Научное издание

Проблемы современного педагогического образования
Серия: Педагогика и психология.
Выпуск пятьдесят третий. Часть 4.

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 26.09.2016. Подписано к печати 19.09.2016.
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
53 (4)

Ялта
2016

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского» от 19 сентября 2016 года (протокол № 9)

Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 53. – Ч. 4. – 440 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

Поярова Т. А. **Носова Н. В.** **Фокина И. В.**	**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: МОТИВЫ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖЬЮ**	**390**
Пьянова Е. Н.	**САМООЦЕНКА И САМООТНОШЕНИЕ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ «Я-КОНЦЕПЦИИ» ВОСПИТАТЕЛЯ**	**395**
Самсонова А. Н. **Ефимова О. Н.**	**УСТАНОВКА В РАЗЛИЧНЫХ ПСИХИЧЕСКИХ ПРОЦЕССАХ**	**402**
Семенова Ф. О.	**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**	**408**
Соколов А. Н.	**ВОЗРАСТНЫЕ И ДИНАМИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА**	**414**
Чернышева Ф. А. **Киамова Н. И.**	**ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО РАЗНЫМ НАПРАВЛЕНИЯМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**	**420**

Педагогика

УДК:378.141

кандидат педагогических наук,
старший преподаватель Гиниятуллина Диана Равилевна
Казанский национальный исследовательский технологический университет
(г. Казань)

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ДИАЛОГА КУЛЬТУР

Аннотация. Данное исследование рассматривает возможности принципа диалога культур при обучении иностранному языку студентов. Показана важная роль изучения иностранного языка в контексте культуры и диалога культур и цивилизаций, формирования личности, которая стремится к предельно возможной самореализации и открыта для восприятия общемировой и национальной культуры. В статье анализируется наследие арабского просветителя и педагога Таха Хусейна в контексте реализации принципа диалога культур.

Ключевые слова: арабские просветители XX в., принцип диалога культур, диалог культур и цивилизаций, поликлуьтурное образование, высшее образование, обучение иностранному языку.

Annotation. The article gives an analysis the opportunities of teaching a foreign language while education cultural students who comprehend other cultures, opinions, lifestyle and other mentality. The article analyses the potential of the Arabic enlightener and teacher Taha Hussein's pedagogical heritage in the context of the dialogue of cultures. It also analyses some ideas about multiculturalism in teaching a foreign language and examples of its realization in the system of higher education.

Keywords: multiculturalism, the dialogue of cultures, higher education, teaching a foreign language, Arabic enlighteners

Введение. Известно, что второй иностранный язык открывает обучающимся непосредственный доступ к огромному духовному богатству другого народа, повышает уровень их гуманитарного образования, поэтому ему отводится существенная роль в плане формирования личности, человека культуры. В настоящее время одной из наиболее актуальных проблем для современной педагогической науки является гуманизация процесса образования. На наш взгляд, одним из основных условий и способов создания гуманистических педагогических систем является диалог во всех его проявлениях. Принцип диалога определяет субъект-субъектное взаимодействие участников педагогического процесса, особую философию образования, которая предполагает новый образ современного человека, живущего в поликультурном мире, в котором человек, находясь в ситуации выбора, должен понимать и принимать людей, культуры, смыслы, не утрачивая свое, личностно значимое [3, 4, 5].

В качестве принципа обучения диалог предполагает умение особым образом отбирать и выстраивать содержание учебных предметов и сам набор этих предметов, организовывать процесс обучения как диалог с учителем, с учащимися, книгой, самим собой (школа диалога культур В. С. Библера, С. Ю. Курганова).

Диалог в гуманистических педагогических системах проявляется в роли методологического, теоретического принципа педагогической деятельности. Диалогический принцип акцентирует внимание на личности как «микрокосме», как самой большой ценности. М. М. Бахтин, В. С. Библер, В. А. Кан-Калик, П. Ф. Каптерев, И. Я. Лернер, О.К. Лосев, Л. М. Перминова, Г. П. Щедровицкий и многие др. в центр своих педагогических концепций ставят личность, которая стремится к предельно возможной самореализации и открыта для восприятия общемировой и национальной культуры [1, 2, 18].

Глубокий анализ педагогического наследия Таха Хусейна позволяет нам утверждать, что принцип диалога культур является ведущим принципом в его педагогической концепции.

Формулировка цели статьи. XXI век породил сложную и серьезную проблему взаимоотношения разных людей, диалога людей различных культур. Диалог культур опирается на философскую концепцию М.М. Бахтина и интерпретируется как способ взаимодействия личностей и как средство их взаимоотношений с объектами, явлениями культуры и искусства, различных культур в исторической перспективе. Процесс модернизации системы образования неизбежно касался таких вопросов культурного различия (восток — запад, египтяне — англичане), и обновление в таких условиях сталкивалось с вопросом о мере соотношения культурных компонентов. Педагогическое наследие Таха Хусейна делает особенно актуальным то, что в нём задачи воспитания согласуются с народной культурой своей страны. В то же самое время в педагогическом наследии Таха Хусейна прослеживается и пристальное внимание к изучению опыта Запада.

Нами рассматриваются вопросы обучения иностранным языкам в контексте проблемы мультилингвизма [13, 14, 15] и плюрилингвизма [9, 10], а также вызовы и сложности, сопровождающие процесс овладения иностранными языками [6, 7].

Изложение основного материала статьи. Важно, что, спустя столетие после его рождения, организация ЮНЕСКО, отмечая его вклад, подчеркивает, что Таха Хусейн на протяжении всей своей жизни активно содействовал культурному диалогу между различными странами мира, участвуя в различных международных конференциях, способствовал сплочению и солидарности людей на основе мира [11, 12, 17].

Таха Хусейн — явление не только арабской, но и мировой культуры. Весь свой могучий талант исследователя и педагога он посвятил одной цели — сделать достойной жизнь человека, гармонизировать его общественные и личные интересы, научить каждого ощущать себя частью явления мировой культуры. С позиции единения людей на принципах свободы, гуманизма и справедливости он обосновал принцип диалога культур, который пропагандирует в своей педагогической концепции.

Для Таха Хусейна реформирование системы образования означало не просто смену старой системы на новую, европеизированную или западную, как представляется на первый взгляд.

По выражению современного алжирского арабоязычного писателя Абдальхамида Бенхудуки, Таха Хусейн «переварил и усвоил как средневековую арабскую, так и западную культуру, они вступили во взаимодействие между собой, преломляясь сквозь призму его открытого разума». Таха Хусейн, считает он, «является примером эффективного

Шутенко Е. Н.
Шутенко А. И. — **ВНЕДРЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОММУНИКАЦИЙ В ВУЗЕ** **331**

ПСИХОЛОГИЯ

Кряжева Е. В.
Виноградская М. Ю. — **РАЗВИТИЕ ТЕХНИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ НА ОСНОВЕ МЕЖПРЕДМЕТНОЙ ИНТЕГРАЦИИ** **338**

Логутова Е. В. — **ОЦЕНКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПОДРОСТКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ** **345**

Макарова О. А.
Фукин А. И. — **МОТИВАЦИЯ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ОПЕРАТОРОВ ПОЛУЧЕНИЯ НЕПРЕРЫВНОГО СТЕКЛОВОЛОКНА** **352**

Манакова М. В. — **ЭМПАТИЯ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ КАЧЕСТВО ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА** **358**

Павленко И. В. — **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ТИПА СОЗНАНИЯ ПРОСТОЛЮДИНА В РАССКАЗЕ Н. С. ЛЕСКОВА “РАЗБОЙНИК”** **364**

Пейганович С. С. — **ПРОБЛЕМЫ ИНТЕРНАЛИЗАЦИИ НОРМ В ОБЩЕСТВЕ: МОДЕЛИ И ПРИНЦИПЫ** **371**

Пискунов А. И.
Неклюдова В. В. — **ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ АДАПТАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ВТОРИЧНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ КУРСАНТОВ (НА ПРИМЕРЕ ФКОУ ВО ПЕРМСКИЙ ИНСТИТУТ ФСИН РОССИИ)** **378**

Сергунина С. В.
Поваляева Н. Г. — **РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ** **384**

Толстова Н. А. Минкина Т. В. Брыкалова А. А.	**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ В УСЛОВИЯХ НОВОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ РЕАЛЬНОСТИ**	**264**
Узденова З. К.	**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭТНОРЕГИОНАЛЬНОГО МАТЕРИАЛА В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**	**270**
Умаев А. У. Салахбеков А. П. Алиева Р. Р.	**СПОСОБЫ И МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**	**277**
Федосеева Т. А.	**ЗАДАНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ХАРАКТЕРА КАК ИНТЕРАКТИВНАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ**	**283**
Харитонова К. В.	**РЕФЛЕКСИЯ КАК КОМПОНЕНТ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**	**290**
Хомякова В. Е.	**ДЕЛОВАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА СТУДЕНТОВ ВУЗА: СОСТОЯНИЕ И ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ**	**296**
Цветкова С. Е. Ерофеева А. В. Лазаревич С. В.	**КОНТРОЛЬ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА**	**302**
Цыганкова Н. Ю. Рыбачук Н. А.	**ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ**	**317**
Шерстобитова И. А.	**МЕТОДИКА КОНЦЕПТНОГО АНАЛИЗА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ ИНОФОНОВ И СООТЕЧЕСТВЕННИКОВ ЗА РУБЕЖОМ**	**323**

соединения старого и нового в нашей культуре, местного и планетарного, он дал образец правильного решения проблемы сочетания самобытного и современного начал». Уже на первом Совете директоров Каирского университета (в то время Египетского университета) 11 мая 1925 г. Таха Хусейн и присутствующие на Совете подчеркнули, что новый университет призван воспитать гражданина, патриота своей страны.

По мнению Таха Хусейна, студент является не только членом естественнонаучного, инженерного или юридического факультета, но и членом всего университета, который трудится на благо общества. Развивая идеи прогрессивной интеллигенции, Таха Хусейн всей своей педагогической деятельностью утверждал, что миссия университета не только в передаче практических знаний, но и в воспитании культурной, во всех отношениях развитой личности [20].

Условием воспитания данного типа личности Таха Хусейн предполагает реализацию *поликультурного аспекта* как в обучающей, так и в воспитательной работе учебного заведения.

Обмен культурными традициями в научно-исследовательской, преподавательской сфере, сфере искусства и филологии, педагогике, взаимообмен между различными культурами — направления реализации принципа диалога культур Запад-Восток в педагогической концепции Таха Хусейна.

Одним из значительных шагов, предпринятых Таха Хусейном на должности первого ректора Александрийского университета — создание и открытие кафедры изучения французского и латинского языков [16]. Во время работы в университете, Таха Хусейн и его западные коллеги обмениваются сведениями о культурах Запада и Востока.

Таха Хусейн, таким образом, открыл восточный мир своим западным коллегам. Для продвижения своих педагогических взглядов, в частности принципа диалога культур, Таха Хусейн старался найти единомышленников. Будучи ректором Александрийского университета, он тесно сотрудничал с западными педагогами, приглашая их преподавать на основанную им кафедру изучения французского языка. В 1943 г. Таха Хусейн основал кафедру изучения французского языка на базе факультета искусств Египетского университета. Возглавить кафедру изучения французского и латинского языков Таха Хусейн попросил преподавателя-француза Этимбль. Этимбль приехал в Египет в 1944 г. и оставался в Египте еще 4 года.

Взгляды Таха Хусейна на взаимодействие Востока с Западом разделял и французский педагог Этимбль. Таха Хусейн пробудил у французского ученого и педагога, до этого никогда не изучавшего арабский язык, подлинный и искренний интерес к арабскому языку. Ученого и преподавателя-француза впечатлила культура Востока и личность ректора Александрийского университета. По словам Этимбль, он «был в восторге от таких удивительных личностей как Тауфик аль-Хаким, Хусейн Фаузи и Таха Хусейн».

Через несколько лет Этимбль приступил к разработке серии работ под названием «Постижение Востока» (дословно «Знания о Востоке»), которые посвящены восточным языкам, в том числе и арабскому языку. Примечательно, что они были опубликованы при активном содействии ЮНЕСКО, с которой тесно сотрудничал и Таха Хусейн [16].

Несмотря на то, что сам Таха Хусейн печатает статьи в иностранных изданиях, участвует в различных международных конференциях, он все же остается патриотом своей страны. Из интервью, которое дал его сын Мунис журналу “Unesco Courier”, мы узнаем, что свои лекции и статьи он писал на французском, однако арабский язык был языком, на котором он мыслил и чувствовал. Вначале, работая над материалом, он думал на арабском языке, затем переводил свои идеи на иностранный язык [17].

Таха Хусейн внес значительный вклад в изучение культурного наследия Востока за рубежом. По инициативе Таха Хусейна была создана кафедра изучения арабского языка в Афинах, он также содействовал созданию Института изучения ислама Института Фарука в Мадриде.

Многое сделал для сближения Востока и Запада, оказавший влияние на Таха Хусейна педагог, переводчик, поэт, безусловный знаток родной литературы Рифа‘а ат-Тахтави. Раздел «Речение о жителях Парижа» в его книге «Извлечение чистого золота из посещения Парижа» представляет наиболее концентрированное выражение взглядов египетского просветителя на природу и нравы французов. Для Тахтави, ничего не остается без внимания, остроумие, подвижность, легкость в общении и умение придать всему тон раскованного веселья; одежда и гастрономические вкусы; «свобода и широта мысли, патриотизм», «удивительная работоспособность и любовь к труду» — все это становится объектом внимания ат-Тахтави у французов [8, 10].

Толерантность Таха Хусейна в таких сферах общественной жизни, как религия, культура и образование, предполагающая уважение чужих ценностей, была основана на высоких ценностях добра и красоты и ориентирована на человеколюбие и созидание.

Выводы. Мы считаем, что главными требования к целям обучения второго иностранного языка – безусловные реалистичность и достижимость, а конечная цель обучения – формирование коммуникативной компетенции не только в рамках своей специализации, но и в рамках постижения других культур, диалога культур и цивилизаций. Высокий уровень учебных достижений невозможен без межпредметной и внутрипредметной интеграции в контексте модернизации образовательных стандартов. Обратимся вновь к зарубежному опыту и к прошлому, для того, чтобы глубже осознать требования нашего времени, современности. Таха Хусейн понимал, что в образовании не мыслимы модернизация и прогресс общества без диалога, предполагающего:

- толерантность к другим культурам и конфессиям;
- диалог цивилизаций;
- принцип диалога культур; гармонии природного, этнокультурного и социального развития человека;
- гармонии прошлого, настоящего и будущего; уважительного отношения к личности; диалогичности и сотрудничества;
- формирования межнациональной толерантности; приоритета общечеловеческих ценностей, поликультурности [5].

Таха Хусейн обосновывает *необходимость приобщения учащихся к культуре других народов и интеграции в образование этнокультурного, межкультурного и поликультурного содержания*.

Принцип диалога культур реализуется через изучение иностранных языков. Целью изучения иностранных языков по Таха Хусейну являлась *ин-*

Савин А. В.
Злобина С. Н.
Елисеева Е. В.
Зверев А. В.
Кузнецова О. Н.
СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВУЗА **207**

Седых Т. В.
Кузьмиченко И. Ю.
ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ **214**

Седых Т. В.
Шумилова А. С.
ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ОБРАЗОВАНИЮ У БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» **220**

Сиволобова Н. А.
ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА **227**

Ситаров В. А.
Шутенко А. И.
ЛИЧНОСТНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ФУНКЦИЙ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ **233**

Смирнова Н. Л.
ДИАГНОСТИКА ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ К ОБУЧЕНИЮ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ **239**

Сморчков В. Ю.
ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ ТУРИСТОВ В МОМЕНТ СОРЕВНОВАНИЙ НА КОРОТКИЕ ДИСТАНЦИИ **246**

Степаненко Л. В.
РОССИЙСКАЯ ВЫСШАЯ ШКОЛА В ПОИСКАХ НОВОЙ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ **252**

Титова О. В.
К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТЕЙ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ СО ЗДОРОВЫМИ СВЕРСТНИКАМИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ **257**

Панфилова Е. В.	**ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА «ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ» В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ (РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ)**	**154**
Перлова Ю. В. Милькевич О. А.	**НЕПРЕРЫВНЫЕ ПРОФИЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ЦИКЛЫ КАК УСЛОВИЕ ИНТЕГРАЦИИ ВЫСШЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**161**
Петрова Е. А.	**РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ, РЕАЛИЗУЮЩЕГО ИНКЛЮЗИВНУЮ ПРАКТИКУ**	**167**
Петрова Н. Ф.	**ПОДХОДЫ К СОХРАНЕНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ РАБОТНИКОВ ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ ПРОФЕССИЙ**	**173**
Романова Г. А.	**О МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**	**180**
Романцова Н. Ф. Султанбекова С. С. Пестов Д. Н.	**ВОЗМОЖНОСТИ УЧЕБНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧАЩИХСЯ К БУДУЩЕЙ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**	**187**
Рымар Л. А.	**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ДНЕВНИКА АННЫ ДОСТОЕВСКОЙ (ВЗАИМНОЕ ПРИЗНАНИЕ)**	**193**
Рябуха Е. В.	**СОДЕРЖАНИЕ И ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВОЕННОГО ИНСТИТУТА ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ**	**200**

теграция в мировое культурно-образовательное пространство. Учитывая потребность в воспитании студентов на основе принципа диалога культур и цивилизаций, общения с другими народами, Таха Хусейн всячески содействовал развитию данного диалога во всех его проявлениях.

Мы считаем, что обучение иностранных языкам необходимо рассматривать и строить согласно следующим принципам:

1) *принцип диалога культур* – предусматривает поворот всех компонентов образования и культуры к человеку, освоение культуры как системы ценности в формировании личности;

2) принцип полилингвизма – предусматривает знание двух и более языков, обеспечивает транснациональную коммуникативность.

Труден путь к диалогу, труден и сам процесс диалога между людьми, несходно верующими, несходно понимающими Бога, Вселенную, общество и самих себя. Трудно определение собственной позиции в диалоге, когда требуется хотя бы отчасти уяснить и самого себя, и собеседника. Познать самого себя через другого и достоинство другого через самого себя, через собственный внутренний опыт. Трудно уяснить и ценность диалога… Мы оказались сегодня в таком мире, где диалог между несхожими людьми, между несхожими конфигурациями мышления и культуры оказывается необходимым условием всечеловеческого выживания.

Литература:

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М.: Художественная литература, 1979. – 412 с.
2. Библер В. С. От наукоучения — к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. — М.: Политиздат, 1990. — 413 с.
3. Галеева Ф. Т., Хусаинова Г. Р. О потенциале дисциплины «иностранных язык» для развития творческих способностей студентов // В мире научных открытий. – 2015. – № 11.2 (71). – С. 816-823.
4. Гиниятуллина Д. Р. К вопросу о культурном измерении образования // Высшее образование в России. – 2007. – №10. – С. 128-130.
5. Гиниятуллина Д. Р. Формирование просветительских взглядов и педагогической концепции Таха Хусейна: дис. канд. пед. наук. – Казань, 2009. – 212 с.
6. Гиниятуллина Д. Р., Фахрутдинова Г.Ж. Педагогическое наследие арабского просветителя в контексте реализации принципа диалога культур // Казанская наука. – 2013. – № 9. – С. 254-256.
7. Глотова Г. В. Британский подход к подготовке студентов технических вузов к инновационной деятельности// Интеграция образования. – 2006. – №1 . – С. 34-39.
8. Левин З. И. Рыцарь свободной мысли. – М.: Ин-т востоковедения РАН, 1998. – 88 с.
9. Романова Г. В. О перспективных направлениях подготовки специалистов в области энергоресурсосберегающих технологий// Вестник казанского технологического ун-та. – 2012. – № 24. – С. 202-206
10. Тарасова Н.М. Образование и воспитание как условие развития цивилизации // Вестник казанского технологического ун-та. – 2014. Т. 17, № 8. – С. 401-402
11. Тимирбаева Г. Р. Поддержка научных исследований в области полимеров в университетах Южной Кореи (на примере Пусанского

национального университета) // Вестник казанского технологического ун-та. – 2011. – № 24. – С. 309-314.

12. Тимирбаева Г. Р. Полилингвизм как принцип подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации в полилингвальном обществе // Вестник Казанского технологического ун-та. – 2007. – № 3-4. – С. 268-272.

13. Хусаинова Г. Р. Использование приемов решения творческих задач на занятиях по дисциплине «Деловой иностранный язык (английский)» // Вестник Казанского технологического ун-та. – 2014. Т. 17, № 9. – С. 376-379.

14. Хусаинова Г. Р. Основные этапы работы по освоению интеллект-карт студентами-будущими инженерами// Вестник казанского технологического ун-та. –2014. Т. 17, № 12. – С. 307-310.

15. Хусаинова Г. Р. Особенности организации обучения студентов-будущих менеджеров для развития профессионально-значимых творческих способностей // Вестник казанского технологического университета. – 2013. Т. 16, № 16. – С. 263-267.

16. Cachia P. Taha Hussein: his place in the Egyptian renaissance. – Piscataway: Gorgias Press, 2005. – 260 p.

17. Dagher C. In the footsteps of Taha Hussein // The UNESCO courier: a window open on the world. – 1990. Vol. XLIII, No. 3. – P. 48-49.

18. Timirbaeva G. R. Language learning strategies and their impact on learner autonomy // International conference on interactive collaborative learning, ICL 2013. – С. 621-622.

19. Yousif, Hassan M. et al. Future population and education trends in the countries of North Africa. — Lazenbourg: Intern. inst. for app. systems analysis. 1996. — VII, 89 p.

20. Ḥusayn, Ṭāhā. Hadīth al-Arbi‘a’. — al-Qāhirat: Dār al-Ma‘ārif, J. I:1937. — 310 s.

Педагогика

УДК: 801.7

магистрант 2-го курса факультета иностранных языков
Ершов Денис Иванович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Московский педагогический государственный университет» (г. Москва)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК ПРИ ФОРМИРОВАНИИ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ВЬЕТНАМСКИХ СТУДЕНТОВ (ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ, УРОВЕНЬ БАКАЛАВРИАТ)

Аннотация. Статья посвящена разработке и применению метода использования пословиц и поговорок при формировании англоязычной компетенции у вьетнамских студентов. Поскольку целью современного иноязычного образования согласно ФГОС ВПО является формирование различных компетенций, в частности лексической, то применение фольклорного материала—пословиц и поговорок будет служить важным

Минуллин А. З. — **СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УРОВНЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ И ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ КУРСАНТОВ УЮИ МВД** — **103**

Мищенко И. Е. — **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ КУРСАНТОВ СРЕДСТВАМИ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ** — **108**

Моисеенко А. А.
Щербинин Е. С.
Пестерев Н. Н. — **МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ СКОРОСТНОЙ СТРЕЛЬБЕ НА КОРОТКИХ РАССТОЯНИЯХ** — **114**

Муртазина Э. И.
Галимзянова И. И. — **ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В ХОДЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ** — **121**

Наурызбаев М. К.
Ефремов С. А.
Тасибеков Х. С.
Ергобек Ш. К.
Нечипуренко С. В. — **НОВЫЕ ПОДХОДЫ В ДЕЛЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПОДГОТОВКИ КОМПЕТЕНТНЫХ ИНЖЕНЕРНЫХ КАДРОВ** — **127**

Нестерова С. Л. — **КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ВОСПИТАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ НА ОСНОВЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ** — **133**

Нурутдинова А. Р. — **ОБЗОР СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЯПОНИИ: АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ЯПОНЦЕВ И ИНОСТРАНЦЕВ** — **140**

Орлова А. И.
Герасимова О. Ю. — **ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ** — **147**

Люкина А. С.
Красильникова О. А. **ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ С КОХЛЕАРНЫМИ ИМПЛАНТАМИ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В СРЕДЕ ДЛЯ СЛАБОСЛЫШАЩИХ И ПОЗДНООГОЛОХШИХ** **53**

Магомедова З. Ш.
Мунгиева Н. З. **РОЛЬ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВОСПИТАНИИ И РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ** **60**

Макарова М. С.
Малярчук Н. Н.
Криницына Г. М. **ВОЛОНТЕРСТВО – ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННЫЙ ВИД ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ДЕФЕКТОЛОГОВ** **66**

Макарьев И. С. **ИЕРАРХИЯ НАУЧНЫХ ПОДХОДОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКЕ ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ** **72**

Малагусейнова К. А. **ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ НА ОСНОВЕ ЗНАНИЯ ПРИНЦИПОВ ФОРМИРОВАНИЯ КОМАНДЫ И ПРОЦЕССОВ ГРУППОВОЙ ДИНАМИКИ** **78**

Малярчук Н. Н.
Криницына Г. М.
Пащенко Л. П. **ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИЖДИВЕНЧЕСТВА ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ПРОЦЕССЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ** **84**

Милькевич О. А. **СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЕ ПАРТНЕРСТВО В ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕТСКОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ (ПРОБЛЕМНЫЙ АНАЛИЗ)** **90**

Мингалеева Л. Б.
Герасимова О. Ю.
Арсланова Э. К. **ФОРМИРОВАНИЕ БАЗОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ПРИ ОСВОЕНИИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ** **96**

средством в этом процессе при создании необходимого иноязычного окружения.

Ключевые слова: прямой и переносный смысл, пословица, поговорка, приём иллюстрирования, фразеологизм, с точки зрения семантики.

Annotation. The article is devoted to the development and application of the method of proverbs and sayings in forming the English language competence at Vietnamese students. As the purpose of a modern foreign language education in accordance with the federal state educational standards of higher professional education is the formation of a variety of competencies, in particular the lexical one, the use of folk material such as: proverbs and sayings which can serve as an important way in this process of creating the necessary foreign language environment.

Keywords: literal and figurative sense, proverb, saying, illustrating technique, idiom, in terms of semantics.

Введение. Статья посвящена разработке и применению метода использования пословиц и поговорок при формировании англоязычной компетенции у вьетнамских студентов. Поскольку целью современного иноязычного образования, согласно ФГОС ВПО, является формирование различных компетенций, в частности лексической, то применение фольклорного материала—пословиц и поговорок будет служить важным средством в этом процессе при создании необходимого иноязычного окружения. В статье даётся анализ различных определений пословиц. При этом все они имеют три общие черты: во-первых, это малая форма; во-вторых,--это целостное изречение строгой формы, как правило, ритмизованное и, наконец, в-третьих, имеющее некий дидактический смысл, назидательный уклон. Выведенные особенности пословиц позволяют их активно использовать в процессе обучения иностранным языкам. Ведь пословицы и поговорки—это не мёртвый пласт справочного словарного запаса языка, они активно применяются в живой речи, в повседневном дискурсе, в коммуникации (общении). Язык, а также коммуникация, или общение, являются важнейшей частью человеческой жизни, а значит, и частью культуры. Разработка метода использования пословиц и поговорок при формировании англоязычной компетенции у вьетнамских студентов в настоящей статье происходит в рамках культурологического и коммуникативно-когнитивного подходов. В статье также проводится сопоставительный анализ структуры пословиц в связи с фразеологическими единицами, что позволяет сделать вывод о том, что необходимо применить метод сравнительно-лингвистического анализа при использовании английских и вьетнамских пословиц и поговорок в процессе формирования англоязычной лексической компетенции у вьетнамских студентов. В настоящей статье представлена разработанная и апробированная в ходе практических занятий на факультете Иностранных языков Московского педагогического государственного университета система заданий и упражнений на сопоставление пословиц и поговорок двух языков с целью лучшего изучения иностранного языка путём интенсификации и оптимизации процесса обучения, с вовлечением в процесс обучения всего резерва памяти человека и его эмоциональных возможностей. В статье приводятся примеры таких заданий.

Формулировка цели статьи. Цель статьи: разработать методику формирования англоязычной лексической компетенции у вьетнамских студентов (педагогическое образование, уровень бакалавриат) путём использования пословиц и поговорок и проверить её успешность посредством применения на практике.

Изложение основного материала статьи. Существует множество определений пословиц. Так, Ушаков Д.Н. называет их краткими образными законченными изречениями, обычно ритмичное по форме, с назидательным смыслом (1). Википедия даёт другое определение «посло́вицы», которая признаётся малой формой народного поэтического творчества, облачённая в краткое, ритмизованное изречение, несущее обобщённую мысль, вывод, иносказание с дидактическим уклоном (2). В общей сложности существует более десятка определений этого литературного и лингвистического термина в словарях (3), но все они имеют три общие черты: во-первых, это малая форма; во-вторых,--это целостное изречение строгой формы, как правило, ритмизованное и, наконец, в-третьих, имеющее некий дидактический смысл, назидательный уклон. Выведенные особенности пословиц позволяют их активно использовать в процессе обучения иностранным языкам. Ведь пословицы и поговорки—это не мёртвый пласт справочного словарного запаса языка, они активно применяются в живой речи, в повседневном дискурсе, в коммуникации (общении). Язык, а также коммуникация, или общение, являются важнейшей частью человеческой жизни, а значит, и частью культуры. Подчеркивая их важность, многие исследователи приравнивают культуру к общению (коммуникации) [4].

Так, Холл проводит аналогию между коммуникационной системой и системой телефонной связи:

"Like a telephone system, any communication system has three aspects: it's over-all system, comparable to the telephone network; it's components, comparable to switchboards, wires, and telephones; and the message itself, which is carried by network." Холл делает заключение о том, что можно провести параллель между данной структурой и системой языковых сообщений: "Similarly, messages can be broken down into three components: sets(like words), isolates(like sounds), and patterns(like grammar or syntax). " Учёный приходит к выводу, что метод деления сообщения на sets, isolate, patterns (слова, звуки и синтаксические конструкции) является основополагающим в понимании культуры, как коммуникации (5). Данное заключение для нас важно, так как пословицы и поговорки—это неотъемлемая составная часть языка, культуры и коммуникации.

В книге "The Silent Language" автор также даёт характеристику каждому элементу:

A set (уровень слов, словосочетание) - группа из двух или более последовательных компонентов, воспринимающиеся отдельно от других языковых событий. Учёный подчёркивает, что именно sets должны рассматриваться в первую очередь, поскольку их число не ограниченно, а интерпретация их значения зависит от знания pattern(синтаксической конструкции, дистрибуции,) в котором они используются. Холл проводит классификацию sets по следующим основаниям: формальности, неформальности и техничности. При этом формальные словосочетания/слова воспринимаются людьми как должное и естественное: слова, здания,

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Гиниятуллина Д. Р.	**ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ДИАЛОГА КУЛЬТУР**	**3**
Ершов Д. И.	**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК ПРИ ФОРМИРОВАНИИ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ВЬЕТНАМСКИХ СТУДЕНТОВ (ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ, УРОВЕНЬ БАКАЛАВРИАТ)**	**8**
Кашафутдинова Л. Х.	**ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИНТЕРАКЦИИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**	**15**
Кулаков И. Ю.	**СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЛЕКЦИЙ ПО ФИЛОЛОГИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА (НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ «ЛИНГВИСТИКА»)**	**21**
Купавцев Т. С.	**НЕПРЕРЫВНОСТЬ И ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СОТРУДНИКА ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ РОССИИ**	**28**
Левченко В. В. **Соколова Е. А.**	**ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**	**36**
Лигута В. Ф. **Лигута А. В.**	**ОЦЕНКА СОСТОЯНИЯ КОНДИЦИОННОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ**	**42**

3. Богданов Н.Н. Диагностические возможности дерматоглифики / Н.Н.Богданов. – М: Высшая школа, 1998. – С. 142-143.
4. Гладкова Т.Д. Кожные узоры кистей и стопы обезьян и человека. Т.Д. Гладкова. – М.: Высшая школа, 1966. – С. 5-8.
5. Гуревич К. М. Современная психологическая диагностика: пути развития // Вопр. психологии. - 1982. - № 1. - С. 9-18.
6. Гусева И.С. Феногенез пальцевых узоров человека. Актуальные вопросы антропологии. Вып.2. / Институт истории НАН Беларуси. - Минск: Право и экономика, 2008. - С. 20-25.
7. Гусева И. С. Пальцевые узоры человека. Морфология. Морфогенез. Генетика. Дерматоглифика как маркер в медицинской и спортивной антропологии / И. С. Гусева. – Минск: ФУАинформ, 2010. –336 с.
8. Емекеев А.А // Роль семьи в выборе профессиональной деятельности: Социология профессий и социальных групп: Материалы III Всероссийского социологического конгресса. М.: Институт социологии РАН, Российское общество социологов, 2008. – 638 с.
9. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Учеб. пособие для студ. Высш. Пед. Учеб. заведений. Издательство: Академия, 2004. – 304 с.
10. Ковалев В. И., Дружинин В. М. Мотивационная сфера личности и ее динамика в процессе профессиональной подготовки // Психол. журнал. - 1982.- Т. 3. - № 6. - С. 35-44.
11. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии: Учеб. пособие / В.Д. Балин, В.К, Гайда, В.К. Гербачевский и др.; Под общей ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. СПб.: Питер, 2001. – С. 374-378, 394 – 398.
12. Психофизиология профессиональной деятельности: учеб. пособие / А. Л. Слободской и др.; под ред. В. Н. Ченцовой; М-во образования Рос. Федерации; Гос. образоват. учреждение высш. проф. образования; С.-Петерб. гос. ун-т экон. и фин. Каф. социол. и упр. персоналом. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. гос. ун-та экон. и фин., 2003. – 119 с.
13. Реброва О.Ю. Статистический анализ медицинских данных. Применение пакета прикладных программ Statistica. – М.: Медиа Сфера, 2006. - 312 с.
14. Резапкина Г.В. Психология и выбор профессии: программа предпрофильной подготовки. Учебно-методическое пособие для психологов и педагогов. - М.: Генезис, 2005. – 208 с.
15. Садовникова А. М., Болотов А. В., Афанасьева Н. В., Болотова Т. А., Болотова Н. А.Сравнительное исследование изменчивости признаков пальцевой дерматоглифики студентов в зависимости от половой принадлежности / Международный научно-исследовательский журнал. № 7-1 (14) / 2013. - С. 81-83.
16. Тегако, Л.И. Конституция, индивидуальность, здоровье и характер человека / Л.И. Тегако; Нац. акад. наук Беларуси, Ин-т истории. – Минск: Беларус. навука, 2010. – 162 с. (С. 108).
17. Чернышева Ф.А., Исламова Н.М. Особенности пальцевой дерматоглифики кисти у лиц из разных сфер профессиональной деятельности/ Вестник антропологии. Научный альманах, 2011. - Вып. 20. - С. 124-131.
18. Щербакова Т. В. Особенности профессионального самоопределения старших школьников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № S1. – С. 186–190. – URL: http://e-koncept.ru/2015/75038.htm.

правительства, месяца и т.д. Поэтому большую часть лексического состава языка можно отнести к словам данного типа. Кроме того, Э.Холл считает, что слова и словосочетания отражают ценности, принятые в той или иной культуре, также в разных культурах они могут восприниматься по-разному(как формальные, неформальные или технические). Поэтому только в определенном контексте они приобретают комплексное значение, вне контекста они, как правило, нейтральны (5).

Следовательно, датой рождения культурологического подхода и межкультурной коммуникации как академической дисциплины следует считать 1954 год, когда вышла в свет книга Э. Холла и Д. Трагера "Culture as Communication" ("Культура как коммуникация"), в которой авторы впервые предложили для широкого употребления термин "межкультурная коммуникация", отражавший, по их мнению, особую область человеческих отношений. Позднее основные положения и идеи межкультурной коммуникации были более обстоятельно развиты в известной работе Э. Холла "The Silent Language" ("Немой язык", 1959 г.), где автор показал тесную связь между культурой и коммуникацией. Развивая свои идеи о взаимосвязи культуры и коммуникации, Холл пришел к выводу о необходимости обучения культуре ("если культура изучаема, то это означает, что она может быть и преподаваема") (7). Таким образом, Холл первым предложил сделать проблему межкультурной коммуникации не только предметом научных исследований, но и самостоятельной учебной дисциплиной. Но для нас это важно в той части, где это затрагивает пословицы и поговорки как составную часть культуры и межкультурной коммуникации. Таким образом, пользуясь отечественной лингвистической терминологией, из всего вышеизложенного можно сделать вывод, что пословицы и поговорки следует рассматривать и использовать при формировании англоязычной лексической компетенции в рамках культурологического и коммуникативно-когнитивного подходов. При этом существуют различные точки зрения по поводу того, следует ли пословицы рассматривать и поговорки как фразеологизмы (фразеологические единства) или же как независимые предложения. Об этом пишет проф. Морозова Н.Н. (8), полагая, что пословицы отличаются от фразеологизмов. Первая отличительная особенность, которая бросается в глаза,--это очевидное структурное несходство. Фразеологизмы представляют собой своего рода готовые блоки, которые вписываются в структуру предложения, более или менее выполняя определенную синтаксическую функцию, подобно словам. Например:

-1) George liked her for she never put on airs (predicate);

-2) Big bugs like him care nothing about small fry like ourselves, (a) subject, b) prepositional object) (8).

Пословицы, если рассматривать их с точки зрения структуры, являются предложениями, и поэтому не могут быть использованы в позиции, в которой фразеологизмы используются в приведенных выше примерах. Если же сравнивать пословицы и фразеологизмы в смысловом аспекте, то разница между ними, кажется, становится еще более очевидной. Далее, развивая свою мысль, Морозова Н.Н. делает вывод о том, что пословицы можно было бы лучше сравнить с мини-баснями, так как они, подобно последним, суммируют коллективный общественный опыт (8). Они поучают (Hell is paved with good intentions), дают советы (Don't judge a tree by its bark), предупреждают и

предостерегают (If you sing before breakfast, you will cry before night), увещевают (Liars should have good memories), критикуют (Everyone calls his own geese swans) (8).

Ни один фразеологизм никогда не играет ни одной из этих ролей. Они не выступают в качестве целых высказываний, как это делают пословицы, а употребляются только в виде единой концепции. Их функция в речи чисто номинативная (т. е. они обозначают объект, акт и т.д.). Функция же пословиц в речи является коммуникативная (т. е. они передают определенную информацию) (8).

Вопрос о том, следует ли пословицы рассматривать как подтип фразеологизмов и изучать совместно с фразеологией языка, является спорным(8).

Профессор А. В. Кунин включает пословицы в классификацию фразеологических единиц и относит их к категории коммуникативных фразеологических единиц. С его точки зрения, одним из главных критериев фразеологизма является свойственная ему стабильность. Если фактор фразеологической устойчивости в слово-группе не ниже минимума, то это означает, что мы имеем дело с фразеологизмом. При этому тип структуры -- то есть , является ли единица сочетанием слов или предложением - не имеет значения (9).

Такие критерии, как наименование и коммуникация, не могут быть применены здесь либо, говорит профессор А. В. Кунин, потому что есть значительное количество глагольных фразеологических единиц, которые являются словесные группы (т.е. номинативные единицы), когда глагол используется в активном залоге, либо предложения (т.е. коммуникативной единицы), когда глагол используется в пассивном залоге, например., «to cross (pass) the Rubicon — the Rubicon is crossed (passed); to shed crocodile tears — crocodile tears are shed». (8).

Следовательно, если принять наименование в качестве критерия отнесения или не отнесения той или иной единицы к фразеологии, то можно прийти к абсурдному выводу, что такие слово-группы, когда они сочетаются с глаголами в активном залоге, являются фразеологическими единицами и принадлежат к системе языка, а когда--с глаголами в пассивном залоге, то они не являются фразеологическими слово-группы и не принадлежат к системе языка (9).

К этому можно добавить еще один аргумент в поддержку данной концепции то, что, по мнению Кунина А.В., не существует какой-либо жесткой или постоянной разграничительной линии между пословицами и фразеологизмами, так как последние довольно часто происходят из первых (8).

Так, фразеологизм "the last straw" возник из пословицы "The last straw breaks the camel's back", как и фразеологизм "birds of a feather" из пословицы "the proverb Birds of a feather flock together", фразеологизм "to catch at a straw (straws)" из "A drowning man catches at straws" (8).

Более того, некоторые из пословиц легко превращаются в фразеологические единицы. Например, "Don't put all your eggs in one basket" >, to put all one's eggs in one basket; don't cast pearls before swine> to cast pearls before swine (8). Подобные размышления близки по духу и содержанию выводам, сделанным Э. Холлом (5) в книге "The Silent Language", о чём указывалось выше. А соотношение между элементами сообщения согласно

Переходя к сравнительному анализу материалов (таблицы 1-4), полученных авторами с помощью разных методов, следует отметить, что эти результаты в исследуемых группах соотносятся по свойствам нервной системы (табл. 3 и 4).Так, например, наличие дуг и петель у представителей четырех выборок (I, II, III, IV) определило проявление слабой нервной системы. Завитки и петли, которые характерны практически на 90% и более у студентов колледжа, объясняют среднюю силу нервных процессов. Завитки встречаются у одной трети юношей товароведов и, как следствие, в той же доле выявляется сильная нервная система. Сравнивая результаты психодиагностики по опросникам Е.А.Климова и Дж. Холланда, можно отметить сходные тенденции в различиях профессиональной направленности личности и ее психофизиологических особенностей (табл. 1 и 2). Наиболее ориентированными на особенности деятельности в выбранной профессии можно назвать юношей технологов и товароведов, поскольку в большем процентном соотношении представлены соответствующие их профессиям типы личности. Совместимыми типами личности с профессиональной средой характеризуются студенты колледжа.

Выводы. Учитывая рекомендации по интерпретации результатов психодиагностики, а также особенности видов деятельности по анализируемым специальностям, в мужской и женской выборках к наиболе успешно решившим проблему профессионального самоопределения на этапе поступления в учебное заведение можно отнести лишь студентов колледжа культуры и искусств. Они соответствуют по типам личности содержанию деятельности в избранной ими профессии. Как правило, в подобные учебные заведения поступают абитуриенты, ориентированные на творчество уже в раннем детстве. По-видимому, большинство обследованных сделала выбор будущей профессии под влиянием социальных стереотипов и приоритетов в обществе.

Качественные и количественные показатели папиллярных узоров дистальных фаланг пальцев кисти обследованных групп студентов имеют нормальную изменчивость в соответствии региональным популяционным особенностям дерматоглифики. Дерматоглифический фенотип студентов, обучающихся по разным направлениям профессиональной подготовки, отражает свойства нервной системы обследованных, выявленных по психомоторным показателям, а также методами психодиагностики сформированности профессионального плана мотивов выбора профессии и профессиональной направленности личности, определения взаимосвязи типа личности и сферы профессиональной деятельности.

Литература:

1. Абрамова Т.Ф. Пальцевая дерматоглифика и физические способности: Автореф. дис. доктора биол. Наук / Т.Ф. Абрамова Ун-т этнологии и антропологии РАН.- М., 2003. – С. 3-14.

2. Ажнина О. В. Психологические особенности профессионального самоопределения студентов. Монография // Научные труды Института Непрерывного Профессионального Образования. № 7. Монографические исследования / Под научн. редакцией проф. П. С. Гуревича и проф. С. В. Чернова. — М.: Издательство Института Непрерывного Профессионального Образования, 2016. - С. 229-278.

объективные причины в подборе индивидуумов по необходимым анализируемым характеристикам. Согласно результатам изучения суммарного гребневого счета нами выявлены следующие особенности для шести обследованных групп. Различия между максимальными и минимальными значениями СГС при индивидуальном анализе составляют соответственно: I группа (168; 14); II группа (207; 27); IV группа – (166; 117); V группа – (214; 18); VI группа – (214; 60). Относительно средних значений суммарного гребневого счета можно сказать, что эти данные очень близкие при анализе по половому признаку, причем для юношей выявлены большие значения (26 гребней и более) по этой характеристике. Между группами мужской выборки различия по СГС не существенны, варьируют в пределах 10-15 гребней.

Анализ дельтового счета позволяет определять уровень сложности папиллярных узоров. Значительная изменчивость средних значений этого признака не выявлена во всех шести группах обследованных, хотя присутствуют отличия (от 11,4 до 13,7), которые считаются не существенными для интенсивности кожных рисунков по данным литературы [1, 7, 16].

К показателю, позволяющему интерпретировать особенности отпечатков дистальных фаланг пальцев кисти по биологическому статусу индивидуума, относится индекс Д10 . Близкое значение D10 к 10 свидетельствует о нормальном проявлении свойственных данному фенотипу физических способностей. Чем ближе к 10 этот индекс, тем стабильнее протекают физиологические процессы. Если значение Д10 отклоняется от 10, делается вывод о неустойчивости регуляторных механизмов, провоцирующих снижение уровня возможностей при чрезвычайных обстоятельствах (что важно при отборе в профессии, связанные с экстремальностью и непредсказуемостью условий деятельности). Снижение значения D10 ниже 10 косвенно маркирует фактор риска снижения физических возможностей. Указанная технология анализа индивидуальной ПД обследуемого представляет способ экспресс - диагностики генетического потенциала при ранней ориентации и отборе в качестве первого этапа в комплексной системе отбора для выявления априори доминантных и лимитирующих психосоматических и функциональных свойств индивидуума [1].

Как известно, при оптимальных значениях индекса Д10 , человек успешно, в короткие сроки восстанавливается после интенсивных физических или умственных нагрузок, причем без привлечения значительных резервных возможностей собственного организма. Индивидуальные значения этого индекса у участников исследования варьируют в широком диапазоне 3.5-16,0 за исключением юношей-товароведов, для которых изменчивость в 2 раза меньше (соответственно 9,7-16,0). В общей женской выборке индекс Д10 изменяется в пределах 9,5-9,7 по средним значениям. У всех юношей анализируемый показатель также можно отнести к оптимальному, так например, у технологов равен 11,6 и 10,9 у студентов колледжа. Несколько выше значения (12,5) в группе товароведов.

Для всех выборок различия количественных признаков пальцевой дерматоглифики статистически не достоверны, однако, проведенное сравнение не дает оснований опровергнуть существование различий между группами со 100% уверенностью[13]. Достоверность различий статистических показателей оценивалась между ними (I - III; I – V; III - V; II - IV; II - VI; IV – VI) по t-критерию Стьюдента.

классификации Э. Холла : sets, isolate, patterns (слова, звуки и синтаксические конструкции), которое является основополагающим в понимании культуры, как коммуникации (5) при культурологическом и коммуникативно-когнитивном подходе к обучению иностранному языку является аналогичным выводам, сделанным профессорами Морозовой Н.Н. (8) и Куниным (9) относительно пословиц и фразеологизмов.

Всё это позволяет нам применить метод сравнительно-лингвистического анализа при использовании английских и вьетнамских пословиц и поговорок в процессе формирования англоязычной лексической компетенции у вьетнамских студентов. Здесь необходимо разработать и апробировать систему заданий и упражнений на сопоставление пословиц и поговорок двух с целью лучшего изучения иностранного языка путём интенсификации и оптимизации процесса обучения, с вовлечением в процесс обучения всего резерва памяти человека и его эмоциональных возможностей. В качестве примера такого задания может быть следующее:

Учащимся даётся вьетнамская пословица: «Đời người chỉ chết một lần».— Двум смертям не бывать, а одной не миновать. Задание—подобрать к ней английский эквивалент («A man can die but once».). Найти оптимальное значение и употребление данной модели пословицы в двух языках: английском и вьетнамском. Привести различные варианты перевода и употребления данной пословицы. Затем составить различные ситуации и в мини-группах разработать диалоги с данной пословицей, отработать интерактивное коммуникативное взаимодействие между учащимися путём разыгрывания сцен и ситуаций с этой пословицей и её эквивалентом в английском языке. Добиться автоматизма, управляемости навыками употребления данной пословицы, их перехода в умение использовать языковый материал в различных видах речевой деятельности.

Затем даётся вторая вьетнамская пословица: «Trong cái rủi có cái may trong cái may có cái rủi»: 1. Не было бы счастья да несчастье помогло / Нет худа без добра. 2. Риск дело благородное / Кто не рискует, тот не пьет шампанское.

С ней проделывается та же самая работа.

Выводы. Данная технология и методика обучения очень эффективна. Она была апробирована автором настоящей статьи в ходе активной учебно-производственной практики на факультете Иностранных языков МПГУ. Таким образом у студентов формируются одновременно как «культурологические знания—фоновые» [Томахин], так и лексическая компетенция. В статье проводится анализ различных определений пословиц. При этом все они имеют три общие черты: во-первых, это малая форма; во-вторых,--это целостное изречение строгой формы, как правило, ритмизованное и, наконец, в-третьих, имеющее некий дидактический смысл, назидательный уклон. Выведенные особенности пословиц позволяют их активно использовать в процессе обучения иностранным языкам. Ведь пословицы и поговорки—это не мёртвый пласт справочного словарного запаса языка, они активно применяются в живой речи, в повседневном дискурсе, в коммуникации (общении). Язык, а также коммуникация, или общение, являются важнейшей частью человеческой жизни, а значит, и частью культуры. Разработка метода использования пословиц и поговорок при формировании англоязычной компетенции у вьетнамских студентов в настоящей статье происходит в рамках культурологического и коммуникативно-когнитивного подходов. В статье

также проводится сопоставительный анализ структуры пословиц в связи с фразеологическими единицами, что позволяет сделать вывод о том, что необходимо применить метод сравнительно-лингвистического анализа при использовании английских и вьетнамских пословиц и поговорок в процессе формирования англоязычной лексической компетенции у вьетнамских студентов. В настоящей статье представлена разработанная и апробированная в ходе практических занятий на факультете Иностранных языков Московского педагогического государственного университета система заданий и упражнений на сопоставление пословиц и поговорок двух языков с целью лучшего изучения иностранного языка путём интенсификации и оптимизации процесса обучения, с вовлечением в процесс обучения всего резерва памяти человека и его эмоциональных возможностей. В статье приводятся примеры таких заданий.

Подводя итог всему вышеизложенному, следует отметить, что пословицы и поговорки являются важным лингвистическим материалом для формирования англоязычной лексической компетенции в процессе обучения второму иностранному языку на базе первого методом сравнительно-лингвистического анализа. При этом одновременно используются сразу два подхода—коммуникативно-когнитивный и культурологический, так как пословицы и поговорки являются одновременно частью языка и культуры и их усвоение приведёт к приобретению учащимися фоновых знаний. Существуют различные мнения о том, чем же являются пословицы,--отдельными предложениями или же фразеологизмами. Все точки зрения имеют право на существование, так как достаточно аргументированы и обстоятельны. Вместе с тем следует понимать, что «культура—это коммуникация, а коммуникация—это культура. И если культура изучаема, то она может быть и преподаваема» [Hall, 1954]. Все эти постулаты Холла и других учёных легли в основу методики формирования лексической компетенции, разработанной автором настоящей статьи на примере использования пословиц, которая также применима и к поговоркам, имеющим аналогичную лингвистическую природу, как и пословицы.

Литература:

1. Толковый словарь Ушакова. Д.Н.Ушаков. 1935-1940., - Режим доступа: http://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/962102/ПОСЛОВИЦА

2. Википедия. Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Пословица.

3. Энциклопедический словарь Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона. — С.-Пб.: Брокгауз-Ефрон. 1890—1907. Режим доступа: http://dic.academic.ru/dic.nsf/brokgauz_efron/82453/Пословица.

4. Льюис Р. Д. Деловые культуры в международном бизнесе. От столкновения к взаимопониманию. М.: Дело, 1999. – 10 с.

5. The Silent Language. New York: Doubleday, 1959

6. Холла Э. и Д. Трагера "Culture as Communication" ("Культура как коммуникация"), 1954.

7. ГРУШЕВИЦКАЯ Т. Г., В. Д. ПОПКОВ, А. П. САДОХИН ОСНОВЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ. — Режим доступа: http://ru.calameo.com/books/00228697367792c160634.

8. Антрушина Г.Б., Афанасьева О.В., Морозова Н.Н. Лексикология английского языка // Учеб. пособие для студентов. - М.: Дрофа, 1999. – 288 с.

нервных процессов позволит им достаточно быстро адаптироваться к новым жизненным условиям[1, 7].

Для выявления взаимосвязи морфологических и психофизиологических характеристик студентов, обучающихся по разным направлениям профессиональной подготовки, изучены папиллярные узоры по следующим критериям: характер рисунка (дуга (A); петля(L); завиток (W); дельтовый счет, суммарный гребневый счет (СГС), индексный анализ по показателю Д10.

Анализ характера узоров папиллярных линий участников исследования показал наличие различий в изученных качественных признаках дерматоглифики, который представлен в таблице 4.

Таблица 4

Дерматоглифический фенотип студентов

Обследованные группы	характер папиллярного узора (%)			количественные характеристики папиллярных узоров ($\bar{x}$)		
	A	L	W	СГС	дельтовый счет	$Д_{10}$
I (n=37)	7,6	70,6	21,8	113,2	11, 4	9,6
II (n=26)	-	63,3	36,6	157,8	13,7	11,6
III (n=43)	7,6	63,6	28,7	114,8	12,3	9,5
IV (n=33)	6,7	66,6	26,6	147,7	12,0	12,5
V (n=49)	9,2	63,3	27,4	116,2	11,8	9,7
VI (n=31)	6,4	62,7	30,9	142,4	13,1	10,9

Примечание: A – дуга; L – петля; W – завиток; СГС- суммарный гребневый счет; Д10 -индекс соотношения СГС к дельтовому счету

Характеризуя общее процентное соотношение узоров в исследованных группах по данным дактилоскопии, следует отметить, что наиболее часто (60% и более) встречается «петля». Практически треть кожных узоров представлена «завитками». Редким рисунком (менее 10%) является «дуга». Обнаруженные соотношения соответствуют данным литературы по популяционным исследованиям данного вопроса на территории России и свидетельствуют о нормальном распределении выявленных кожных узоров [16].

При обработке отпечатков на основе индивидуальных количественных значений рассчитаны статистические показатели для всех обследованных групп. Малая вариация всех изученных признаков выявлена лишь в мужской выборке технологов и по показателю Д10 студентов колледжа. Для остальных групп характерна средняя вариация количественных признаков пальцевой дерматоглифики, что можно объяснить малочисленностью сформированных групп. При проведении исследований с участием людей возникают

подготовки сделали выбор систем «человек – художественный образ» и «человек – человек. В то же время для юношей товароведов (67%) и технологов (33%) диагностируется предмет труда «человек-техника», который во II группе прогнозируемый. Студенты колледжа, особенно девушки, выбрали систему в соответствии своей профессиональной направленности.

Результаты диагностики основных свойств нервной систем с помощью экспресс-методики «теппинг-тест» позволяют проанализировать проявление силы нервных процессов (табл. 3).

Таблица 3

Определение силы нервных процессов с помощью теппинг-теста, %

обследованные группы	сила нервных процессов		
	слабая	средняя	сильная
I- девушки технологи	52,9	29,4	17,7
II- юноши технологи	66,7	33,3	-
III- девушки товароведы	54,5	39,4	6,1
IV- юноши товароведы	66,7	-	33,3
V- девушки студенты колледжа	5,1	89,4	5,5
VI- юноши студенты колледжа	-	100	-

У обследованных выявлены все типы нервной системы в разном процентном соотношении. Более половины юношей и девушек технологов характеризуются слабой нервной системой и около трети из них нервной системой средней силы. Среди товароведов в двух выборках соотношение такое же, как и в предыдущих группах, но 33,3% юношей обладает сильной нервной системой, а девушки практически в такой же доле нервной системой средней силы. Представители колледжа отличаются наличием сильной нервной системой. Этот факт интересно проанализировать во взаимосвязи с кожными узорами, поскольку из литературы известно, что завитки являются маркером именно сильной нервной системы. К тому же дерматоглифика несет информацию о стрессоустойчивости человека. Например, обладатели дуг практически не подвержены стрессу, однако, только в комфортной для этого человека профессии. В другой профессии этот человек не сможет так хорошо адаптироваться. У людей с преобладанием завитков стресс – явление постоянное, и им не страшен переход из профессии в профессию, подвижность

9. Кунин А.В. Фразеология современного английского языка// Издательство: Международные отношения. 1972 г. - 289 с.

10. Томахин Г.Д. Фоновые знания как основной предмет лингвострановедения // Иностранный язык в школе № 4 – М., 1980.

Педагогика

УДК:378.2

ассистент кафедры иностранных языков в профессиональной коммуникации Кашафутдинова Линара Хамитовна
Казанский национальный исследовательский технологический университет (г. Казань)

ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИНТЕРАКЦИИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Данная статья посвящена вопросу организации интеракции студентов на занятиях иностранного языка в высшей школе. Актуальность выбранной темы обусловлена значимостью выявления оптимальных путей решения задач по формированию и развитию коммуникативных способностей студентов на определенном этапе обучения при реализации практической роли обучения иностранному языку в высшей школе, благодаря чему расширилась коммуникативная сфера стороны обучения, возросли возможности ее положительного влияния на процесс обучения. Формирование коммуникативной компетенции за счет развития различных навыков определяет коммуникативное и социокультурное развитие учащихся в дальнейшем. В некоторых работах, посвященных обучению иностранному языку в высшей школе, вопросы развития навыков речевых высказываний посредством моделирования ситуаций речевого общения затрагивались попутно, в русле исследования других проблем. Однако до настоящего времени не было предпринято специальных теоретических исследований, посвященных проблеме моделирования ситуаций речевого общения на данном этапе обучения.

Ключевые слова: студент, коммуникативные способности, обучение, иностранный язык.

Annotation. This article is devoted to a question of the organization of students' interaction at foreign language lessons at university. The actuality of the chosen subject is caused by the importance of identification of optimum solutions of problems devoted to formation and development of communicative abilities of students at a certain grade level as realization of a practical role of training in a foreign language at university concerned. Thanks to the latter the communicative sphere of training has extended, possibilities of her positive influence on training process have increased. Formation of communicative competence due to development of various skills defines communicative and sociocultural development of students further. In some works devoted to teaching a foreign language at university, the questions of development of speech statements skills when modelling of situations of speech communication were raised in line with a research of other problems. However the special theoretical researches devoted to a problem of

modelling situations of speech communication at this grade level haven't been undertaken so far.

Keywords: student, communicative abilities, training, foreign language.

Введение. В современном обществе, в эпоху глобализационного роста, изменяется и прогрессирует статус иностранного языка как учебного предмета в высшей школе. Учитывая изменившуюся роль иностранного языка как средства общения и взаимопонимания в мировом сообществе, современная методика направлена на достижение ощутимых результатов, что подчеркивает необходимость оптимизации компетентностного содержания изучения языка.

Известно, реализация взаимодействия, равно как и любого вида деятельности человека, должна основываться на определённых принципах. *Принципы обучения* – это исходные положения, определяющие цели, содержание, методы и организацию обучения и проявляющиеся во взаимосвязи и взаимообусловленности [2].

Формулировка цели статьи: раскрыть характеристику интерактивного аспекта общения, рассмотреть принципы организации интеракции учащихся на уроке иностранного языка.

Изложение основного материала статьи. Нам представляется, что рассмотрение принципов обучения следует начинать с таких, которые в первую очередь определяют специфику предмета, поэтому мы начнём с изложения *общеметодических принципов* обучения иностранному языку. Далее мы остановимся на *общедидактических принципах*. И в конце, будет сделана попытка вывести *частнометодические принципы* – принципы активизации устноречевого взаимодействия учащихся на уроке иностранного языка.

К числу **общеметодических принципов** относятся *принцип коммуникативности*, *принцип дифференциации и интеграции*, *принцип учета родного языка*, а также *принцип аутентичности*. Рассмотрим их подробнее.

1. Принимая во внимание цели обучения иностранному языку в высшей школе, ведущим методическим принципом следует назвать **принцип коммуникативности**. По определению Е.И. Пассова: «коммуникативность заключается в подобии процесса обучения процессу коммуникации» [7]. Данный принцип нашёл отражение во всех современных учебниках и учебных пособиях по иностранным языкам; он практически определяет все составляющие учебно-воспитательного процесса по ИЯ.

2. **Принцип дифференциации и интеграции** [7]. Установлено, что для каждого вида речевой деятельности (РД) (говорение, чтение, аудирование, письмо) характерен свой «набор» действий и даже своё лексико-грамматическое оформление. Данное утверждение позволило сформулировать методический принцип дифференцированного подхода к обучению аспектам языка и видам РД. При этом дифференциация осуществляется как бы на разных уровнях; проводится чёткое разграничение в обучении:

1) устной речи (аудирование, говорение) и письменной речи (чтение, письмо);

2) внутри устной речи в обучении говорению и аудированию; внутри говорения – в обучении монологической и диалогической речи; и, наконец, в каждой из указанной выше форм – подготовленной и неподготовленной речи [4].

В то же время известно, что в последние годы одним из ведущих методических принципов является параллельное развитие всех видов речевой

В группе технологов девушек наиболее часто определяются социальный и конвенциальный типы личности. Большинство юношей технологов отметило свой выбор социального и артистического типов личности, в 2 раза реже предприимчивый тип в сравнении с указанными. В группе девушек товароведов с большей частотой встречается социальный тип, в меньшей степени предприимчивый тип личности. Товароведы юноши среди всех обследуемых, как было отмечено выше, наиболее определившиеся в сфере будущей деятельности, поскольку 67% проявляют предприимчивый тип личности, причем другие типы личности в бланках ответов не встречаются. В группе юношей студентов колледжа искусств почти в равной степени отмечаются предприимчивый и артистический типы личности. Женская выборка студентов колледжа характеризуется присутствием в равной доле социального и артистического типов личности, что по модели Дж. Холланда можно назвать совместимыми. Этот факт позволяет говорить о том, что среди всех обследованных соответствующую и близкую профессиональную направленность имеют студенты колледжа и юноши товароведы.

Ниже представлены данные, полученные с помощью дифференциально-диагностического опросника Е.А. Климова (ДДО) для определения сформированности профессионального плана, мотивов выбора профессии и профессиональной направленности личности (табл. 2).

Таблица 2

Диагностика профессиональной направленности личности обследованных с помощью опросника Е.А. Климова, %

обследованные группы	человек-природа	человек-техника	человек-человек	человек-знаковая система	человек-худож. образ
I- девушки технологи	6	6	18	18	41,2
II- юноши технологи	-	33	-	16	16
III- девушки товароведы	-	-	36,4	9,1	39,4
IV- юноши товароведы	-	67	33	-	-
V- девушки студенты колледжа	-	-	10,3	-	72
VI- юноши студенты колледжа	9	-	9	-	36,4

Как отмечалось выше, неопределенность профессиональной направленности личности обследованных по предметам труда характерна для девушек I группы (табл.1). Менее 10% девушек отметили тип «человек-техника». Обращает на себя внимание их выбор системы «человек – художественный образ, поскольку по характеру труда профессия технологов относится к исполнительскому классу, хотя с повышением квалификации специалистов в этой сфере творческая составляющая в трудовом процессе увеличивается[12,14]. Ожидаемая в соответствии профессиональным характеристикам товароведа, система «человек – знаковая система» не выявлена в мужской выборке и определена лишь для одной десятой части девушек. Более трети студентов этого направления профессиональной

Результаты исследования и их обсуждение.

Всем участникам исследования было предложено ответить на вопросы опросника Дж. Холланда и дифференциально - диагностического опросника Е.А. Климова (ДДО), а также определить свойства нервной системы по психомоторным показателям (метод теппинг-теста), в частности, силы нервных процессов. Результаты психодиагностики изучались индивидуально для каждого участника, а затем выявлялись тенденции внутригрупповых и межгрупповых различий анализируемых характеристик.

Материалы изучения взаимосвязи типа личности и сферы профессиональной деятельности с помощью опросника Дж.Холланда, представлены в таблице 1. По данным анкет не все участники исследования представили регистрационные бланки с однозначными ответами, в которых присутствовало значительное разнообразие ответов по типам личности. Возможно, что они либо не определились с выбором своей будущей профессии, либо некорректно ответили на предложенные вопросы. По этим причинам данные таких анкет не приведены в указанной таблице. Анализируя ответы студентов, следует отметить, что чаще диагностируется предприимчивый, а также практически в равных долях социальный и артистический типы личности обследованных. Самой разнообразной по соотношениям типов оказалась группа девушек технологов. Вероятнее всего, в этой группе обучаются девушки, окончательно не определившиеся со сферой будущей деятельности, а выбор сделали, скорее всего, под влиянием социальных стереотипов приоритетных профессий последних лет в обществе.

Среди обследованных студентов профессиональная направленность характерна для большинства юношей товароведов (67%) и существенная вариация (от 5,1% до 36,4%) процентного соотношения в других выборках.

Таблица 1

Определение типа личности обследованных с помощью опросника Дж. Холланда, %

обследованные группы	1	2	3	4	5	6
I- девушки технологи	12	6	29	24	12	18
II- юноши технологи	-	-	33	-	16	33
III- девушки товароведы	-	-	36,4	12	27,3	9,1
IV- юноши товароведы	-	-	-	-	67	-
V- девушки студенты колледжа	-	-	36	5,1	8	39
VI- юноши студенты колледжа	-	18,2	-	-	36,4	36,4

Примечание: 1 - реалистический тип личности, 2 - интеллектуальный тип личности, 3 - социальный тип личности, 4 - конвенциальный тип личности, 5 – предприимчивый тип личности, 6 - артистический тип личности

деятельности. Организация различных форм взаимодействия студентов позволяет создать хорошие возможности также и для развития всех видов РД.

При обучении иностранному языку должен также осуществляться и *принцип интеграции*, который проявляется прежде всего в том, что усвоение различных аспектов языка, его фонетики, грамматики и лексики происходит не отдельно, как неких дискретных компонентов языка, а интегрированно. Использование метода проектов на уроке ИЯ позволяет осуществить дифференциацию обучения, а также развить все виды РД наиболее полно [6].

Принципы дифференциации и интеграции являются одним из ведущих принципов личностно ориентированного обучения, направленного на развитие познавательного интереса и речемыслительной активности учащихся на уроке.

3. В современной методике **принцип учёта родного языка** в преподавании иностранного признаётся всеми, если обучение не ведётся в многоязычной аудитории. Родной язык должен учитываться при отборе содержания обучения учебного материала, его организации, а также и в самом процессе (при формировании произносительных, графических, орфографических, лексических и грамматических навыков). При обучении ИЯ необходимо также учитывать речевой опыт учащихся на родном языке, т.к. данный аспект имеет особое значение при формировании у учащихся навыков общения и взаимодействия на занятиях по иностранному языку.

Безусловно, в процессе организации речевого взаимодействия преподавателю нужно создавать условия, в которых учащиеся будут осуществлять взаимодействие преимущественно на изучаемом иностранном языке. Однако не исключено, что в случае возникновения трудностей в процессе обсуждения той или иной коммуникативной ситуации, учащиеся будут использовать для её решения родной язык вместо иностранного. В таком случае преподаватель должен использовать такой вид обобщающего задания, в котором результаты обсуждения будут представлены в форме монологической или диалогической речи на изучаемом языке. Так, например, можно использовать мозаичную головоломку (jigsaw), дискуссии с подведением итогов, ток-шоу и т.п.

4. В последние годы всё большую значимость в современной методике преподавания иностранного языка приобретает **принцип аутентичности**.

В переводе с английского «аутентичный» означает «естественный». Аутентичность как свойство учебного взаимодействия; в этой связи работа над текстом воспринимается не как упражнение, а как аутентичную коммуникативную деятельность. Иными словами, «аутентичность в методическом плане не является чем-то привнесённым извне в виде, например, текста, предназначавшегося автором для носителей языка, а не для иностранцев. Аутентичность создаётся в учебном процессе, в ходе взаимодействия учащихся на занятии» [1]. Таким образом, язык, применяемый на уроке, не противопоставляется «реальному» языку, а «учебное», совсем не обязательно означает «неаутентичное»; всё зависит от умения преподавателя организовать взаимодействие учащихся и от умения учащихся использовать учебный (и дополнительный) материал в процессе взаимодействия.

Как уже отмечалось ранее, в основе обучения любому предмету в высшей школе, в том числе и ИЯ, лежат *дидактические принципы*, которые «призваны определять стратегию и тактику обучения в каждой «точке» учебного процесса, с учётом специфики иностранного языка» [1].

1. **Принцип прочности** приобретает особое значение в обучении ИЯ, поскольку «изучение языка сопряжено с постоянным ростом знания единиц языка и речи» [26.С.52]. Прочность может обеспечиваться:

• содержательностью самого материала, ощущением его важности и необходимости для общения в устной речи, чтении;

• яркостью его преподнесения при ознакомлении с ним учащихся, когда создаются живые образцы, устанавливаются соответствующие ассоциации, когда затронуты чувства и мышление;

• достаточно большой тренировкой в восприятии и воспроизведении усваиваемого материала;

• самостоятельным, творческим применением при решении коммуникативных задач в устной речи, при чтении и письме;

• систематическим контролем за усвоением материала, оказывающим благоприятное влияние на удержание его в памяти.

Важность принципа прочности в активизации взаимодействия учащихся очевидна, так как чем прочнее учащиеся владеют языковыми и речевыми единицами, тем легче проходит общение на уроке.

2. Особое место в изучении иностранного языка занимает **принцип наглядности**, так как наглядность в методике обучения языкам создаёт условие для чувственного восприятия, «привносит вторую действительность в учебно-воспитательный процесс» [5]. На важность данного принципа в обучении иностранного языка указывали многие психологи. Так, Б.В. Беляев писал: «…принцип наглядности необходимо рассматривать не в качестве вспомогательного, а в качестве одного из основных принципов обучения иностранному языку, когда это обучение преследует практические цели» [3].

Наглядность, как внешняя, так и внутренняя, является стимулом к взаимодействию, позволяет моделировать ситуацию общения, стимулировать диалогическую и полилогическую речь и т. п.

3. **Принцип учёта индивидуальных особенностей учащихся** стоит последним в списке дидактических принципов, однако это отнюдь не делает его менее важным, чем все выше перечисленные принципы. Воспитание активной всесторонне развитой личности, овладение коммуникативной компетенцией в процессе изучения ИЯ непременно предполагает учёт индивидуальных особенностей учащегося: его способностей и возможностей, фоновых знаний, навыков и умений, интересов и т.п. Индивидуализация в обучении, таким образом, возможна только при хорошем знании преподавателем учащихся, а для этого ему нужны « психологические знания для реализации данного принципа, чтобы успешно организовать учебно-воспитательный процесс по иностранному языку в школе» [2].

Наряду с принципом коммуникативности и принципом дифференциации и интеграции, принцип индивидуализации является основополагающим в личностно ориентированном обучении ИЯ. Кроме того, учёт индивидуальных особенностей учащихся важен при формировании групп и распределении в них ролей между учащимися. Это позволяет группе работать более слаженно и эффективно, избегать столкновений и конфликтов внутри группы и достигнуть более высокого результата.

Кроме вышеперечисленных принципов, при активизации устноречевого взаимодействия учащихся на уроке иностранного языка следует также руководствоваться несколькими **положениями**. Рассмотрим их подробнее.

качества человека с помощью анализа папиллярных узоров на коже тыльной стороны кистей. В связи с перспективностью использования дерматоглифических признаков как генетических маркеров для раннего прогнозирования индивидуальных свойств нервной системы и определения профессиональной направленности личности во взаимосвязи с типом личности актуальны исследования в этом аспекте. Определение основных свойств нервной системы имеет большое значение в теоретических и прикладных исследованиях [16, 17].

Материалы и методы исследования.

Студенты, обучающиеся по разным направлениям профессиональной подготовки, были выбраны в качестве объекта исследования для изучения морфофункциональных проявлений свойств нервной системы. Группы сформированы из 212 студентов, обучающихся в колледже культуры и искусств и торгово-технологическом институте, для которых участие в исследовании было добровольным. Материалом для исследования послужили результаты психодиагностики студентов и анализа кожных узоров дистальной фаланги пальцев кисти. Ниже приводится характеристика контингента обследованных, причем указанная нумерация групп в дальнейшем применяется для изложения и обсуждения результатов исследования.

I группа - девушки (n=37), обучающиеся по направлению подготовки «Технология продуктов питания»;

II группа – юноши (n=26), обучающиеся по направлению подготовки «Технология продуктов питания»;

III группа – девушки (n=43), обучающиеся по направлению подготовки «Товароведение»;

IV группа – юноши (n=33), обучающиеся по направлению подготовки «Товароведение»;

V группа – девушки (n=42), обучающиеся в колледже культуры и искусств;

VI группа – юноши (n=31), обучающиеся в колледже культуры и искусств.

В работе были использованы следующие методы: стандартные методы оценки пальцевой дерматоглифики (кожные узоры дистальной фаланги пальцев кисти, суммарный гребневый счет, количество дельт, индексный анализ); методы психодиагностики: дифференциально - диагностический опросник Е.А. Климова (ДДО) для выявления сформированности профессионального плана, мотивов выбора профессии и профессиональной направленности личности; определение взаимосвязи типа личности и сферы профессиональной деятельности по методике Дж. Холланда; экспресс-метод определения силы нервной системы при помощи теппинг-теста (по психомоторным показателям [5, 11].

Дактилоскопирование проведено по общепринятой методике. Анализ папиллярных узоров производился по качественным и количественным критериям: характер рисунка (дуга (A); петля(L); завиток (W); дельтовый счет, суммарный гребневый счет (СГС), индексный анализ по показателю Д10 [1, 4].

Эмпирический материал исследования был математически обработан и проанализирован с использованием статистических программ [13].

Для рассмотренных выше профессий, необходимо отметить, что приоритетные личностные качества в них разносторонние, поэтому представляет интерес адекватность выбора будущей профессиональной деятельности индивидуальным психофизиологическим особенностям участниками исследования.

Формулировка цели статьи. Цель исследования – изучение морфофункциональных проявлений свойств нервной системы студентов, обучающихся по разным направлениям профессиональной подготовки.

Изложение основного материала статьи. В профориентационной работе широко используются различные психологические тесты, по которым можно установить темперамент, черты характера, способности, интересы личности, уровень экстравертности и интравертности. Результаты бывают не совсем объективными, так как состояние человека в момент тестирования может быть эмоционально неустойчивым, поэтому наряду с психологическим тестированием должны применяться другие, не зависящие от эмоционального состояния оптантов, способы исследования психофизиологических особенностей человека, например, метод дактилоскопии — получение отпечатков пальцев с последующим анализом строения узоров, образуемых папиллярными линиями [5, 15].

По мнению российского психиатра Николая Богданова, отпечатки пальцев являются данным природой видимым маркером наследственных способностей человека, т.е. характера, темперамента, психических проявлений свойств нервной системы. Учитывая тесную связь между генами и дерматоглифическим фенотипом, еще в детском возрасте можно определять особенности воспитания, обучения и выбора профессии [3]. Маркер – это фенотипическая метка морфофункционального и психофизиологического состояний организма в норме и патологии. Связь с маркируемым признаком складывается в ходе эмбрионального морфогенеза (формообразования, дифференцировки, специализации и интеграции). Морфогенетические маркеры охватывают широкий круг признаков, к которым, в частности, относятся и пальцевые узоры. Папиллярные рисунки дистальных фаланг (дуги, петли, завитки) наследственно детерминированные признаки. На их формирование влияет совокупность условий развития конечности, в том числе и частная нейродинамическая конституция человека, комплекс гипоталамо-гипофизарного гомеостатирования. Гребешковая кожа (пальцев, ладоней, подошвы), являясь рецепторным полем нервной системы, воспринимает раздражения различных стрессоров, причем формирование ответов организма на них зависит от типа нервной системы. Люди со слабым типом нервной системы (меланхолики) имеют на пальцах хотя бы одну дугу. И чем их больше, тем слабее тип нервной системы. Люди с сильным типом нервной системы могут быть уравновешенными и неуравновешенными. У лиц с неуравновешенным возбудимым сильным типом нервной системы (холерики) больше половины пальцевых узоров составляют завитки, остальные – петли. Выраженность возбудимости возрастает с увеличением числа завитков. У представителей уравновешенного (сангвиники и меланхолики) сильного типа нервной системы преобладают петли. Так, например, у долгожителей, для которых характерна сильная уравновешенная нервная система, повышена частота петель, высокий гребневый счет, дуги не встречаются [6, 7]. Дерматоглифика позволяет сопоставлять физические и психологические

а) Главным объектом деятельности преподавателя на занятии являются не сами учащиеся, а их *речемыслительная активность* в ходе взаимодействия на уроке иностранного языка. Направив своё внимание на этот аспект, преподаватель сможет достичь целей: полноценного общения и подлинного взаимодействия учащихся на уроке иностранного языка.

б) *Учебное сотрудничество* учащихся заключается в выборе формы учебно-познавательной деятельности: в паре, в малой или большой группе, в команде. Студент имеет право обращаться за помощью или к преподавателю, или к остальным учащимся, причём слабые учащиеся предпочитают последнее, т.к. стесняются задавать вопросы преподавателю при всех. Так, слабые учащиеся стараются выяснить у сильных все не понятые вопросы, а сильные, в свою очередь сами заинтересованы в том, чтобы все члены группы досконально разобрались в материале. Таким образом, «совместными усилиями в процессе взаимодействия (или учебного сотрудничества) можно ликвидировать пробелы в знаниях» [4]. Данное положение наиболее полно реализуется при применении обучения в сотрудничестве.

в) Необходимо развивать у учащихся умение быть *автономными*. Для того, чтобы студент был автономным, нужно сформировать у него свой индивидуальный стиль (стиль учения). Учащиеся могут воспользоваться следующими стратегиями:

- **когнитивными** (различные схемы, таблицы, опорные конспекты и т.п.);
- **метакогнитивными** (рефлексия, обмен мнениями, адекватная самооценка и пр.);
- **социальными** (учебное сотрудничество и сотворчество, взаимообучение и взаимоконтроль);
- **коммуникативными** (различные вербальные средства, облегчающие общение: обращение к собеседнику с просьбой говорить медленнее, повторить, перефразировать и т.д.);
- **компенсационными** (способность использовать вербальные и невербальные средства для компенсации пробелов в знании языка (умение уклониться от ответа и т.п.)).

г) Положение о *взаимодействии всех видов речевой деятельности* также играет не последнюю роль в активизации интеракции на занятиях ИЯ. Для того, чтобы эффективно общаться и взаимодействовать, учащиеся должны уметь слушать друг друга, выражать свою точку зрения в форме монологической, диалогической и полилогической речи. Кроме того, они должны уметь находить нужную информацию и работать с ней (читать, излагать в письменной форме), что особенно важно при применении метода проектов и технологии обучения в сотрудничестве на занятии ИЯ.

Необходимо отметить, что, только следуя перечисленным общедидактическим и общеметодическим принципам, а также частнометодическим положениям, можно осуществить активизацию устноречевого взаимодействия учащихся на уроке ИЯ в школе.

Выводы. В результате анализа материала мы пришли к ряду выводов:

1. Анализ научной литературы по данной проблеме позволил заключить, что речевое общение включает три аспекта: коммуникативный, интерактивный и перцептивный. Составляющими интерактивного аспекта общения являются психологическая атмосфера, “коммуникативные сети”, правила и техника общения; особое значение в методике обучения интерактивному аспекту

общения имеют типы и формы взаимодействия. Интерактивный аспект общения не переносится автоматически с родного языка, этому нужно специально обучать.

2. Взаимодействие учащихся является одним из трёх важных аспектов учебного сотрудничества (между преподавателем и студентом). Ведущая роль при таком подходе принадлежит взаимодействию учащихся между собой. При организации взаимодействия учащихся друг с другом преподавателю необходимо учитывать такие факторы, как ориентированность на личность, уровень интеллектуального, нравственного и физического развития и др. Существуют четыре основных типа организации взаимодействия учащихся:

- развернутая дискуссия учеников по общему для коллектива предмету и теме;
- коллективное решение вербальных задач;
- моделирование статусных отношений членов групповой деятельности;
- индивидуальное выполнение части общегруппового задания.

3. Активизация устноречевого взаимодействия учащихся на занятиях ИЯ возможна при условии соблюдения общедидактических и общеметодических принципов, а также частнометодических положений; к числу последних мы относим:

- активизацию речемыслительной деятельности студентов на уроке;
- учебное сотрудничество в процессе интеракции;
- автоматизацию учения;
- взаимодействие всех видов речевой деятельности.

4. Роль преподавателя в активизации взаимодействия учащихся зависит от этапа учебного процесса. Преподаватель может быть:

- организатором;
- помощником;
- проверяющим.

Литература:

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М. 1980. – С. 1-8
2. Аниськович Н.Р. Корпоративное обучение учащихся речевому взаимодействию на уроках английского языка. // Актуальные проблемы обучения иностранным языкам на современном этапе. Материалы международной научно-методической конференции, декабрь 2000г., – Мн., 2000. – С. 22-24.
3. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М., 1965 г. – С. 83.
4. Жилкина Д.Н. Решение коммуникативных задач в процессе обучения иностранному языку. – М.: Комкнига, 1992. – 248 с.
5. Жуков Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении. – Киров, 1991. – 142 с.
6. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учебное пособие – М.: Московский лексиколого-социальный институт, 2005. – 314 с.
7. Пассов Е. И. Условно-речевые упражнения для формирования грамматических навыков.— М., 1978.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии.— М., 1946. — 289 с.

В современной жизни все более жестокие требования предъявляются психологическим качествам и психофизиологическим возможностям работающего. Работоспособность ограничивается, психофизиологические резервы истощаются при выборе профессии без учета интересов и профессиональной направленности личности [8, 18].

Базовая классификация профессий применяется при необходимости учета многих профессиональных характеристик. Все профессии могут быть отнесены к тем или иным типам в зависимости от предмета труда, средств труда и т.п. Учитывая предлагаемую типологию, каждой профессии можно привести в соответствие некий код, или профиль - то есть, к какому типу и по какому критерию она относится.

Ниже рассматриваются психофизиологические особенности тех профессий, которые избраны участниками данного исследования в качестве будущей своей основной деятельности, а именно, в области массовой культуры, технологии продуктов питании и товароведческая деятельность [12, 14].

В профессии типа «человек - художественный образ» включают те, которые связаны с изобразительной, с музыкальной, с литературно-художественной и с актерско-сценической деятельностями. Одна из главных особенностей этих профессий состоит в том, что значительная доля трудовых затрат остается скрытой от стороннего наблюдателя. Анализ психолого-педагогической литературы дает основание утверждать, что творческий человек проходит путь формирования и развития своих способностей, хотя творческие способности присущи и любому человеку.

Профессия "технолог "по предмету труда относится к типу "человек–техника", требует от специалиста интеллектуальных, физических, нервно-психологических затрат, соотношение которых изменяется в зависимости от квалификации специалиста. Профессиональная деятельность подразумевает, прежде всего, осуществление контроля технологического процесса производства, выполнение конкретных задач с применением специальных навыков труда. По характеру труда является профессией исполнительского класса, но с повышением квалификации специалиста, творческая составляющая в трудовом процессе увеличивается при решении задач, связанных с выбором оборудования для технологического процесса, оптимальных режимов работы, основных методов контроля качества, разработкой производственного процесса.

Анализируя профессиональные характеристики товароведа, необходимо отметить, что его работа по предмету труда связана с цифрами, таблицами, формулами и расчетами, с использованием ручных средств труда и относится к типу «человек – знаковая система». Класс профессии по всем видам деятельности можно назвать исполнительским. По характеру труда профессия товароведа предполагает реализацию однотипных процедур, выполнение стандартных задач, решение которых проходит по заданному образцу, с четким соблюдением установленных правил, нормативов, инструкций. Профессионально важными качествами специалистов в этой сфере можно назвать: коммуникабельность; развитое внимание к деталям, цифрам, символам, знакам; способность длительное время заниматься однообразным видом деятельности (склонность к работе с документами и цифрами); математические способности; техническая подготовка (навыки работы на персональном компьютере).

6. Соколов А.Н., Тымкив А.С. Основы сурдопсихологии. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. – 72 с.

Психология

УДК 159.91; 37.047

кандидат биологических наук, доцент Чернышева Фанзиля Абузаровна
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирясова (г. Казань);
кандидат биологических наук, доцент Киамова Надира Илгизаровна
Казанский национальный исследовательский технический
университет им. А. Н. Туполева
Набережночелнинский филиал (г. Набережные Челны)

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО РАЗНЫМ НАПРАВЛЕНИЯМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. Исследование морфофункциональных проявлений свойств нервной системы проведено при добровольном участии 212 студентов разного пола. Выявлены особенности кожных узоров дистальных фаланг пальцев кисти студентов, обучающихся по разным направлениям профессиональной подготовки. Изучены психофизиологические характеристики обследованных, полученные методами психодиагностики. Проанализировано соответствие профессиональной направленности личности участников исследования индивидуальным особенностям нервной системы.

Ключевые слова: студенты, направление профессиональной подготовки, методы психодиагностики, пальцевые кожные узоры.

Annotation. The study of morphological and functional properties of the nervous system manifestations carried out with the voluntary participation of 212 students of different sexes. The features of the skin patterns of the distal phalanges of students brush trained in different areas of vocational training. We studied the physiological characteristics of the patients, obtained by the methods of psycho-diagnostics. Having analyzed the relevant professional orientation of the individual participants in the study the individual characteristics of the nervous system.

Keywords: students, course training, methods of psychodiagnostics, hand finger skin patterns

Введение. Выбор профессии — сложный и очень ответственный шаг в жизни каждого человека. Однако многочисленные исследования показывают, что при выборе профессии, молодые люди часто не соотносят свои личностные качества с требованиями, которые она предъявляет к специалисту. Психологи считают, что при выборе профессии очень важно соответствие между психологическими особенностями человека и соответствующими характеристиками профессии [9].

Низкая степень осознанности профессионального выбора, зачастую, приводит в дальнейшем к нежеланию работать по специальности, либо к низкому качеству работы, тогда как адекватная и сформированная мотивация выбора профессиональной деятельности оказывает существенное влияние на успешность профессионального обучения и продуктивность деятельности[2, 10].

Педагогика

УДК 378.2

аспирант Кулаков Илья Юрьевич
Нижегородский государственный лингвистический
университет им. Н. А. Добролюбова (г. Нижний Новгород)

СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЛЕКЦИЙ ПО ФИЛОЛОГИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА (НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ «ЛИНГВИСТИКА»)

Аннотация. В данной статье рассматривается содержание обучения аудированию иноязычных лекций студентов бакалавриата по направлению подготовки «Лингистика» на основе трех компонентов: лингвистического, психологического и методологического.

Ключевые слова: содержание обучения аудированию, иноязычная лекция, лингвистический компонент, психологический компонент, методологический компонент, филологическая дисциплина.

Annotation. This article discusses the listening training content of foreign-language lectures of bachelor students on the basis of three components: linguistic, psychological, methodological.

Keywords: listening training content, foreign language lecture, linguistic component, psychological component, methodological component, philological discipline.

Введение. Требования ФГОС ВО предусматривают значительное увеличение часов, отводимых на самостоятельную работу студентов, при том, что время, отводимое на традиционную форму организации учебного процесса (лекция) сокращается [5]. Объем материала увеличивается. Нагрузка на студента, усваивающего материал на лекционном занятии значительно возрастает. Следовательно, становится особенно актуальной проблема формировать те умения, которые позволили бы будущим бакалаврам максимально эффективно воспринимать и усваивать информацию сложной научной монологической речи лекции.

Перед разработкой, научно-теоретическим обоснованием методики обучения аудированию немецкоязычных лекций студентов по филологическим дисциплинам необходимо уточнить цели аудирования иноязычных лекций по филологическим дисциплинам [1], а также рассмотреть содержание обучения аудированию иноязычных лекций студентами бакалавриата по филологическим дисциплинам (направление подготовки «Лингвистика»).

Формулировка цели статьи. Описать содержание обучения аудированию лекций студентов бакалавриата по филологическим дисциплинам (направление подготовки «Лингвистика»).

Изложение основного материала статьи. Содержание обучения есть совокупность того, что студенты должны усвоить для достижения такого качества и такого уровня овладения предметом, которые соответствуют задачам конкретного учебного заведения (Б.А. Лапидус) [2].

Г.В. Рогова выделяет три основных компонента в содержании обучения аудированию: лингвистический, психологический, методолоический [3]. Следовательно, в содержание обучения аудированию лекций мы можем также

включить три компонента: лингвистический, психологический методологический. Исходя из этого и руководствуясь данными ООП по направлению подготовки «Лингвистика» мы можем расписать содержание обучения аудированию лекций по филологическим дисциплинам (лексикология, теория фонетики, стилистика, история языка и введение в спецфилологию).

В лингвистический компонент содержания обучения аудированию лекций по дисциплине «Лексикология немецкого языка» входят отбор лекционных текстов по следующим темам: «Лексикология как наука»(«Leksikologie als Wissenschaft und Lehrfach»), «Слово в системе языка»(«Das Wort im Sprachsystem»), «Значение слова»(«Die Wortbedeutung»), «Словообразование» («Die Wortbildung»),«Валентность»(«Die Valenz») «Заимствования в немецком языке»(«Wortentlehnungen im Deutschen»). Отбор специальных научных терминов по темам (например: «Morphematische Motivation», «Paradigmatische Beziehungen», «Semahtishe Felder», «Wortentlehnungen» и.т.д.), схем, таблиц [4].

В психологический компонет содержания обучению аудированию лекций по дисциплине «Лексикология немецкого языка входят: формирование умений учащихся устанавливать межпредметные связи лексикологии с другими науками (например теоретической грамматикой, теоретической фонетикой, историей немецкого языка, стилистикой немецкого языка); устанавливать логические связи с темами, подтемами, подпунктами основных тем лекции, абзацами, отдельными предложениями и словами.

Так, например, в лекции по теме «Слово в системе языка» («Wort im Sprachsystem) есть смысловые и логические связи со следующими подтемами:

1) Слово как основная единица языка (Das Wort als Grundeinheit der Sprache. Seine Funktionen); 2) Определение слова (Die Definition des Wortes); 3) Слово как языковой знак (Das Wort als sprachliches Zeichen); 4) Особенности немецкого слова (Die Besonderheiten des deutschen Wortes). На лекциях по лексикологии и другим филологическим дисциплинам также необходимо формировать и развивать умения обучающихся сегментировать поток речи и дифференцировать воспринимаемые слова и предложения, объединять их в смысловые блоки, упрощать поток информации, удерживать информацию долгое время в памяти и, главное, понимать. Преподаватель должен помочь при этом студенту паузами, темпом, логическим ударением, интонацией. Так, например, одно из предложений лекционного текста по теме: «Слово в системе языка» (Wort im Sprachsystem): *«Die Anerkennung des Wortes von vielen Wissenschaftlern als Grundeinheit der Sprache hebt die Schwierigkeiten nicht auf, die mit seiner Definition verbunden sind»* мы можем сегментировать на отрезки и получим следующее:

«Die Anerkennung des Wortes .. von vielen Wissenschaftlern .. als Grundeinheit der Sprache .. hebt die Schwierigkeiten nicht auf, .. die mit seiner Definition .. verbunden sind».

Благодаря сообщенному студентам плану (сегментация текста лекции и установка перед слушанием) и способностью студентов устанавливать логические связи в потоке речи, они могут осуществлять вероятностное прогнозирование в ходе процесса аудирования лекции. В психологический компонент содержания обучения данной дисциплины входят также: формирование знаний и умений выделения слова, анализа его значения,

возбудимости и торможения: неуверенность в себе, переживания связанные с нарушениями слуха, элементы лалофобии, отсюда самоограничение контактов со слышащими людьми, в тоже время у данной группы отмечаются признаки возбудимости, эмоциональная неустойчивость, аффективная реакции, склонность к конфликтам.

Полученные эмпирические данные обследования детей и подростков с нарушениями слуха согласуются с исследованиями В.Ф. Матвеева, В. Петшака, И.А. Михаленковой и дополняют их.

Выводы. Таким образом, обследование детей и подростков подтвердило, что незрелость эмоциональной сферы обусловлены (детерминированы) врожденными или рано приобретенными нарушениями слуха, в ряде случаев осложнены церебрально-органической недостаточностью резидуального (остаточного) характера, хроническими заболеваниями. Выраженная вегето-сосудистая дистония у детей и подростков может привести к нарушениям работы внутренних органов, различным фобиям, неадекватному поведению. Кроме того, стойкие негативные социальные факторы (неправильное воспитание, психотравмирующие ситуации в семье, психогенные ситуации при общении со слышащими вследствие объективных затруднений контактов, связанных с нарушениями слуха и т.п.) являются неблагоприятным фоном для формирования эмоциональной сферы.

Как показало сравнительно-возрастное обследование детей и подростков с нарушениями слуха, эмоционально-волевая незрелость наиболее выражена в возрасте 8 - 11 лет и уменьшается к концу подросткового возраста.

В тоже время у ряда подростков реакции на хроническую психотравмирующую ситуацию, обусловленную осознанием своей несостоятельности, в сочетании с чувством неполноценности при общении со слышащими людьми, ограничение возможностей контактов вследствие сенсорной депривации, а также влияние неадекватных условий обучения и воспитания, способствовали возникновению и фиксации у них невротических реакций, нарушений поведения, характерологических отклонений, что в дальнейшем в юношеском возрасте может явиться источником патологического развития личности.

Следует отметить, что адекватное коррекционно-развивающее обучение, благоприятные факторы воспитания и расширение эмоционального опыта детей и подростков нивелируют незрелость эмоциональной сферы.

Литература:

1. Богданова Т.Г. Сурдопсихология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений - М.: Академия, 2002. – 194 с.
2. Грабенко Т.М., Михаленкова И.А. Эмоциональное развитие слабослышащих школьников. – СПб.: Речь, 2008. – 115 с.
3. Матвеев В.Ф. Психические нарушения при дефектах зрения и слуха. – Москва: Медицина, 1987. – 184 с.
4. Петшак В. Понимание глухими школьниками эмоций других людей // Дефектология. – 1981 - №4. - С. 37-42.
5. Соколов А.Н. Социально-психологические проблемы родителей, имеющих детей с нарушением слуха // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. – Апрель 2014, ART 2186. - СПб., 2014 г. –URL: http://www.emissia.org/offline/2014/2186.htm, ISSN 1997-8588.

группы детей отмечаются повышенная внушаемость, наивность, недостаточная самостоятельность, игровая мотивация.

2 группа - это дети с эмоциональной незрелостью и преобладанием черт возбудимости (23%). У детей наблюдается эмоциональная лабильность и неустойчивость, неуравновешенность, раздражительность, склонность к конфликтам, аффективная возбудимость, неустойчивость интересов. У этой группы выявлены повышенная внушаемость, подражательность, повышенная отвлекаемость, двигательное беспокойство.

3 группа - это дети с эмоциональной незрелостью и преобладанием черт торможения (30%). У детей выявлены: эмоциональная лабильность, пониженный фон настроения, плаксивость, робость, боязливость, тревожность, склонность к страхам, неуверенность в себе, нерешительность, повышенная утомляемость в сочетании с вялостью, безынициативностью, несамостоятельностью, низкий познавательный интерес.

4 группа - это дети с эмоциональной незрелостью и преобладанием смешанных черт (45%). У данной категории эмоциональная сфера характеризуется как чертами торможения, так и возбуждения без выраженного доминирования тех или других.

При обследовании школьников 12 - 14 лет в интеллектуальном и речевом развитии отмечаются значительные позитивные изменения, проявления парциального психического инфантилизма нивелируются. В тоже время у всех учащихся среднего школьного возраста наблюдаются трудности понимания эмоций других людей и их оттенков, в той или иной степени затруднено понимание причинной обусловленности эмоциональных состояний, а также формирование высших социальных чувств и задержка в формировании морально - этических представлений и понятий.

1 группа - у 37% подростков среднего школьного возраста проявления эмоциональной незрелости сглаживаются, приближаются к возрастной норме. Отмечается сформированность положительных социальных установок, школьники лучше стали справляться с трудными эмоциональными ситуациями.

У школьников 2, 3, и 4 групп - в процессе возрастного созревания и коррекционно-развивающего (специального) обучения компенсация, коррекция и формирование эмоционально-волевой сферы протекает медленнее и с определенными особенностями.

2 группа - у 12% учащихся средней школы повышенная возбудимость и эмоциональная неустойчивость сочетались с раздражительностью, аффективными вспышками, склонностью к конфликтам с окружающими, неустойчивостью интересов, повышенной внушаемостью, подражательностью, соответствующей уровню развития детей более младшего возраста, отсутствием усердия и интереса к школьным занятиям.

3 группа - у 17% школьников, обучающихся в средней школе, пониженный фон настроения сочетается с повышенной утомляемостью, пассивностью, неуверенностью в себе, обидчивостью, сензитивностью к собственной несостоятельности, связанной с нарушениями слуха; склонностью к фобическим реакциям (страх непонимания обращенной речи, лалофобии-страх и неуверенность при устной речи), тревожностью и мнительностью.

4 группа - у 34% учащихся среднего школьного возраста наблюдается мозаичность (сочетание) проявлений в эмоциональной сфере признаков

парадигматических и синтагматических связей; овладение лексико-стилистической культурой немецкой речи; приобретение профессиональных умений семантического анализа лексических и фразеологических единиц языка; формирование у студентов объем знаний, который позволил бы обобщать и классифицировать семантику единицы лексикона немецкого языка как изолированно, так и в потоке речи, умения понимать и использовать в профессиональной деятельности полученные знания, умения характеризовать семантические и стилистические свойства словоформы и фразеологизмы; формировать умения оценивать парадигматические и синтагматические связи единицы лексикона нормативного и ненормативного характера; формирование устойчивых профессиональных умений оценки и коррекции собственной и чужой речи.

В методологический компонент содержания обучения аудированию по дисциплине «Лексикология немецкого языка» входят: организация самостоятельной работы по определенным темам дисциплины; использование различных опор вроде мультимедийных презентаций, раздаточного материала, с помощью которых можно показать обучающимся особенности лексико-стилистической культуры немецкой речи, наглядно охарактеризовать стилистические и семантические свойства слова, показать основные лексикологические термины, образцы проведения семантического анализа лексических и фразеологических единиц языка, и которые значительно облегчают понимание прослушанного.

В лингвистический компонент содержания обучения аудированию лекций по дисциплине «Теоретическая фонетика немецкого языка» входят отбор лекционных текстов по следующим темам: «Теоретическая фонетика как раздел современного языкознания» («die theoretische Phonetik als Teilgebiet der modernen Sprachwissenschaft»), «Фонологическая система немецкого языка» («Das phonologische System der deutschen Sprache»), «Немецкие фонемы в сравнении с русскими» («Deutsche Phoneme im Vergleich zu russischen Phonemen»), «Слогообразование и слогоотделение в немецком языке» («Die Silbenbildung und Silbentrennung im Deutschen»), «Фоностилистика» («Phonostilistik»), а также научных терминов («Die phonologische Einheit», «Die Opposition», «Die Silbertrennung», «Die Betonung», «Die Silberbildung» и т.д.) схем, таблиц, фонетических закономерностей по определенным темам данной дисциплины [4].

В психологический компонет содержания обучению аудированию лекций по дисциплине «Теоретическая фонетика немецкого языка» входят: формирование умений учащихся устанавливать межпредметные связи фонетики с такими науками как: теоретическая грамматика, лексикология, история немецкого языка, стилистика немецкого языка), а также связи с родным языком как сравнение (содержание лекции); устанавливать логические связи между основными темами лекций, подтемами, подпунктами основной темы лекции, абзацами, отдельными предложениями и словами (структура текста лекции). В лекции по теме: «Немецкие фонемы» («Deutsche Phonemen») есть логические связи со следующими пунктами: Система немецких гласных (Das System der deutschen Vokale); система немецких согласных (Das System der deutschen Konsonanten); проблемы определения фонологического статуса немецких гласных (Die Probleme bei der phonologischen Bewertung der deutschen Vokale); проблемы определения фонологического статуса немецких согласных

(Die Probleme bei der phonologischen Bewertung der deutschen Konsonanten); «Система фонем в немецком и русском языках» (Das Phonemsystem im Deutschen und im Russischen). На лекциях по теоретической фонетике немецкого языка очень важно также формировать умения обучающихся сегментировать поток речи и дифференцировать воспринимаемый текст, слова и предложения, объединять их в смысловые блоки, упрощать поток информации, удерживать информацию долгое время в памяти. В этот компонент входят также: овладение основными понятиями фонетики немецкого языка; формирование профессиональных умений фонетического и фонологического анализа высказываний и текстов на изучаемом языке; формирование у студентов прочных знаний терминосистемы фонетики, умения анализа единицы немецкого языка и речи как изолированно, так и в речевом потоке; формирование умений устанавливать устойчивые связи между теоретическими знаниями и практическими умениями и навыками в области использования иностранного языка.

В методологический компонент содержания обучения аудированию по дисциплине «Теоретическая фонетика немецкого языка» входят: использование различных опор, (такие как мультимедийные презентации, раздаточный материал, с целью наглядно показать студентам терминосистему фонетики немецкого языка, особенности фонетических явлений, основные фонетические понятия и их характеристику, образцы фонетического и фонологического анализа), которые значительно облегчают понимание прослушанного, а также навыки самостоятельной работы над материалом.

В лингвистический компонент содержания обучения аудированию лекций по дисциплине «Стилистика немецкого языка» входят отбор лекционных текстов по следующим темам: «Стилистика как наука» («Stilistik als Wissenschaft»), «Языковой/речевой стиль» («Sprache/Rede - Stil»), «Словарный запас немецкого языка со стилистической точки зрения» («Wortschatz der deutschen Srache aus stilischer Sicht»), «Основные вопросы стилистической морфологии» («Grundfragen der stilistischen Morphologie»), «Стилистические возможности синтаксиса» («Stilistische Möglichkeiten der Syntax»), «Функциональные стили» («Funktionalstile»), «Проблемы макростилистики» («Probleme der Makrostilistik»); научных терминов («Metaphorische Gruppe», «Epitheta», «Absolute stilistische Bedeutung», «Funktionalstile», «Tropen», «Makrostilistik»), схем, таблиц, стилистических закономерностей по определенным темам данной дисциплины [4].

В психологический компонет содержания обучению аудированию лекций по дисциплине «Стилистика немецкого языка» входят: формирование умений обучающихся выделять главное и второстепенное в процессе аудирования, отделять их друг от друга; формирование умений устанавливать межпредметные связи стилистики с другими науками (например теоретической грамматикой, лексикологией, историей немецкого языка, теоретической фонетикой немецкого языка, а также социолингвистикой, лингвистикой, литературоведением, когнитивными науками, о чем идет речь в первой лекции), а также связи стилистики немецкого языка со стилистикой родного языка как сравнение (содержание лекции); логические связи между подтемами, подпунктами основной темы лекции, абзацами, отдельными предложениями и словами (структура текста лекции). Как было уже сказано выше, согласно ООП по направлению подготовки лингвистика (уровень бакалавриата), курс лекций

психологами и дефектологами, выполнение которых интерпретируется в качественном плане.

Для исследования особенностей эмоциональной сферы школьников с нарушениями слуха нами были использованы следующие методики: методика «Эмоциональное состояние» для выявления способности узнавать основные эмоции человека и исследования чувства эмпатии (С.Д. Забрамная); методика «Узнай настроение» для исследования способности к восприятию невербальной экспрессии и активного словаря, отражающего эмоциональные состояния человека (М.И. Чистякова); методика «Связь эмоциональных состояний с мимикой» для выявления способности распознавать невербальную экспрессию и соотносить ее с мимикой лица (Л.С. Цветкова); методика «Нелепицы» для выявления эмоциональных реакций при понимании нелепости изображенных объектов и наличия чувства юмора (С.Д. Забрамная); методика «Выбери нужное лицо» для оценки личностной тревожности (Р. Теммл, М. Дорки, В. Амен); методика «Восприятие и оценка эмоционального содержания картин и ситуаций» для исследования понимания эмоционального контекста сюжетных картин, чувства эмпатии, специфики проявления эмоциональных реакций, умения оценивать состояние героев, оценивания качества словарного запаса, относящегося к эмоциональной сфере (Л. С. Цветкова); методика «Оценка агрессивности ребенка»- анкета предназначена для педагогов и родителей для оценки агрессивности ребенка (В.Г. Каменская, С. В. Зверева).

Для объективизации обследования эмоциональной сферы детей с нарушениями слуха учитывались уровень речевого развития школьника (состояние экспрессивной и импрессивной речи) и конкретных (наглядно-действенных и наглядно-образных) форм мышления, а также развитие словесного, абстрактно - логического мышления. Это позволяло правильно оценивать количество и качество словарного запаса (активный и пассивный словарь), относящегося к эмоциональной сфере, а также понимание ребенком эмоциональных состояний других людей в контексте жизненных ситуаций и общения.

При оценки сформированности эмоциональной сферы детей и подростков с нарушениями слуха были выделены следующие критерии (параметры):

- возрастные нормы развития эмоциональной сферы у здоровых детей;
- особенности отклонений эмоциональной сферы от возрастной нормы.

Опираясь на существующие в психологии эмоций базовые категории оценки эмоциональной сферы с учетом возрастной нормы ее развития, у детей с нарушениями слуха определены следующие эмоциональные явления - фон настроения, окраска и устойчивость эмоциональных состояний, экспрессивные выражения эмоций, состояние эмоциональной напряженности, эмоциональные реакции и особенности их проявлений.

На основании исследования дети младшего школьного возраста с нарушениями слуха были условно разделены на четыре группы, исходя из особенностей отклонений в эмоциональной сфере.

1 группа - это дети с эмоциональной незрелостью (12% от числа, принимавших участие в исследовании). У данной категории детей эмоции живые, соответствуют уровню детей более младшего возраста; эмоции носят непосредственный характер, доминируют эмоциональные реакции, обусловленные внешними впечатлениями, спонтанными чувствами. У данной

У 11 обследованных на ранних этапах онтогенеза имела место церебрально-органическая недостаточность резидуального (остаточного) характера. У ряда детей отмечались невротические и неврозоподобные расстройства (тики, ночные энурезы, страхи темноты и т.п.).

В раннем детстве у 17 детей диагностировалась энцефалопатия, в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте диагноз был снят.

Многие из обследованных детей и подростков (51 человек) перенесли различные лор - заболевания (уха, горла, носа, верхних дыхательных путей) с частыми периодическими обострениями.

У большинства обследуемых детей и подростков (80% случаев) отмечены те или иные вегето-сосудистые нарушения (бледность кожных покровов, гиперемии кожных покровов, скачков давления, аритмии, скачки температуры при изменении обстановки, беспричинные страхи, головокружения, нарушения сна, снижение фона настроения и др. У некоторых детей и подростков вегето-сосудистая дистония проявлялась в различных фобиях, астении, выражающейся в повышенной утомляемости, снижении концентрации внимания и т.п.

У всех обследуемых детей и подростков с нарушениями слуха выраженных органических нарушений головного мозга не отмечалось.

Нарушение слуха, как правило, было диагностировано в период от 2- 2,5 до 3- 3,3 лет.

Следующее направление исследования — это анализ социально-психологических проблем семей, имеющих детей с нарушениями слуха. Среди факторов, определяющих неблагоприятную социальную обстановку в семьях детей с нарушениями слуха, следует отнести психотравмирующие ситуации, связанные с алкоголизмом одного из родителей (чаще отцов) — 10% случаев, распад семьи (34% случаев), появление отчима (12% случаев). У большинства обследуемых детей обращало на себя внимание неправильное семейное воспитание. Во многих семьях чаще всего преобладает неровный, лишенный твердых правил стиль воспитания. Нередко родители прибегают к физическому типу наказания (А.Н. Соколов, 2014).

Третье направление — это обследование эмоциональной сферы детей младшего и среднего школьного возраста.

Известно, что диапазон различий в формировании эмоциональной сферы детей с нарушениями слуха чрезвычайно велик – от признаков незрелости, носящих временный характер, до формирования невротических реакций, нарушений поведения, характерологических отклонений, что может являться в подростковом и юношеском возрасте источником патологического развития личности.

Диагностика эмоциональной сферы школьников младшего и среднего возраста с нарушениями слуха сложна в силу отсутствия стандартизированных методик, а также личностной незрелости таких детей. В специальной психологии при исследовании особенностей проявлений эмоциональной сферы детей с нарушениями слуха важной составляющей обследования является наблюдение за поведением ребенка в процессе различных видов деятельности (игровой, практической, познавательной, учебной и др.), а также спецификой отношений с окружающими.

Из всего разнообразия существующих методов был отобран комплекс методик, включающий ряд заданий, отработанных и адаптированных

по дисциплине «Стилистика немецкого языка» включает в себя семь основных тем. Так, например, в теме «Проблемы макростилистики» («Probleme der Makrostilistik») нужно научиться устанавливать связи между подпунктами: 1) «Общие понятия макростилистики» («Allgemeine Begriffe der Makrostilistik»), которыми являются «Контекст» («Kontext»), «Композиция как взаимодействие внутренней и внешней структуры текста» («Komposition als Zusammenwirken des inneren und des äußeren Textaufbaus»; 2) «Виды представления и повествовательная перспектива» («Darstellungsarten und Erzählperspektive») Каждая из тем связана друг с другом, каждая последующая тема является продолжением предыдущей. формирование умений обучающихся сегментировать поток речи и дифференцировать воспринимаемый текст, слова и предложения, объединять их в смысловые блоки, упрощать поток информации, удерживать информацию долгое время в памяти. В психологический компонент нужно включить также: овладение студентами понятием "литературный язык", а также его структурами и функциями; основными функциональными стилями немецкого литературного языка, жанрами, которые существуют в рамках этих стилей; овладение доминирующими языковыми и речевыми характеристиками функциональных разновидностей немецкого литературного языка; формирование мотивации к общению на образцовом литературном языке; формирование умений проведения стилистического анализа.

В методологический компонент содержания обучения аудированию по дисциплине «Стилистика немецкого языка» включаются: использование в ходе лекционного занятия опор в виде раздаточного материала или мультимедийных презентаций с целью облегчения понимания прослушанного лекционного текста; организация самостоятельной работы над лекционным материалом по теме. Студентам нужно наглядно продемонстрировать все функциональные стили немецкого литературного языка, их особенности, характеристики функциональных разновидностей немецкого литературного языка, вопросы стилистической морфологии, основные проблемы макростилистики, образцы проведения стилистического анализа, важные стилистические термины; организация самостоятельной работы над лекционным материалом по определенной теме.

В лингвистический компонент содержания обучения аудированию лекций по дисциплине «История языка и введение в спецфилологию» входят отбор научных лекционных текстов по следующим темам: «Введение в историю языка» («Einleitung in die deutsche Sprachgeschichte»), «Немецкий язык» («Die deutsche Sprache»), «Предыстория немецкого языка» («Vorgeschichte der deutschen Sprache»), «Становление немецкой национальности» («Die Herausbildung der deutschen Nationalität»), «Древневерхненемецкий» («Althochdeutsch»), «Морфологическая структура древневерхненемецкого» («Die morphologische Struktur des Althochdeutschen»), «Средневерхненемецкий» («Mittelhochdeutsch»), «Ранненововерхненемецкий» («Frühneuhochdeutsch»), «Нововерхненемецкий» («Neuhochdeutsch»), научных терминов: «Племенной диалект («Der Stammdialekt»), «Языковой памятник» («Das Sprachdenkmal»), «Древневерхненемецкая лексикология» («Die althochdeutsche Lexikologie»), «Древневерхненемецкая стилистика» («Die althochdeutsche Stilistik), «Древневерхненемецкая фонетика» («Die althochdeutsche Phonetik»), «Древневерхненемецкая морфология» («Die althochdeutsche Morphologie),

схем, таблиц, исторических языковых закономерностей с точки зрения определенного периода времени по определенным темам данной дисциплины [4].

В психологический компонент содержания обучению аудированию лекций по дисциплине «История языка и введение в спецфилологию входят: формирование умений учащихся устанавливать межпредметные связи истории языка с другими науками (например теоретической грамматикой, теоретической фонетикой, лексикологией, стилистикой немецкого языка), устанавливать логические связи с темами, подтемами, подпунктами основных тем лекции, абзацами, отдельными предложениями и словами. Как было уже сказано выше, согласно ООП по направлению подготовки лингвистика (уровень бакалавриата), курс лекций по дисциплине «История языка и введение в спецфилологию» включает в себя девять основных тем. Каждая из тем связана друг с другом, каждая последующая тема является продолжением предыдущей. Логические связи студенты должны улавливать и внутри самих тем. Так, например, в теме «Предыстория немецкого языка» («Vorgeschichte der deutschen Sprache») нужно научиться устанавливать связи между подпунктами: «Древнегерманские языки» («Die altgermanischen Sprachen»), «Древние германцы» («Die alten Germanen»), «Древнегерманские племенные диалекты» («Die altgermanischen Stammesdialekte»). У будущих бакалавров должны сформироваться умения сегментировать поток речи и дифференцировать воспринимаемый текст, слова и предложения, объединять их в смысловые блоки, упрощать поток информации, удерживать информацию долгое время в памяти, письменно фиксировать. Преподаватель должен помочь студенту разбивать предложения на блоки в процессе аудирования паузами (они должны делаться между отрезками сложного предложения), изменением темпа речи, интонацией. В этот же компонент следует отнести овладение студентами основами письменной традиции древнегерманских племен; познание жанрового разнообразия письменных памятников немецкого языка; формирование у будущих бакалавров целостной системы взглядов по вопросам исторических изменений в морфологии и фонологии древнегерманских, затем древневерхненемецких, затем средневерхненемецких и ранненововерхненемецких диалектов, которые послужили основой для формирования уже современного немецкого языка; на лекциях студенты должны также овладеть методами, которые используются при диахроническом описании языка; у студентов должны формироваться умения лингвистического и филологического анализа памятников письменности немецкого языка.

В методологический компонент содержания обучения аудированию по дисциплине «История языка и введение в спецфилологию» включаются: использование в ходе лекционного занятия опор в виде раздаточного материала или мультимедийных презентаций с целью облегчения понимания прослушанного лекционного текста. Студентам нужно наглядно продемонстрировать основные этапы развития немецкого языка, особенности того или иного временного периода, важные термины, образцы лингвистического и филологического анализа древненемецкого текста; организация самостоятельной работы над лекционным материалом по теме.

Выводы. В данной статье нами было рассмотрено содержание обучения студентов бакалавриата по филологическим дисциплинам (лексикология, теоретическая фонетика, стилистика, история языка и введение в

Эмоциональная сфера является важной составляющей в развитии школьников, так как никакое общение, взаимодействие не будет эффективным, если его участники не способны, во-первых, понимать эмоциональное состояние другого, а во-вторых, управлять своими эмоциями. Понимание своих эмоций и чувств также является важным моментом в становлении личности человека. Распознавание и передача эмоций - достаточно сложный процесс, требующий от ребенка определенных знаний, опыта и определенного уровня развития.

Своеобразие эмоционального развития неслышащих детей обусловлено неполноценностью эмоционального и речевого общения с окружающими людьми с первых лет жизни, что вызывает трудности социализации детей, их приспособления к обществу. Отставание в развитии речи отрицательно сказывается на осознании своих и чужих эмоциональных состояний и обуславливает упрощенный стиль межличностных отношений (В. Петшак, 1981; В.Ф. Матвеев, 1987 и др.).

Особенностями развития эмоциональной сферы неслышащих детей являются: более позднее формирование знаний об эмоциях, особенности эмоционально-экспрессивных средств языка, недоразвитие умений идентификации и дифференциации эмоциональных проявлений окружающих, низкий уровень сформированности эмпатии. Отставание в развитии речи сказывается на овладении словами и словосочетаниями, обозначающими те или иные эмоциональные состояния (И.А. Михаленкова, Т.С. Грабенко, 2008; А.Н. Соколов, А.С. Тымкив, 2012).

Формулировка цели статьи. Изучение особенностей эмоционального развития детей с нарушенным слухом в специальной психологии в динамическом и возрастном аспектах актуальны и являются настоятельной необходимостью.

Для изучения динамических характеристик эмоционального развития неслышащих учащихся младшей и средней школы нами был проведен психолого-педагогический эксперимент на базе государственного бюджетного специального (коррекционного) образовательного учреждения школы-интерната (I вида), в нем приняли участие 70 школьников в возрасте 8 - 14 лет, имеющих нарушения слуха.

Изложение основного материала статьи. Первое направление исследования - анализ анамнестических данных школьников, который выявил следующее. У 14 детей (20%) - врожденная форма нарушения слуха, из них у 10 человек имелась наследственная отягощенность. У 34 человек (48,5%) — рано приобретенная форма нарушения слуха, основными причинами которой являются вирусные и инфекционные заболевания и осложнения, лечение ототоксическими лекарствами (антибиотики), воспалительные процессы органов слуха и др. У 22 школьников (31,5%) причина нарушения слуха не установлена.

В 49 (64%) случаев имели место различные виды патологии периода беременности у матерей обследуемых детей и подростков. У 21 матери отмечены осложнения в течение родового периода в виде преждевременного отхождения околоплодных вод (12 случаев), слабости родовой деятельности (7 случаев), 10 детей родились преждевременно (в сроки от 6 до 8 мес.), асфиксия новорожденного имела место у 7 человек, родовая травма - у 3 детей.

Психология

УДК 371.9 (075.8)

кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры сурдопедагогики Соколов Андрей Николаевич
Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

ВОЗРАСТНЫЕ И ДИНАМИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Аннотация. В статье описаны результаты проведенного автором исследования возрастных и динамических особенностей эмоциональной сферы школьников с нарушенным слухом. Эмоциональный опыт учащихся с нарушенным слухом упрощен и обеднен. У учащихся среднего школьного возраста наблюдаются трудности понимания эмоций других людей и их оттенков, в той или иной степени затруднено понимание причинной обусловленности эмоциональных состояний, а также формирование высших социальных чувств и задержка в формировании морально - этических представлений и понятий.

Ключевые слова: неслышащие учащиеся, эмоциональная сфера, эмоционально-волевая незрелость, социальное развитие.

Annotation. The article describes the results of the study of age-related and dynamic features of emotional sphere of schoolchildren with impaired hearing. Emotional experience for hearing impaired students is simplified and depleted. Among students of secondary school age there are difficulties understanding other people's feelings and their shades in varying degrees hampered the understanding of the causation of emotional states, as well as the formation of the higher social feelings and the delay in the formation of moral - ethical ideas and concepts.

Keywords: deaf students, emotional sphere, emotional immaturity, social development.

Введение. Эмоциональная сфера представляет собой одну из важнейших сторон психической деятельности, участвующей в обеспечении активных форм жизни. В онтогенезе эмоциональная сфера тесно связана с познавательными процессами и влияет на их формирование и развитие. Она рассматривается как целостный класс явлений, охватывающий и примитивные влечения, и сложные формы эмоциональной жизни. Эмоциональная сфера осуществляет активацию, побуждение и аффективную оценку действительности, организуя целостные формы поведения, решающие простые и сложные адаптационные задачи.

Известно, что задержка формирования речи и речевого общения, детерминированные врожденными или рано приобретенными нарушениями слуха, обусловливают в той или иной степени социальную и эмоциональную депривации, тормозят психическое развитие неслышащих детей (Т.Г. Богданова, 2003).

Личность ребенка формируется в ходе усвоения социального опыта, в процессе общения со взрослыми и сверстниками. Социальная ситуация, в которой оказывается ребенок с нарушением слуха, играет важную роль в развитии эмоций и формировании у него черт личности.

спецфилологию) (направление подготовки «Лингвистика») на основе трех компонентов: лингвистического, психологического и методологического.

В лингвистический компонент аудирования лекций включаются: отбор лекционного материала с учетом ФГОС ВО уровень бакалавриата по направлению подготовки «Лингвистика»; специальные определения, научные термины, схемы, таблицы, определенные закономерности по той или иной филологической дисциплине.

Психологический компонент обучения аудированию лекций включает в свою структуру прежде всего аудитивные навыки и умения беспрепятственно воспринимать слова, словосочетания и сложные грамматические структуры на слух; схватывать смысл сказанного однократно; понимать сложную научную речь в нормальном темпе; понимать лекционный материал со слуха по разным филологическим дисциплинам; выделять главное и второстепенное в воспринимаемой на слух лекции, отделять их друг от друга; сегментировать поток речи и дифференцировать воспринимаемые слова и предложения, объединять их в смысловые блоки, упрощать поток информации, удерживать информацию долгое время в памяти; устанавливать логические связи в потоке речи, с помощью которых можно осуществлять вероятностное прогнозирование в ходе процесса аудирования лекции.

Методологический компонент в обучении аудированию лекций включает в себя следующую структуру: использование различных опор, которые облегчают понимание прослушиваемого текста лекции (например, использование мультимедийных презентаций в ходе лекционных занятий).

Литература:

1. Кулаков И.Ю. Цели аудирования иноязычных лекций по филологическим дисциплинам студентами бакалавриата (направление подготовки «Лингвистика») // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: - Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 52. – Ч. 7. С. 219-225.
2. Лапидус Б.А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе / Б.А. Лапидус – М.: Высшая школа, 1986. – 144 с.
3. Рогова Г.В. Цели и задачи обучения иностранным языкам//Общая методика обучения иностранным языкам. М.: Русский язык, 1991. С. 75-82.
4. Основная образовательная программа по направлению подготовки 45.03.02 - «Лингвистика» (уровень бакалавриата)//http://www.lunn.ru.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт нового поколения по направлению подготовки 45.03.02 - «Лингвистика» (уровень бакалавриата) // Электронный ресурс Интернет: http://www.fgosvo.ru.

Педагогика

УДК 378: 37.018.46

кандидат педагогических наук, доцент Купавцев Тимофей Сергеевич
Барнаульский юридический институт МВД России (г. Барнаул)

НЕПРЕРЫВНОСТЬ И ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СОТРУДНИКА ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ РОССИИ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению феномена непрерывности и преемственности образования, которые выступают в качестве условия обеспечения профессионального и личностного самосовершенствования сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации, а также их профессиональной и личностной самореализации в профессии. В статье освещаются принципы обеспечения непрерывности и преемственности в образовании. При этом непрерывность образования и преемственность в содержании на различных этапах профессионализации рассматриваются в качестве условия поступательного развития личностного потенциала сотрудников в системе профессионализации.

Ключевые слова: система профессионального образования, профессиональная подготовка, непрерывность образования, преемственность содержания образования, образовательное пространство, обучение, воспитание, педагогические принципы, развитие личности.

Annotation. The article is devoted to consideration of the phenomenon of continuity and succession of education, which serve as the condition for the provision of professional and personal self-improvement of employee of organs of internal Affairs of the Russian Federation, as well as professional and personal development in the profession. Based on the analysis of the scientific psychological and pedagogical literature, the analysis of continuing education, covers principles of continuity and succession in education. The continuity of education and continuity of content at different stages of professionalization are considered as the conditions of progressive development of personal potential of employees in the system of professional education.

Keywords: the system of professional education, professional training, the continuity of educational content, educational area, study process, pedagogical principles, personal development.

Введение. Характер социально-экономических преобразований в нашей стране предъявляет новые требования к системе профессионального образования которые проявляются как тенденции его развития. Изменения в содержании и структурном построении системы профессиональном образовании сотрудников органов внутренних дел, отражая в себе общие тенденции модернизации образования – мировые, национальные, региональные, – включают и специфические, характерные для развития системы профессионального образования в МВД России.

Как отметил в своем выступлении Президент Российской Федерации вся система образования должна быть настроена на будущее страны, на запросы как людей, так и экономики – на перспективы ее развития. Молодым людям, в т.ч. сотрудникам органов внутренних дел «…в будущем предстоит решать еще

6. Самостоятельность и креативность. Различные ситуации в ходе выполнения профессиональной деятельности требуют сформированности данных личностных качеств для эффективного исполнения своих профессиональных обязанностей.

7. Мобильность и активность, как личные характеристики современного специалиста, готовность учиться, познавать новое, открытость новому опыту, желание двигаться вперед, не останавливаясь на достигнутых успехах.

Выводы. Таким образом, в современных условиях развития общества, в целом, и рынка труда и профессий, в частности, на первый план выступает личностное развитие человека как субъекта творческого социального действия. Современному специалисту предъявляются новые требования, являющиеся следствием социальных трансформаций. Соответственно, современный специалист – это профессионал, который видит профессию во всей совокупности ее социальных связей, соответствует требованиям, предъявляемые к ней, понимает содержание и специфику своей профессии, ориентируется в широком круге задач, выдвигаемых перед ним и готов к их решению в меняющихся условиях. Процесс профессиональной подготовки личности в современных условиях динамичного изменения социально-экономических структур общества должен строиться не просто как процесс передачи профессиональных знаний, умений и навыков, а как целенаправленное и систематическое развитие профессионального сознания, личностных качеств специалиста, т.е. формирование его как субъекта творческой профессиональной деятельности. Профессиональное развитие личности имеет свои специфические особенности, обусловленные объективными факторами трансформации российского общества, а также субъективными факторами, которые обеспечивают успешность и результативность профессиональной деятельности.

Литература:

1. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. - 1991. – Т. 6, № 3. - С. 54-72.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессии: учебное пособие для студентов вузов.– М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2006.- 336 с.
3. Климов Е.А. Психология профессионализма: Избранные психологические труды. – Воронеж: Изд-во инст. практ. псих., НПО МОДЕК, 1996.
4. Маркова А. К. Психология профессионализма. - М.: Знание, 1996. - 308 с.
5. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности // Санкт-Петербургский университет. –СПб.: 1991. – С. 125.
6. Родина О.Н. О понятии «Профессиональная успешность» // Вестник Московского Университета, сер.14, «Психология». 1996. № 3. - С. 60-67.
7. Семенова, Ф.О. Психология профессионализации: выбор профессии и планирование профессиональной карьеры: учебное пособие - СПб.: Копи - Р, 2010. – 324 с.
8. Сосновский Б. А. Психология. - М.: Высшее образование, 2008. – 660 с.

деятельности субъектом.

Для того чтобы выполнять профессиональную деятельность на высоком уровне мастерства, современный специалист должен обладать рядом личностных свойств и характеристик. Отечественные и зарубежные ученые оказались перед необходимостью определить в контексте перемен в мире в целом и в мире профессии в частности, какие универсальные качества необходимы каждому человеку для успеха в социальной жизни, в профессиональном и карьерном становлении. Сегодня эти качества называются ключевыми компетенциями. Термин «ключевые компетенции» получил в 90-е гг. XX в. официальную трактовку как способность к мобилизации имеющихся знаний и опыта в различных ситуациях, как универсальное умение действовать вне рамок формального образования, в меняющихся социальных, экономических и культурных условиях.

Советом Европы ключевыми компетенциями человека были признаны: политические компетенции, без которых невозможно становление общества с либеральными ценностями, живущего по демократическим принципам; социальные компетенции, предполагающие способность брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений и деятельности; языковые компетенции, касающиеся практического владения устной и письменной речью, родным и иностранным языками; информационные компетенции, связанные с бурным развитием информационных технологий (в том числе с необходимостью критического отношения к информации, поставляемой средствами массовой информации и коммуникации); способность к жизни в поликультурном обществе, терпимость и толерантность; способность учиться всю жизнь, что является основой профессиональной успешности, благополучия и стабильности в общественной и личной жизни [7].

К вопросу выявления интегративного комплекса личностных качеств современного профессионала не раз обращались отечественные и зарубежные ученые-исследователи. В результате теоретического анализа исследований отечественных и зарубежных ученых нами были выделены базовые качества личности, которые могут способствовать успешному и эффективному выполнению субъектом своих профессиональных обязанностей. Выделенный комплекс и их порядковое перечисление достаточно условно в силу того, что актуальная ситуация в профессиональном пространстве, объективные факторы, вид выполняемой деятельности в разных ситуациях актуализируют разные личностные качества специалиста, перемещая их в категорию базовых или основных.

1. Умение ставить цель, концентрироваться и сосредоточиться на результате профессиональной деятельности.
2. Сформированность мотивационной сферы субъекта профессиональной деятельности. Понимание значимости и важности выполняемой работы.
3. Интеллектуальные качества, развитость когнитивной сферы специалиста.
4. Компетентность как важная интегральная характеристика специалиста.
5. Организованность и ответственность, четкое и точное выполнение профессиональных функций. Чувство долга за результаты своей деятельности.

более сложные задачи, и они должны быть готовы стать первыми, стать не только успешными в профессии, но и просто порядочными людьми с прочной духовной и нравственной опорой» [5].

В качестве одной из таких тенденций выступает необходимость реализации непрерывности и преемственности профессионального образования в системе многоуровневой профессиональной подготовки посредством реализации образовательных программ, обеспечивающих взаимосвязь содержания образования на всех его ступенях, эффективность профессиональной деятельности на всех этапах профессионализации, направленных на непрерывное развитие, социализацию и профессионализацию личности специалиста [1; 2].

Формулировка цели статьи. Целью статьи является описание основных требований по обеспечению непрерывности и преемственности образовательного процесса в системе профессионализации сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации, которые являются одним из условий профессионального и личностного самосовершенствования современного специалиста.

Изложение основного материала статьи. Уровень профессионализма определяется не только совокупностью профессиональных умений и навыков специалиста, но и способностями к профессиональному мышлению на уровне современных и перспективных технологий, а также способностями к постоянному самосовершенствованию, которое является источником развития специалиста.

При рассмотрении категорий «профессионализм» и «профессиональное и личностное развитие специалиста» решающее значение приобретает феномен непрерывности и преемственности в профессиональном образовании и профессиональной деятельности, которые рассматриваются как совокупность элементов органично связанных между собой, динамически развивающихся и способствующих решению задач образования, воспитания и развития специалиста с учетом актуальных и перспективных требований со стороны общества и государства и удовлетворяющих его стремление к всестороннему и гармоничному развитию на протяжении всей жизни.

Обеспечение непрерывности образования основывается на формировании и развитии системы способностей и качеств личности, позволяющих человеку самостоятельно систематически компенсировать пробелы в знаниях, умениях и навыках, свободно ориентироваться в сложном круге социальных и профессиональных проблем, успешно адаптироваться в изменяющихся условиях деятельности.

Преемственность при реализации образовательных программ обеспечивается направленным движением по пути усложнения и расширения круга образовательных задач (дидактических единиц), от репродуктивного изучения учебного материала к творческому эффективному применению полученных знаний, умений и навыков в незнакомых, нестандартных условиях, что в конечном счете характеризует профессионализм специалиста.

Преемственность в системе непрерывного образования характеризует связи и соотношение объема учебного материала на различных ступенях его изучения, требования, предъявляемые к знаниям, умениям, навыкам и способностям обучающихся на каждом этапе профессионализации, формам, методам и приемам работы преподавателей, а также ко всей последующей

работе по усвоению учебного материала.

Преемственность в распределении изучаемого материала в рамках одной учебной дисциплины или среди комплекса родственных, смежных дисциплин и в выборе способов деятельности по овладению этим содержанием осуществляется с учетом содержания и логики отрасли знаний и закономерностей процесса усвоения знаний.

Преемственность образовательных программ должна исключить дублирование учебного материала, а на каждом новом, более высоком уровне профессионализации определение круга образовательных задач должно определяться с учетом расширения и усложнения спектра предстоящих профессиональных задач, что придает образовательному процессу перспективный характер.

Основными индикаторами, позволяющими оценивать надежность и эффективность функционирования каждого звена в системе непрерывного профессионального образования являются такие характеристики как степень интегрирования различных дисциплин в образовательном процессе и глубина междисциплинарных связей; уровень комплексирования теоретических знаний и практических умений, а также их проявление в комплексе ключевых, профессиональных и личностных компетенций; оптимальность использования в образовательном процессе информационно-коммуникативных технологий; индивидуализация образовательных траекторий сотрудников.

Проведенный теоретический анализ позволил установить, что непрерывность и преемственность образования на различных ступенях образования с учетом профиля профессиональной деятельности достигаются на основе взаимосвязанных и взаимозависимых принципов, отражающих закономерные зависимости данного процесса [3].

1. Принцип прикладной направленности, профессиональной надежности и основательности образования. Данный принцип нацелен на подготовку сотрудников к выполнению профессиональных функции на уровне высоких стандартов деятельности, к эффективной работе в незнакомых, сложных, экстремальных и опасных условиях, в т.ч. через широкое и активное использование новых образовательных форм, методов, средств. Реализация принципа основывается на достоверной, соответствующей требованиям жизни и деятельности, информации, фундаментальных знаниях, требованиях современного законодательства, передовом опыте, что обеспечивает формирование и развитие всех компонентов профессионализма до необходимого уровня. Рассматриваемый принцип должен обеспечивать:

– *профессионализацию*, т.е. соответствие содержания образования специфике правоохранительной деятельности и ее отдельным задачам, проблемам, условиям, действиям и способам их осуществления;

– *специализацию*, т.е. подготовку к выполнению профессиональных функций с учетом особенностей предстоящей служебной деятельности обучающихся в правоохранительной и правоприменительной сфере;

– *практичность*, т.е. преимущественную нацеленность на формирование комплекса знаний, умений, навыков, способов деятельности, ключевых, профессиональных и личностных компетенций и других компонентов, характеризующих готовность к реализации профессиональных функций;

– *научность и актуальность образования,* т.е. опору на

наиболее часто возникают в социальных профессиях под влиянием содержания и особенностей деятельности. Так, Э. Ф. Зеер выделяет следующие деформации педагогов: авторитарность, демонстративность, дидактичность, педагогический догматизм, доминантность, педагогическая индифферентность, педагогический консерватизм, педагогическая агрессия, ролевой экспансионизм, социальное лицемерие, поведенческий трансфер [2]. Внешняя и внутренняя оценка успешности профессиональной деятельности субъекта также может привести к кризисам профессионального становления. Внешняя оценка успешности, по мнению О.Н. Родиной, опирается на результативность работы, эффективность взаимодействия с коллегами, инициативность работника. Отрицательное оценивание этих параметров может инициировать кризисные явления [6]. Внутренняя оценка успешности профессиональной деятельности является результатом соотнесения вознаграждения за труд с представлениями личности о результативности своего труда, особенностями взаимодействия с коллегами по работе и инициативности, а также с мотивационно-оценочными структурами личности и затратами на достижение результатов труда.

Случайные события и неблагоприятные обстоятельства в реализации профессиональных и жизненных планов, также могут выступить фактором кризисов профессионального становления личности. Нарушая привычное течение жизнедеятельности субъекта профессиональной деятельности, они порождают фрустрации, эмоциональную напряженность, психический дискомфорт, создают ситуацию невозможности прежнего состояния.

Вторая группа факторов обусловлена субъективными качествами личности, внутренними условиями развития личности и активностью, необходимой для саморазвития. Фактором длительного кризисного явления может стать полная поглощенность профессиональной деятельностью. Специалисты, одержимые работой не только как средством достижения признания и успеха, а как смыслом жизни, начинают постепенно деградировать, нарушать профессиональную этику, становятся конфликтными, проявляют жестокость во взаимоотношениях.

Итак, основными признаками профессионального кризиса являются: потеря чувства нового, отставание от жизни, снижение уровня профессионализма, внутренняя растерянность, осознание необходимости переоценки себя, понижение собственной оценки, усталость, возникновение ощущения исчерпанности своих возможностей. Разработка эффективной технологии выхода из кризиса предполагает отказ личности от сложившихся в ее опыте способов преодоления жизненных трудностей. Подсознание способно стать существенной опорой в поиске, поскольку только оно обладает полной информацией о том, что именно может быть “самореализовано” данной личностью.

Кризисные явления в процессе профессионализации способствуют профессиональному развитию специалиста. Понятия «профессионализация личности» и «профессиональное развитие личности» взаимосвязаны и взаимообусловлены. Данные процессы детерминируют изменения психологической структуры личности и связаны с формированием профессиональных ценностей, норм, идеалов и интегрированием их в личностные структуры, с развитием профессиональных компетенций, необходимых для осуществления эффективной и успешной профессиональной

кризисами (А.К. Маркова, Е.А. Климов, А.В. Карпов и др.). Л.И. Анцыферова говорит о том, что в ходе отдельной конкретной деятельности встречаются как критические, так и сенситивные периоды [1].

Кризисы профессионального становления личности характеризуются непродолжительностью протекания. Это периоды перестройки профессионального сознания, профессиональной направленности личности, сопровождающиеся изменением вектора профессионального развития. Выделяются следующие кризисы профессионального становления: кризис профессиональной ориентации; кризис выбора профессии; кризис профессиональных экспектаций, т.е. несоответствие профессиональной действительности ожиданиям и представлениям субъекта; кризис профессионального роста; кризис профессиональной карьеры; кризис социально-профессиональной самоактуализации; кризис утраты профессии.

Кризисы профессионального становления могут возникать при переходе на новую должность, при несоответствии профессиональных компетенций занимаемой должности и выполняемым трудовым функциям, при необходимости переквалифицироваться, при неудовлетворении результатами профессиональной деятельности и т.д. Кризисные явления возникают, когда старое в профессиональной деятельности уже не удовлетворяет, а новое еще не найдено, или когда творческие находки работника встречают внешнее сопротивление в профессиональной среде [2].

Факторы, инициирующие профессиональные кризисы условно представлены субъективными и объективными группами. Одним из наиболее изученных в отечественной психологии факторов является смена ведущей деятельности при переходе от одной стадии развития к другой (Е.А. Климов, Э.Ф. Зеер, А.В. Карпов, А.К. Маркова, К.К. Платонов, А.М. Реан, Н.Ф. Талызина, В.Д. Шадриков и др.). В процессе профессионального становления смена ведущей деятельности происходит на стадиях оптации, профессиональной подготовки и профессиональной адаптации. Вместе с тем следует отметить, что по мере профессионального становления личности этот фактор утрачивает свое определяющее значение.

Следующим фактором, обуславливающим профессиональные кризисы, является кардинальное изменение социально-экономических условий жизнедеятельности. Это сокращение рабочих мест, неудовлетворительная зарплата, переезд на новое место жительства, необходимость переобучения и др. Современные социальные и экономические условия можно интерпретировать как чрезвычайные, кризисные, нестабильные. По мнению Б. А. Сосновского, социальная нестабильность влияет на ориентацию человека во времени (прошлое, настоящее и будущее), на развитие самосознания, на уровень профессионализма, интеллектуальные возможности, увеличивая количество критических ситуаций в жизнедеятельности человека [8].

Кризисы профессионального становления нередко связаны с возрастными психологическими изменениями, ухудшением здоровья, снижением работоспособности, ослаблением психических процессов, профессиональной усталостью, интеллектуальной беспомощностью, синдромом «эмоционального сгорания». В процессе долговременного выполнения профессиональной деятельности, которая не вызывает у субъекта деятельности чувства удовлетворенности, могут возникать профессиональные деформации личности. По мнению большинства исследователей, профессиональные деформации

фундаментальные и прикладные достоверные данные юридической науки и других наук, имеющих отношение к правоохранительной сфере, соответствие содержания подготовки актуальным, наиболее важным задачам профессиональной деятельности, сложным вопросам практики, эффективным способам действий и т.д.;

– *последовательность и поступательность*, т.е. опору на достигнутый сотрудником уровень профессиональной подготовленности, преемственность в отборе содержания, его постепенное расширение и углубление, восходящий характер движения сотрудника от одной ступени социальной, гражданской и профессиональной зрелости к другой, более высокой;

– *акмеологичность,* т.е. систематичность в повышении профессионализма, достижение его высот;

– *поддержание высокого уровня натренированности*, т.е. введение в содержание всей системы профессионального образования вопросов, разрешение которых ориентировано на сохранение высокого уровня профессиональной подготовленности сотрудников, их способности проявлять указанные качества длительное время во всех ситуациях профессиональной деятельности;

– *внедрение передового педагогического опыта* организации образования на различных ступенях профессионализации, новых эффективных образовательных технологий.

2. Принцип реализации воспитательного потенциала образования. Данный принцип выступает необходимым условием реализации воспитательного потенциала как учебных дисциплин в рамках целостного педагогического процесса, так и иных коллективных и индивидуальных мероприятий на каждом этапе профессионализации. Его реализация соответствует основополагающей идеи подчиненности деятельности органов внутренних дел требованиям государства и общества. В контексте обеспечения непрерывного самосовершенствования реализуется в образовательном процессе через формирование у сотрудников современного мировоззрения, профессионального самосознания, установок на выполнение общественно и государственно важных функций, неукоснительное следование закону во всех ситуациях жизни и деятельности, соблюдение и уважение прав и свобод человека и гражданина. Этот принцип должен обеспечивать: гражданственность, патриотизм, долг и ответственность при отборе и раскрытии содержания образования. Для достижения указанных ориентиров на каждой ступени профессионального образования, во всех видах и формах деятельности должны решаться задачи формирования и развития профессионально-нравственных качеств личности, согласуемых с идеей непрерывного развития профессионализма посредством включения в содержание всех дисциплин на всех ступенях образования и этапах профессионализации широкого спектра социальных, моральных, этических, культурных, профессионально-психологических вопросов и отработки связанных с ними способов и приемов решения профессиональных задач.

Для этого должны быть задействованы все аспекты образовательного процесса:

– *организация занятий* должна воспитывать у обучающихся такие качества как самоконтроль и самооценка, самоорганизация и саморегуляция, дисциплинированность, добросовестность, требовательность к себе,

аккуратность, воля в преодолении трудностей; формировать умения и навыки самостоятельной работы, самообразования, самовоспитания и саморазвития;

– *содержание занятий* помимо чисто образовательных задач должно быть направлено на воспитание патриотизма, профессионализма, формирование правовых взглядов, убеждений и установок на соблюдение законности, привычек и потребностей в уважении прав и достоинства других людей, профессиональных привычек, мотивов к соблюдению норм профессиональной этики и морали и т.д.;

– *методика организации занятий* должна способствовать воспитанию таких качеств, как навыки коллективного взаимодействия, навыки работы в команде, надежность, решительность, самообладание, активность, самостоятельность, инициативность и т.д.;

– *взаимодействие участников целостного педагогического процесса* должно основываться на обеспечении личной примерности педагогами, командирами, начальниками во всех формах совместной деятельности в вопросах воспитания любви к избранной профессии, желания овладеть всеми ее тонкостями и достигнуть высот профессионализма, упорства и настойчивости в работе над собой и т.д.

3. Принцип сознательности и активности. Данный принцип отражает связь успешности подготовки с сознательностью и активностью субъектов профессионального образования и обеспечивается:

– *мотивированием обучающихся*, формированием ценностно-смысловой сферы личности, стимулированием их к профессиональному развитию и повышению профессионализма;

– *интеллектуальной активизацией* обучающихся путем установления тесных связей содержания образования с профессиональной деятельностью, применения методик, обеспечивающих практическую направленность образовательного процесса, ориентированных на активизацию мышления;

– *побуждением к инициативности, творчеству и самостоятельности*, что достигается методами диалогического и проблемного обучения, переходом от репродуктивного стиля образования к творческому;

– *поощрением инициативы, самостоятельности и самодеятельности* обучающихся, широким обсуждением их предложений, подходов, вариантов решений ситуационных задач;

– *стимулированием* и организацией самообразовательной деятельности обучающихся.

4. Принцип индивидуализации и дифференциации образования. Данный принцип выступает как требование, связанное с необходимостью принятия во внимание исходного уровня образования, развития обучающегося, его личностной уникальности и психологических особенностей (темперамент, тип высшей нервной деятельности, особенности характера, мышления, внимания и т.д.), наличие-отсутствие склонностей, задатков к освоению комплекса ключевых, профессиональных и личностных компетенций. Реализация принципа проявляется в:

– *доступности содержания образования*, выражающейся в организации образовательного процесса с ориентацией на зону ближайшего развития личности;

– *индивидуализации образовательного пространства*, т.е. в учете

Изложение основного материала статьи. Профессиональная деятельность важная составляющая жизни современного человека, занимающая большую часть его времени. Профессиональная деятельность это «... деятельность, обладающая собственной целью и имеющая собственные продукты, нормы, средства, которые в конечном счете детерминированы социальной функцией и технологией той или иной среды общественного производства, которую данная деятельности обслуживает» [5, с. 125] Профессиональная деятельность, несомненно, вызывает личностные изменения на всех этапах профессионального становления личности: выбора профессии, обучения в ссузах и вузах, профессиональной подготовки и самостоятельной профессиональной деятельности. Психолого-педагогические науки интерпретируют понятие «профессиональное становление личности» как процесс формирования профессиональной направленности, компетентности, социально значимых и профессионально важных качеств, готовность к профессиональному совершенствованию, поиск оптимальных приемов качественного и творческого выполнения профессиональной деятельности в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями личности.

А.К. Маркова, указывает, что профессионализация имеет социальный характер и является составным компонентом общей социализации личности. Профессиональное становление – это процесс профессионализации личности, в результате чего формируется субъект профессиональной деятельности и выделяет следующие уровни профессионализма личности: допрофессионализм, профессионализм, суперпрофессионализм, непрофессионализм, послепрофессионализм. Каждый уровень реализуется в несколько этапов, раскрывая характерологические особенности профессионализации личности. Допрофессионализм включает этап первичного ознакомления личности с профессией. Профессионализм состоит из трех этапов: адаптации к профессии, самоактуализации в ней и свободного владения профессией в форме мастерства. Суперпрофессионализм также состоит из следующих этапов; свободного владения профессией в форме творчества, овладение рядом смежных профессий, творческого самопроектирования себя как личности. Непрофессионализм характеризуется выполнением труда по профессионально искаженным нормам на фоне деформации личности. Послепрофессионализм - уровень, заключающийся в завершении профессиональной деятельности субъектом труда [4].

Е.А. Климов также выделяет уровни профессионального самоопределения личности: гностический и практический. Гностический уровень характеризуется перестройкой сознания и самосознания субъекта профессиональной деятельности. Практический уровень проявляется в изменениях социального статуса человека [3].

Профессиональное становление - это процесс развития личности, процесс изменения и формирования профессиональных компетенций, социального статуса. Последовательная смена определенных стадий, переход от одного социального статуса к другому, овладение профессиональными компетенциями и функциями в ходе профессионального становления протекает у субъектов профессиональной деятельности по-разному.

Исследуя процесс профессионализации, психологи подчеркивают, что профессиональное становление личности неоднократно сопровождается

Психология

УДК 37.013.77

доктор психологических наук, профессор Семенова Файзура Ореловна
ФГБОУ ВПО «Карачаево-Черкесский государственный
университет имени У. Д. Алиева» (г. Карачаевск)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. В научной статье рассматриваются психологические особенности профессионального становления личности. Автор обосновывает актуальность проблемы, раскрывая значимость и востребованность теоретического и эмпирического изучения вопроса профессионального развития личности в современных условиях. В статье раскрыты профессиональные кризисы, обусловленные объективными и субъективными факторами, а также их значение для развития личности – профессионала. Так как современному специалисту предъявляются новые требования, являющиеся следствием социальных трансформаций, автор на основе экспертной оценки представляет базовые личностные качества, сформированность которых у субъекта труда является одним из главных условий эффективности и результативности профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная деятельность**,** профессиональное становление, профессиональное развитие, субъект труда, ключевые компетенции, личность.

Annotation. In the scientific article examines the psychological characteristics of professional formation of the personality. The author substantiates the urgency of the problem, revealing the importance and relevance of theoretical and empirical study of the issue of professional development of personality in modern conditions. In the article professional crises, conditioned by objective and subjective factors and their importance for the development of the individual professional. As a modern specialist must meet new demands resulting from social transformation, the author on the basis of expert assessment is the basic personal qualities, the formation of which the subject of work is one of the main conditions of efficiency and productivity professional activities.

Keywords: professional activities, professional development, professional development, the subject of work, the key competencies, personality.

Введение. В современных условиях динамичной социально-экономической перестройки общества, изучение и решение проблемы совершенствования системы профессионального обучения, подготовки будущих специалистов, профессионального становления личности, а также переучивания специалистов, переходящих из одного сегмента рынка труда в другой, актуализируется как никогда. Только глубокое осмысление особенностей, факторов и механизмов, уровней и кризисов профессионального становления личности обеспечит результативность и эффективность процесса профессионализации личности на всех его этапах.

Формулировка цели статьи. Раскрыть особенности процесса профессионального становления личности в современных условиях.

индивидуальных особенностей обучающегося, уважении к нему в сочетании с разумной требовательностью, верой в его силы и способности, в поощрении успехов, конструктивной критике недостатков, доброжелательной помощи без мелочной опеки;

– *формировании дифференцированной образовательной среды*, основанной на специфике профессиональной деятельности сотрудника органов внутренних дел.

Названные принципы, по существу, выражают основные подходы к организационному, содержательному и методическому обеспечению профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел в условиях непрерывного образования, способствуют повышению профессионального мастерства сотрудников, обеспечивая их поступательное восхождение к вершинам профессионализма.

При этом *содержание образования* на различных ступенях профессионализации должно:

– отражать широкий спектр новейших достижений науки, теории и практики, актуальные вопросы правоохранительной и правоприменительной деятельности, научно обоснованные профессиональные потребности личности, а также потребности практики по конкретному направлению профессиональной деятельности;

– обеспечивать мобильность, вариативность и многообразие фундаментальной и прикладной подготовки сотрудника, индивидуализацию образовательной траектории сотрудника в системе профессионального образования;

– иметь опережающий характер, ориентироваться не только на современное состояние практической реализации профессиональных функций и уровень развития нормативно-правового регулирования в сфере органов внутренних дел, но и на прогнозируемые изменения в характере, структуре и способах осуществления профессиональной деятельности;

– носить развивающий, проблемно-деятельностный характер, иметь нацеленность на профессиональное и личностное развитие специалиста, а также на формирование и развитие у него компетенций профессионального и личностного самосовершенствования;

– формировать и развивать мотивационный компонент деятельности и ценностно-смысловую сферу личности сотрудника, навыки коллективного взаимодействия при реализации профессиональных функций;

– активизировать интеллектуальный потенциал личности сотрудника.

Учитывая, что профессиональное образование сотрудника органов внутренних дел является многоуровневым процессом, каждая ступень которого имеет свои специфические характеристики, вопросы комплектования содержания учебного материала на той или иной ступени и обеспечения его усвоения также имеют свои особенности, которые проявляются в применяемых формах организации педагогического процесса. Построение содержания профессиональной подготовки и процессуальной стороны ее организации невозможно по единому шаблону. Но их учет позволяет выработать единые подходы к отбору и конструированию содержания всего процесса профессионального образования которому должны соответствовать и организационные формы, которые должны:

– предусматривать фундаментальную общепрофессиональную и

прикладную направленность научно-теоретической и практической подготовки по профилю профессиональной деятельности;

– обеспечивать диалогичный характер взаимодействия и субъект-субъектные отношения между всеми участниками целостного педагогического процесса;

– носить личностно-деятельностный характер взаимодействия в решении учебных, учебно-профессиональных и профессиональных задач;

– иметь достаточную продолжительность во времени и перспективный характер дальнейшего развития;

– сочетать аудиторную и внеаудиторную самостоятельную образовательную деятельность обучающихся, в т.ч. с применением дистанционных образовательных технологий;

– обеспечивать интенсификацию, относительную автономность, самостоятельность, самодеятельность и самореализацию обучающегося с ориентацией на его личностное и профессиональное развитие в избранной профессии.

Учитывая специфику правоохранительной деятельности сотрудника органов внутренних дел в системе профессионального образования должны находить широкое применение, наряду с репродуктивными аудиторными (лекции семинарские и практические занятия), активные и интерактивные формы организации образовательного процесса которые сочетают в себе реализацию опыта учебной деятельности при выполнении практических задач [4]. К таким формам относятся: деловые игры; круглые столы; викторины; решение ситуационных задач; моделирование практических ситуаций служебной деятельности; стажировки; практики; тренинги и т.д. которые дают возможность самим сотрудникам проследить динамику своего развития, увидеть конкретные упущения, самим наметить новые горизонты профессионального роста и пути достижения результатов, получить внешнюю оценку и сопоставить ее с внутренними личными устремлениями.

Методика обеспечения непрерывности образования сотрудника на различных ступенях профессионализации призвана обеспечить разработку и применение различных вариантов программ подготовки, тематических планов; комплектов дидактического сопровождения, рассчитанных на разные уровни профессионального развития обучающихся; средств мониторинга, позволяющих оперативно определять уровень профессионального мастерства сотрудников и его динамику в процессе обучения или в профессиональной деятельности; рекомендаций по оптимальному соотношению теоретических и практических форм учебных занятий в избранном варианте обучения; по использованию разнообразных форм и методов активного обучения.

Непрерывность образования обеспечивается проблемно-деятельностным характером, как с точки зрения подбора учебного материала, так и его освоения, с учетом индивидуальных особенностей обучающихся. Деятельностный характер предполагает не только формирование у сотрудника профессионально важных знаний, умений и навыков, а вариативную подготовку к конкретным видам профессиональной деятельности.

При этом следует исходить из цели повышения профессионализма сотрудника на той или иной ступени профессионального образования. При таком подходе все методы обучения в системе профессионального образования можно классифицировать по следующим основаниям:

самоконтролю. Самоконтроль позволяет читателю при несоответствии текстовой информации с установкой легко расставаться с ошибочными единицами установки. При этом варианты, первоначально отброшенные читателем в результате перебора гипотез, очевидно, не исчезают и, в случае необходимости, легко актуализируются. В этом случае смена неверной установки происходит своевременно. Отсутствие же вариантов прогнозов делает установку *негибкой*. При этом активность самоконтроля читателя снижена. Поэтому в случае несоответствия текстовой информации установке последняя «сопротивляется» тексту. Сопротивление может быть таким сильным, что приводит к неприятию текста: читатель теряет к нему интерес.

Выводы. Таким образом, открытие явления обусловленности реакции человека на внешнее воздействие «промежуточным фактором» породило обилие терминов, что потребовало от нас их соотнесения. Кроме того, многочисленные исследования позволили выявить факт общности феномена установки, т.е. обнаружение эффекта установки в самых различных психических процессах.

Литература:

1. Анохин П.К. Узловые вопросы теории функциональной системы. – М.: Наука, 1980.- 197 с.
2. Асмолов А.Г. Деятельность и установка. – М.: Изд.-во МГУ, 1979. – 151 с.
3. Бернштейн Н.А. Проблема взаимоотношений координации и локализации. Архив биолог. наук. –М., Л., 1935. – Т.38. - Вып.1. - С. 1-34.
4. Богоявленская Д.Б. Об эвристической функции модели проблемной ситуации // Проблемы эвристики. – М.: Высшая школа, 1969. – С. 137-151.
5. Введенский Н.Е., Ухтомский А.А. Учение о координационной деятельности нервной системы. – М.: Медгиз, 1950. – 68 с.
6. Граник Г.Г., Концевая Л.А., Бондаренко С.М. Когда книга учит. – М.: Педагогика, 1991. – 256 с.
7. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 160 с.
8. Ломов Б.Ф., Сурков Е.Н. Антиципация в структуре деятельности. – М.: Наука, 1980. – 279 с.
9. Макарова Г.А. Формирование и функционирование художественно-психологической установки в процессе восприятия пороизведения искусства: автореф. дисс. …канд.филос. наук.-М., 1985. – 23 с.
10. Самсонова А.Н. Психологические механизмы формирования и функционирования установки в процессе восприятия художественного текста. – Психология обучения. - 2008. - №11. - С. 80-92.
11. Самсонова А.Н. Установка как один из психологических механизмов понимания текста // Современная психология: теория и практика материалы XVI международной научно-практической конференции. Научно-информационный издательский центр "Институт стратегических исследований". 2015. С. 254-259.
12. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки. – Тбилиси, 1961. – 210 с.
13. Фейгенберг И.М. Видеть–предвидеть–действовать. – М.: Знание, 1986.–158 с.

и Е.Н. Соколов); единицы ТОТЕ, т.е. «проба-операция-проба-исход» (Прибрам)[13]. Иными словами, все эти понятия, по мнению И.М. Фейгенберга, в том числе и установка, шире понятия вероятностного прогнозирования. Знак равенства между установкой и вероятностным прогнозированием ставит А.С. Прангишвили (1967). Однако А.Г. Асмолов уточняет, что это возможно только на уровне операциональных установок – т.е. установок, возникающих в стандартных, привычных условиях [2].

В экспериментальной психологии появилось немало исследований о роли установки в различных психических процессах: внимания (Ж.И.Непаридзе); в ассоциативных процессах (Ш.Н. Чхартишвили); в процессах восприятия (Г.Н. Кечхуашвили, З.И. Ходжава, Н.Л. Элиава и др.); в мыслительных процессах (А.С. Прангишвили). В 60-х годах было выдвинуто понятие художественно-психологической установки [9]. Исследователями было выделено два типа художественно-психологической установки: креативная и рецептивная. Первая направлена на создание произведений искусства, вторая – на их восприятие. Исследователи выделяют две разновидности рецептивной установки – внешнюю и внутреннюю художественно-психологическую установку. Внешняя рецептивная установка предшествует контакту с произведением и складывается в практике восприятия многих произведений и под воздействием художественного воспитания личности. Внутренняя рецептивная художественно-психологическая установка возникает в процессе восприятия процессуальных видов искусства. Установка создается в психике реципиента различными элементами произведения, «заложенными» в его структуру художником. Складываясь в процессе восприятия, она направляет его [9].

Исследование фаз формирования установки, а также особенностей ее функционирования в процессе понимания текста было проведено А.Н. Самсоновой [10]. Экспериментально были выделены следующие этапы, предшествующие формированию установки: в зависимости от поступающего текста осуществление вариативного прогноза; отбор одного из вариантов совершенных прогнозов; проверка отобранных вариантов на их совместимость с точки зрения читающего; на основе совершенных и отобранных прогнозов создание воображением читателя целостной, непротиворечивой картины и, наконец, на основе созданной воображением читателя картины возникновение установки. Сформировавшаяся в процессе чтения установка управляет ожиданиями читающего в отношении поступающей в ходе дальнейшего чтения информации. Предположения читателя относительно будущего содержания текста ограничиваются рамками этих ожиданий. Установка вызывает также избирательное отношение читающего к поступающей текстовой информации: он может не заметить, пропустить сигнал текста, не «вписывающийся» в его установку, или по-своему, в русле своей установки интерпретировать его. Каждый сигнал текста, подтверждающий сформировавшуюся в ходе чтения установку, тем самым укрепляет ее. Исследователем было выдвинуто понятие *«гибкой установки»* - установки, своевременно меняющейся под воздействием новой текстовой информации, противоречащей установке [11]. Гибкая установка возникает в случае выдвижения читателем всех вариантов прогнозов, которые позволяет совершить текст. Наличие нескольких вариантов делает возможным осуществление их подвижного перебора, благодаря действующему

– методы, преимущественно направленные на теоретическую подготовку сотрудника;

– методы, преимущественно направленные на формирование и совершенствование профессиональных умений и навыков, а также ситуационного подхода в их применении в практической деятельности;

– методы, преимущественно направленные на развитие потребности и способностей сотрудников к самосовершенствованию (умения и навыки самостоятельной работы, самообразовательной деятельности и самовоспитания, саморегуляции, самоконтроля, самооценки и самокоррекции).

Необходимо отметить, что разработанная классификация не является исчерпывающей. В педагогической практике в различных звеньях системы профессионального образования постоянно появляются новые, модернизируются и находят широкое применение новаторские методы и приемы обучения, требующие анализа и обобщения.

Выводы. Обобщая изложенное необходимо отметить, что непрерывность и преемственность профессионального образования сотрудников органов внутренних дел обеспечивается, во-первых, установлением глубоких междисциплинарных связей, комплексированием теоретической и практической подготовки в образовательном процессе, превращением теоретических знаний и практических умений в комплекс ключевых, профессиональных и личностных компетенций сотрудника; во-вторых, специализированной профессионально-прикладной направленностью подготовки сотрудника на каждой ступени профессионализации, обусловленной спецификой его профессиональной деятельности на основе реализации в целостном педагогическом процессе взаимосвязанных и взаимозависимых принципов: 1) прикладной направленности, профессиональной надежности и основательности образования; 2) реализации воспитательного потенциала образования; 3) сознательности и активности; 4) индивидуализации и дифференциации образования.

Литература:

1. Андрианов, А.С. Организационно-педагогические условия развития личностно-профессиональных качеств сотрудников органов внутренних дел и их реализация в системе первоначального обучения // Проблемы современного педагогического образования. - № 52-4. - 2016. - С. 3-9.

2. Купавцев, Т.С. Обоснование содержания профессионального образования сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. - № 10 (92). - 2012. - С. 79-85.

3. Купавцев, Т.С. Принципы обеспечения непрерывности в системе профессионального образования сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации // Вестник Военного университета. - № 2 (22). - 2010. - С. 47-52.

4. Купавцев, Т.С. Самосовершенствование курсантов вузов МВД России на основе создания моделей проблемных ситуаций // Научный портал МВД России. - № 2 (10). - 2010. С. 121-126.

5. Послание Президента Российской Федерации Федеральному Собранию (3 декабря 2015 года) [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://www.kremlin.ru/events/president/news/50864 (Дата обращения 29.12.2015)

Педагогика

УДК:378.2

доктор педагогических наук, профессор Левченко Виктория Вячеславовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Самарский национальный исследовательский университет имени С. П. Королева» (г. Самара);
кандидат педагогических наук, доцент Соколова Елена Александровна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Самарский национальный исследовательский университет имени С. П. Королева» (г. Самара)

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы определения статуса английского языка как международного языка академической коммуникации в контексте интернационализации высшего образования. Приводятся аргументы, позволяющие рассматривать институциональную языковую политику как научную педагогическую категорию. Приводится концептуальная основа и направления, способствующие интеграции высшего образования в международную инфраструктуру.

Ключевые слова: интернационализация высшего образования, интеграция высшего образования, институциональная языковая политика, профессиональное развитие.

Annotation. This article focuses on the role of internationalization, changes in the environment for publishing and knowledge distribution. Special attention is paid to the idea of developing and implementing institutional language policy in the context of language-educational international trends. On the bases of the needs analysis and an underlying concern for the public good aspects of higher education the authors suggest a framework of institutional language policy. The authors offer conceptual bases which capable to integrate higher education into international infrastructure.

Keywords: internationalization of higher education, integration of higher education, the institutional language policy, professional development.

Введение. Интернационализация высшего образования как эффективное международное сотрудничество с целью взаимообогащения и обмена опытом в сфере образования является реакцией на современные общемировые социально-экономические и культурные изменения. Процесс интернационализации высшего образования ставит перед российской высшей школой сложные задачи, обусловленные как парадигмами современного мирового образования, так и потребностями устойчивого развития страны и необходимостью сохранения богатства национального опыта высшего образования. Интеграция высшего образования в международную экономику и инфраструктуру осуществляется посредством английского языка как универсального контактного инструмента данного процесса. В результате возникает необходимость не только в совершенствовании содержания, форм и методов обучения английскому языку, но и в профессиональном развитии

или устной речи, особенностью его считал *упреждение* предстоящего написанию текста. При этом установлено, что чем больше широта упреждения и объем удержания, тем совершеннее создаваемая как письменная, так и устная речь [7]. В других случаях речь идет о предвосхищении событий, чужих действий. В этом случае речь идет о прогностической активности слушающего и читающего.

Прогнозы, совершаемые человеком, могут быть объективно однозначными и объективно вариативными. Прогноз объективно однозначен в случае, когда вся объективная информация позволяет совершить только один прогноз. Если же объективная информация позволяет совершить ряд прогнозов, можно говорить об объективной вариативности данного прогноза. В качестве иллюстрации приведем примеры, которые использует Г.Г. Граник, говоря об однозначной и многозначной предсказуемости [6]. Так, наличие предлога «около» в русском языке точно определяет слово в родительном падеже (однозначный прогноз). Предлог же «в» (без глагола) дает возможность альтернативного предположения, а именно: в предложении должно быть слово в винительном или в предложном падеже (вариативный прогноз). В объективно вариативной ситуации человек может совершить однозначный для себя прогноз. Это может быть по нескольким причинам. Во-первых, в личном опыте человека остальные варианты могут отсутствовать. Во-вторых, при наличии в личном опыте человека всех или нескольких обусловленных объективностью вариантов последние не все и не всегда могут быть актуализированы, что также приводит к однозначному прогнозу в объективно вариативной ситуации.

В начале 60-х годов 20 века И.М. Фейгенбергом было введено понятие «вероятностное прогнозирование», получившее в научной литературе очень широкое распространение. И.М. Фейгенберг показывает, что человек, живя в вероятностно организованной среде и опираясь на вероятностно организованный прошлый опыт поведения в схожих ситуациях, выдвигает гипотезы, касающиеся наступления будущих событий, с приписыванием каждой из гипотез определенной вероятности. В этом случае человек имеет вероятностную модель предсказываемого. И.М. Фейгенберг называет это вероятностным прогнозированием [13]. В вероятностном прогнозировании, в отличие от вариативного прогнозирования, вероятности вариантов не равны. Для каждого человека существует вариант, который вероятностнее всего. Остальные варианты человек также может расположить по степени вероятности каждого из них, исходя из своего прошлого опыта. В вероятностном прогнозировании риск выбора неверного варианта при наличии положительного опыта будет гораздо меньше, чем в вариативном прогнозировании, когда вероятности вариантов равны.

Некоторые исследователи предпринимали попытки соотнесения таких фундаментальных понятий в психологии, как *вероятностное прогнозирование и установка.* Однако выводы исследователей (и это, конечно, связано с особой сложностью этой задачи) трудно назвать исчерпывающими. И.М. Фейгенберг указывает, что вероятностное прогнозирование является одним из важнейших компонентов того, что различные исследователи изучали с разных точек зрения и описывали под разными названиями: установки (Д.Н. Узнадзе); плана двигательной задачи (Н.А. Бернштейн); опережающего возбуждения (П.К. Анохин); образа (И.С. Беритов); нервной модели стимула (Л.Г. Воронин

Так, П.К. Анохин отмечал, что известное в психологии явление «иллюзии Шарпантье» в точности соответствует исследуемым ими физиологическим явлениям, в частности, акцептору действия. Однако и на сегодняшний день в науке существует целая вереница терминов, синонимичных или близких по значению понятию «установка»[2]**.** В то же время исследователи часто не распознают установку, сталкиваясь с ней в своих исследованиях. В целях уменьшения существующего терминологического разброса И.Т. Бжалава (1971) предлагает обозначить ряд вышеописанных синонимичных понятий словом «установка», обосновывая это тем, что это понятие лучше всех остальных выполняет упомянутое выше назначение.

Известно, что способность к предвосхищению будущих событий, опережающему отражению действительности является универсальным свойством всего живого, в том числе и человека, необходимым приспособлением для выживания в изменчивой внешней среде. Научному осмыслению этого явления посвящено огромное количество исследований. Разработка этой проблемы привела к возникновению большого терминологического аппарата. Не случайно Б.Ф. Ломов и Е.Н. Сурков (1980) считают, что выяснение соотношений между всеми этими понятиями может составить специальную теоретическую задачу. Так, они предлагают обозначить категорию «опережающее отражение», как наиболее широкое по объему понятие, *родовым* по отношению к понятию «антиципация». В этом случае антиципация будет представлять собой частный случай опережающего отражения. По мнению этих исследователей, термин «антиципация» может быть употребителен для обозначения форм опережающего отражения, изучаемых психологией, так как он сформировался в процессе развития именно психологического понятийного аппарата [8].

Феномен антиципации в той или иной мере проявляется при изучении психических процессов, психических состояний и психических свойств человека. Б.Ф. Ломов и Е.Н. Сурков с целью создания базы для построения теории антиципации систематизировали значительный фактический материал, относящийся к проблеме антиципации. Исследователями было выделено несколько взаимосвязанных, но в то же время относительно самостоятельных уровней антиципации – сенсомоторный, перцептивный, представленческий, речемыслительный и субсенсорный. Основанием для такой классификации послужила теоретическая схема «ощущение – восприятие – представление – мышление», по которой основные психические процессы рассматриваются как разные формы и уровни субъективного отражения действительности.

Проведение нами экспериментального исследования, а также теоретический анализ полученных данных потребовали осмысления психологического содержания понятий, характеризующих способность человека к предвосхищению будущих событий на основе имеющегося прошлого опыта. Не претендуя на окончательное решение, мы предприняли данную попытку. При этом мы рассматривали только соотношение психологических понятий. Способность к предвосхищению будущих событий на основе имеющегося прошлого опыта в психологической и психофизиологической литературе определяется понятиями «антиципация», «прогноз», «упреждение». В то же время анализ работ показывает, что в одних случаях речь идет о предвосхищении человеком того, что он сам продуцирует. Так, Н.И. Жинкин, говоря о механизме порождения собственной письменной

преподавателей английского языка, способствующего повышению конкурентоспособности и качества образовательных услуг.

Формулировка цели статьи. Междисциплинарное исследование понятий «интеграция», «интернационализация образования», «языковая политика»; рассмотрение международных интеграционных процессов в рамках модернизации образования; определение аспектов институциональной языковой политики и возможностей профессионального развития преподавателей английского языка в рамках перехода системы образования на международный уровень.

Изложение основного материала статьи. Понятие «интернационализация образования» возникло в конце прошлого века, как результат международных интеграционных процессов, в основу которых были положены разнообразные идеи международного сотрудничества. Международные интеграционные процессы становятся базисом модернизации высшего образования и влияют на образовательную парадигму. На основе мировых интеграционных процессов мы наблюдаем создание единого образовательного пространства, принятие единых стандартов качества образования, принципа сравнимости степеней, дипломов об образовании, учебных программ. Считаем, что для более глубокого понимания идеи интернационализации необходимо принять во внимание методологическую базу интеграции (Левченко В.В.), что поможет описать процесс интернационализации высшего образования, в котором неотъемлемую часть будет занимать иноязычная составляющая.

В ходе анализа понятия «интеграция» утвердились в мысли о том, что ее суть базируется на трех идеях - саморазвитие, динамическое равновесие, коллективный эффект (Левченко В.В.).

Как общенаучная категория «интеграция» свидетельствует о тенденции объединения знаний, создания новых научных направлений их укрупнении, синтезе, новому уровню целостности, новому общественному сознанию. Одновременно целостность знания через его уплотнение провоцирует процесс проникновения понятий, методов, теорий одних отраслей знаний в другие, что позволяет экстраполировать общетеоретические положения на новые научные области исследования.

Анализ справочной литературы, показывает многогранность понятия «интернационализация» - процесс современного развития, состоящий во взаимосвязи и взаимозависимости различных государств и организаций, и ведущий к возникновению международных объединений в различных сферах (политической, культурной, экономической, военной и др.); в международном праве - признание режима общего международного пользования (Энциклопедия социологии, 2009); распространение, расширение процесса, сферы деятельности за рамки одного государства, региона, вовлечение в него широкого круга участников (Современная энциклопедия, 2000); технологические приёмы разработки, упрощающие адаптацию продукта (такого как программное или аппаратное обеспечение) к языковым и культурным особенностям региона (регионов), отличного от того, в котором… (Википедия); признание чего-либо интернациональным, превращение в интернациональное; предоставление по договору всем государствам права пользования на равных началах (Толковый словарь иностранных слов); стремление придать чему-либо международный характер (Толковый словарь

Ефремовой, 2000). Таким образом, заключаем, что интернационализация может рассматриваться и как процесс, и как результат. Проявляясь в образовании как процесс, интернационализация может трактоваться как комплексное сотрудничество в эволюционном становлении образовательной системы, основанной на уникальности и равноценности цивилизации (ступень развития человечества, когда собственные социальные связи начинают доминировать над природными, и когда общество начинает развиваться и функционировать на своем собственном грунте) и диалоге культур. Если рассматривать интернационализацию в образовании как результат, то, понимание будет заключаться в создании уникальной образовательной системы, способной функционировать глобально.

Известно, что интернационализация характеризуется интеграционными процессами и проявляется через разработку концепций, программ, как на уровне правительственных структур, так и внутри академических и институциональных систем (Ф. Альтбах, 2010). В свою очередь интернационализация образования представляет собой процесс, который включает разнообразные форматы международного взаимодействия - академическая мобильность (институциональная и программная), на основе различных обучающих инструментов; составление обновлённых образовательных стандартов с учетом образцов международного уровня и включение их в учебные программы вузов; создание различных форм долгосрочного партнерства в институциональной сфере образования. Можно сказать, что интернационализация образования – это процесс, суть которого заключается в активном введении международного компонента во все функциональные сферы вуза. То есть он затрагивает не только учебную деятельность, но и исследовательскую, и даже административную.

Таким образом, интернационализация представляет процесс универсализации элементов и гармонизации связей между ними, что ведет к прогнозируемому результату – создания того, что может быть описано как научное понятие, выражающее наиболее общие свойства и связи явлений действительности, которые указывают на определенный класс педагогических явлений и фактов. В итоге следует рассматривать интернационализацию как педагогическую категорию через проявления в образовании: множество взаимосвязанных структурных компонентов педагогической системы, объединенных единой образовательной целью – создания уникальной образовательной системы, способной функционировать глобально.

На основании проделанного теоретического исследования заключаем, что интернационализация в образовании может рассматриваться как инструмент управления процессом, как сам процесс интернационализации и его результат.

Ученые утверждают, что трансформация высшего образования в контексте интернационализации требует обоснованной научной концепции формирования языковой образовательной политики университета, что существенным образом может содействовать разрешению противоречий, касающихся взаимодействия языкового и профессионального образования специалистов и повысить качество профессиональной и языковой подготовки, так как ориентируется на явления интернационализации, многоязычия, поликультурности, регионализации, активности и мобильности в профессиональной сфере, осуществляет поиск согласованной позиции в условиях многообразия мнений, стремится к сохранению целостности системы

нейрофизиологии ряда родственных представлений: «предпусковые возбуждения», «предпусковая интеграция», «акцептор действия» (П.К. Анохин); «образ» (И.С. Бериташвили); «динамичный образ внешнего мира», «модель потребного будущего» (Н.А. Бернштейн); «подготовительная активность мозга», «рефлекс нацеливания» (Ю. Конорски); «модель будущего» (Ф.В. Бассин); «вероятностное прогнозирование» (И.М. Фейгенберг).

В психологии еще в теории З. Фрейда была отражена идея о регулятивной функции бессознательного. Школа Д.Н. Узнадзе в качестве фактора, опосредующего связь между информацией и регуляцией поведения, выделила установку [12]. Ряд терминов появился в исследованиях мыслительных процессов. Так, O. Selz (1922) экспериментально доказал, что успешность решения задачи зависит от степени приближенности схематической антиципации к полной антиципации. Исследователь назвал это «общим законом антиципации». N. R. Maier (1930) определил, что мыслительный процесс осуществляется под влиянием определенного «направления». K. Dunker (1935) в своей концепции пошагового решения задачи отмечает, что на каждом этапе решения происходит переструктурирование материала, т.е. изменяется общая психологическая структура ситуации. При этом старая структура данного материала сопротивляется новому, нужному для решения структурированию. Дункер (1935) выдвигает предположение, что способность к переструктурированию является основой «умственной одаренности», «способности к мышлению». Однако в задачу Дункера не входило изучение направляющих «сил», приводящих к новой структурированности. L. Szekely (1950), исследуя творческое мышление, создавал у испытуемых определенную модель ситуации, специально усиливая те или иные признаки предметов. Таким образом, он экспериментально выявил зависимость продуктивного мышления от структуры актуальной проблемной ситуации.

Понятия модели и моделирования широко вошли в различные области знания. Так, в кибернетике понятие «модель» применительно к человеку формулируется как «мозговая информационная модель действительности». Наблюдая изменяющуюся действительность, человек корректирует свою модель. Благодаря модели, возможно проектирование человеком методов воздействия на действительность. О построении «информационной динамической модели проблемной ситуации», или «оперативно-информационной модели ситуации» в процессе решения шахматных задач писал В.Н. Пушкин (1967).

Д.Б. Богоявленская ставит задачу определения роли и места модели проблемной ситуации в мыслительном процессе. В ходе экспериментального исследования мышления, одной из целей которого было изучение способов решения задач (на материале головоломок), Д.Б. Богоявленская активно влияет на формирование модели проблемной ситуации у испытуемых и приходит к выводу, что фактором, определяющим характер гипотезы и путь ее решения, является построение человеком субъективной модели проблемной ситуации [4]. По мнению Д.Б. Богоявленской, с субъективной мысленной модели проблемной ситуации «как бы считывается» тот или иной принцип решения (идея, гипотеза, концепция). В этом ее первая и главная эвристическая функция. Таким образом, открытие явления обусловленности реакции человека на внешнее воздействие «промежуточным фактором» породило обилие терминов. Рядом исследователей предпринимались попытки их соотнесения.

Психология

ББК Ю925
УДК 159.93

кандидат психологических наук, доцент Самсонова Алевтина Николаевна
Чувашский государственный университет им. И. Н. Ульянова (г. Чебоксары);
кандидат психологических наук, доцент Ефимова Ольга Николаевна
Чувашский государственный университет им. И. Н. Ульянова (г. Чебоксары)

УСТАНОВКА В РАЗЛИЧНЫХ ПСИХИЧЕСКИХ ПРОЦЕССАХ

Аннотация. В статье обсуждается роль установки в протекании различных психических процессов. В работе анализируется соотношение близких по значению понятию «установка» понятий.

Ключевые слова: психические процессы, прогностическая активность, вероятностное прогнозирование, установка.

Annotation. The article discusses the installation role in the course of various psychological processes. The work analyzes the ratio close in meaning of "installation" of concepts.

Keywords: mental processes, predictive activity, probabilistic forecasting , installation.

Введение. Фундаментальные исследования установки в различных психических процессах принадлежат грузинской школе психологии – школе Д.Н. Узнадзе [12 и др.]. Изучением художественно-психологической установки, направленной на восприятие произведений искусства, занимались такие исследователи, как Е.С. Бокшицкая (1973), В.В. Блудова (1975), Д.И. Ковда (1975), Г.А Макарова (1985) [9]. Психофизиологические и психологические механизмы, схожие по содержанию действию установки, исследовали Н.А. Бернштейн, Д.Б. Богоявленская [4], Н.Е. Введенский и А.А. Ухтомский [5], П.К. Анохин [1], Н.И. Жинкин [7], Б.Ф. Ломов и Е.Н. Сурков [8], И.М. Фейгенберг[13].

Изложение основного материала статьи. Известно, что понятие установки имеет различное содержательное наполнение [2]**.** И все же основным является тезис об опосредованности реакции человека на внешнее воздействие промежуточными факторами. Эта идея имеет глубокие корни как в нейрофизиологии, так и в психологии. Еще в 1896 году Н.Е. Введенский в докладе «О взаимных отношениях между психомоторными центрами» отмечал, что большое влияние на эффект раздражения центров оказывают предшествовавшие раздражения на ту или иную точку коры больших полушарий [5]**.** П.К. Анохин и Стреж в опытах с животными пришли к выводу о наличии некоторого афферентного аппарата системного характера, который предвосхищает афферентные параметры будущих результатов еще не развившегося до конца действия [1]. Н.А. Бернштейн в исследованиях моторики и локализации нервных функций человека, проведенных в конце 20-х и в начале 30-х годов, выдвинул идею о существовании в ЦНС «моторного образа движения». Это позволяет координировать любое целенаправленное движение на основании информации, приносимой в ЦНС в порядке обратной связи по афферентам [3]**.** Идея о наличии в мозге человека «модели» конечного результата движения вызвала появление в

и ее своеобразия в условиях формирования единого образовательного пространства и образовательной среды. Непрекращающийся процесс развития качества сопровождается анализом деятельности, связан с умением интерпретировать, аргументировать, рефлексивно воспринимать различные противоречивые ситуации, соотносить свою точку зрения с позицией других субъектов образования, с мнением экспертов, осуществлять выбор оптимального решения. Учет реальностей времени, специфики университета, отечественного и международного опыта, адекватная требованиям современность взглядов — непременные условия формирования языковой образовательной политики университета, ориентированной на профессиональную языковую подготовку современных специалистов в области образование и профессиональное развитие преподавателей английского языка. На наш взгляд, программа иноязычной профессиональной подготовки студентов, специалистов сферы образования и профессорско-преподавательский состава (ППС) должна служить платформой для успешной международной академической и профессиональной деятельности вуза. В первую очередь, подобная программа должна быть нацелена на профессиональное развитие преподавателей английского языка и направлена на реформирование преподавания английского языка.

Анализ литературы по проблемам интернационализации высшего образования позволил определить ряд направлений, способствующих интеграции высшего образования в международную инфраструктуру. Нами была предпринята попытка систематизировать выявленные направления по сферам их применения: лингво-профессиональная, академическая, социально-политическая.

Так, к лингво-профессиональному направлению мы можем отнести профессиональный, коммуникативный и академический компоненты языковой политики университетов, которые направлены на усиление англоязычной подготовки будущих специалистов и ППС; рост международной академической мобильности ППС (международные публикации, участие в международных конференциях); разработка профессиональных иноязычных программ обучения в вузах с опорой на междисциплинарное сотрудничество лингвистов и предметников.

Академическое направление предполагает развитие академической мобильности ППС; повышение индекса цитируемости российских ученых в международных базах данных; разработка и развитие международных научных и образовательных проектов; расширение международного партнерства в области науки и образования; приведение качества образования в вузе в соответствие с международными стандартами.

Экономико-политическую составляющую определяют расширение международной научной деятельности университета, способствующей повышению мотивации к профессиональному развитию ППС; участие ППС в международной интеграции науки, образования и производства.

По нашему мнению, целенаправленная работа вузов по перечисленным направлениям позволит редуцировать масштабные трансформации, происходящие в сфере высшего образования на фоне возникающих условий интернационализации. Известно, что английский выступает базовым языком интернационализации образования. Так, международное взаимодействие в академической среде строится на английском языке. Однако, использование

английского языка, не может исключить использование других языков для достижения целей интернационализации образования. Концепция институциональной языковой политики должна отображать логику функционирования образовательной организации с учетом запросов регионов.

Таким образом, разработка институциональной языковой политики становится предметом педагогических и управленческих исследований, результатом которых будет разработанная концепция.

Понятие «языковая политика» трактуется в контексте «образовательная политика» и может разрабатываться в виде концепции, в которой рассматривается суть, структура и содержание мер и регламентов, ориентированных на вопросы языков, культур, профессий в их взаимосвязи и ориентации на качество профессионально значимого языкового образования специалистов и может расцениваться как фактор обеспечения качества профессиональной подготовки специалистов [1, 8]. Таким образом, исследование вопросов языковой образовательной политики обладает потенциалом педагогического феномена языковой образовательной политики университета.

Опыт показывает, что при разработке институциональной языковой политике целесообразно обращать внимание на следующие аспекты:

1. Разработка системы англоязычной образовательной среды по уровням подготовки студентов (бакалавров, магистров, аспирантов, НПР), с акцентом на международную узнаваемость результатов обучения.

2. Для решения задач по достижению показателей стандартизации англоязычной компетенции обучаемых необходимо пересмотреть программу подготовки студентов разных уровней с опорой на разработку форматов контроля, основанных на международных стандартах.

3. Задача участия обучаемых в международной коммуникации требует долгосрочного и основательного формирования навыков академической коммуникации, поэтому в практике подготовки студентов должен появиться обязательный компонент – академическая коммуникация на русском и английском языках.

Для решения задач интернационализации и повышения качества профессиональной подготовки в университете необходимо учитывать аспекты, которые относятся к базовым понятиям, использующимся во всем мире. Так, Ф. Альтбах указывает, что для реализации идеи разработки концепции институциональной языковой политики необходимо учитывать так называемую «TRG модель», где T - талант (англ. talent); R – ресурсы (англ. resources); G – управление (англ. govern). Принимая во внимание идею «TRG модели» осознаем, что талантливые студенты, сотрудники и преподаватели являются необходимым ресурсом при разработке и апробации инновационных образовательных технологий. Ресурсы (финансовые и человеческие) – основной фактор грамотной разработки, эффективной апробации и внедрения языковой образовательной политики.

Таким образом, по структуре концепция институциональной языковой политики должна содержать такие разделы как:

1. Принципы, которые базируются на результатах институционального анализа образовательных потребностей и соответствуют общепринятым международным стандартам.

идеальном и реальном, остальные же воспитатели демонстрируют либо заниженную, либо завышенную самооценку, что также демонстрирует наличие внутриличностного конфликта разной направленности. Можно выделить как минимум три группы воспитателей, при этом первая группа воспитателей полностью уверенна в себе, с выраженным внутренним стрежнем. Вторая группа воспитателей частично принимает себя и свои достоинства, при этом на их отношение к себе и к окружающим может влиять незнакомость и неожиданность ситуации, провоцируя тревожность, беспокойство, а в отношении социума гнев и раздражительность. Третья группа воспитателей неуверенны в себе, но больше, чем все остальные готовы к изменению внутреннего «Я».

В целом же проведенное эмпирическое исследование обнаружило, что для воспитателей дошкольных образовательных учреждений характерны следующие составляющие компоненты «Я-концепции»: адекватная самооценка, наличие внутреннего стержня, уверенность в себе, особенно в устоявшейся ситуации, достаточная подвижность и отзывчивость к происходящему, готовность к взаимодействию с окружающими, но при этом они могут быть и борцами за свободу слову и неравноправие, вызывая недоумение у окружающих. Важно отметить, что у большинства воспитателей нет четкого представления о себе, что, возможно, связано со слабой рефлексивностью, и свидетельствует о слабом развитии «Я-концепции» или ее активном формировании в период проведения исследования.

Литературы:

1. Джемс. У. Психология: учебник. - М.: Просвещение, 2001. - С. 34-53.

2. Леонтьев А.Н. Роль самооценки в игровых отношениях дошкольников // Вопросы психологии. - №4, 1987. - 61с.

3. Пантелеев. С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система: учебное пособие. - М.: Изд-во МГУ, 2011. - 108 с.

4. Подосинников. В.И. Психология: учебник. М.: Издат. «Академия», 2001. - 512с.

5. Рождерс. К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека: учебное пособие. - М., 1994. - С. 145-150.

6. Самосознание и защитные механизмы личности. Хрестоматия. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ – М., 2003. – 656 с.

7. Столин. В.В. Самосознание личности: учебное пособие. – М.: Просвещение, 2004. - С. 26-30.

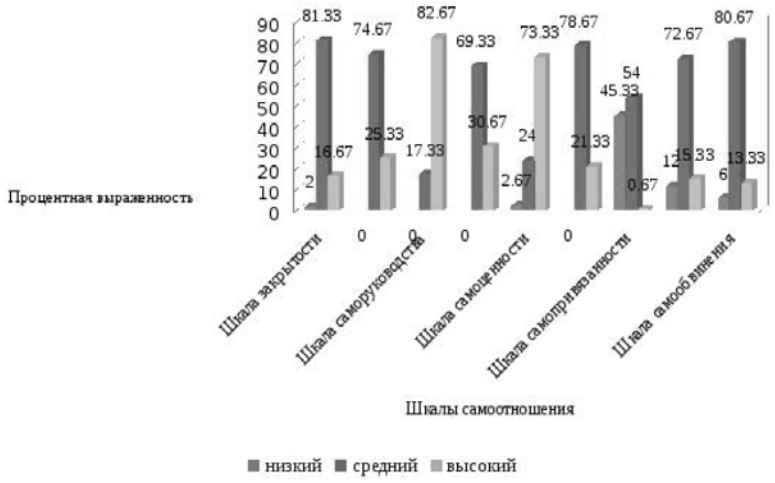


Рис. 1. Процентная выраженность самоотношения воспитателей дошкольного образовательного учреждения

Что касается средних значений, то они выражены почти по всем шкалам, наиболее характерными для большего числа испытуемых характерны шкала закрытости (81,33%), самообвинения (80,67%), самопринятия (78,67%), самоуверенности (74,67%), внутренней конфликтности (72,67%), отраженного самоотношения (69,33%), самопривязанности (54%). Данные черты у большего числа воспитателей говорят об избирательном отношении к себе, умении актуализировать в критических ситуациях отдельные черты. Однако неожиданность повышает уровень тревожности и беспокойства, и способствует снижению уверенности в себе и недооценки собственных успехов. Однако в отдельных ситуациях они склонны к самообвинению за отдельные действия и поступки, а в ситуациях, когда не знают как себя вести могут демонстрировать в отношении окружающих гнев и досаду. То есть они не все свои достоинства принимают, также не все свои качества принимают с долей критики, при этом некоторые черты вызывают у них раздражение и непринятие, но отдельные черты они склонны сохранять и оставлять неизменными.

Также, можем отметить и выраженность низких значений, при этом 45,33% воспитателей ДОУ демонстрируют низкий уровень по шкале самопривязанности, чаще всего они недовольны собой, но данное качество связано с готовностью к изменения соответствия реального и идеального Я, то есть готовы к изменениям Я-концепции. Данная часть воспитателей готова к совершенствованию.

Выводы. Таким образом, проведенное исследование по изучению самооценки и самоотношения в структуре профессиональной «Я-концепции» воспитателя показывает, что меньше половины из них имеют адекватное представление о себе реальном, у трети испытуемых нет четкого знания о себе

2. Цели и задачи, которые соответствуют запрашиваемым результатам обучения и отражают качество иноязычного образования в университете на фоне международных стандартов.

3. Стратегический план реализации идей языковой политики.

На наш взгляд, выше обозначенные разделы необходимо разрабатывать на разных уровнях (бакалавриат, магистратура, аспирантура, НПР, сотрудники) и отражать как внутренние потребности университета, так и международные тенденции развития образования.

Выводы. Современное развитие процессов глобализации и интернационализации экономики и бизнеса ставит перед высшим образованием новые цели — подготовка профессиональных кадров, способных эффективно работать в изменившихся условиях глобального рынка. Интернационализация высшего образования, основывается на универсальном характере знаний, на мобилизации коллективных усилий международного научно-образовательного сообщества.

Новая образовательная парадигма в области интернационализации требует от университетов изменения языковой политики. Вузы обязаны ассоциировать себя с единым мировым образовательным пространством и не могут недооценивать значение англоязычного компонента интернационализации. Обеспечить соответствие учебного процесса мировым стандартам качества образования, разработать новые формы преподавания, создание программ двойных дипломов, вводить e-Learning, разработать и преподавать образовательные программы на иностранных языках способны преподаватели, перманентно повышающие свой профессиональных уровень и компетенции в соответствие с условиями модернизации высшего образования.

Литература:

1. Дружинина М.В. Формирование языковой образовательной политики университета как фактор обеспечения качества профессиональной подготовки современных специалистов: монография. – Архангельск: Поморский университет, 2007. - 471 с.
2. Левченко В.В. Интеграционные процессы в высшем профессиональном образовании. Самара, 2006.
3. Левченко В.В. Мировые интеграционные тенденции в образовательном пространстве России. // Мир образования - образование в мире. 2008. № 4. С. 251-256.
4. Современная энциклопедия. 2000 [Электронный ресурс]. URL: www.biometrica.tomsk.ru/ftp/dict/encyclo/00000003.html
5. Соколова Е.А. Иностранные языки как фактор становления личности. // О научных проблемах, которые предстоит решать молодым. Сборник статей молодых ученых и студентов. - Самара, НОУ ВПО «СИУ», 2009. – С. 351.
6. Соколова Е.А. Формирование личности будущего специалиста посредством иностранного языка. // Реализация инноваций в высшем профессиональном образовании: материалы и доклады международной научно-методической конференции (Самара 19 февраля 2010). – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2010. - С. 198-202.
7. Толковый словарь иностранных слов [Электронный ресурс]. URL://www.onlinedics.ru/slovar/inyaz/i/internatsionalizatsija.html

8. Philip G. Altbach. The international Imperative in Higher Education. Center for international Higher Education, Boston College, USA. Sense Publishers Rotterdam/Boston/Taipei. 2013, 191 p.

Педагогика

УДК 796.011

кандидат педагогических наук, профессор Лигута Владимир Филиппович
Дальневосточный юридический институт МВД России (г. Хабаровск);
кандидат педагогических наук Лигута Анна Владимировна
Управление МВД России по Хабаровскому краю (г. Хабаровск)

ОЦЕНКА СОСТОЯНИЯ КОНДИЦИОННОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье представлен материал по оценке состояния кондиционной физической подготовленности школьников г. Хабаровска. Определен низкий уровень развития статической силовой выносливости мышц рук, гибкости и выносливости учащихся.

Ключевые слова: кондиционная физическая подготовленность, физические качества, школьники.

Annotation. The article represents the material concerning estimation of Khabarovsk citypupils' condition fitness. It was determined that the pupils have low development level of the pupils' hands muscles static strength, plasticity and endurance.

Keywords: condition fitness, physical qualities, pupils.

Введение. Исследованию физической подготовленности школьников различных регионов нашей страны в разное время было посвящено большое количество работ [2, 3, 7, 9]. Состояние физической подготовленности школьников оценивается по результатам развития физических качеств, которые определяются с помощью контрольных упражнений (тестов), представляющих собой стандартизированные по содержанию, форме и условиям выполнения двигательные действия [8].

В практике теории физического воспитания выделяют кондиционные и координационные качества. К кондиционным физическим качествам или, как их называет В.И. Лях, энергетическим, обуславливающим морфофункциональные возможности организма человека, относятся быстрота, выносливость, гибкость и сила [8]. К производным качествам относятся силовая выносливость, скоростная выносливость, скоростно-силовые способности.

Координационные качества – это способность к согласованию определенных действий в процессе управления движениями. Проявляются они при осуществлении равновесия, реагирования, ориентирования в пространстве, ритмизации двигательных действий, производного расслабления, согласования движений. Исходя из подразделения физических качеств на кондиционные и координационные, Л.А. Семенов [11] отмечает, что всю физическую подготовку целесообразно также подразделять на кондиционную и координационную.

продуктивности. Далее можем говорить о выраженности шкалы отраженного самоотношения (Хср=6,78), согласно которого воспитатели считают, что окружающие положительно оценивают только отдельные черты их личности, тогда как за некоторые могут черты могут демонстрировать раздражительность и непринятие. Шкала самопринятия также выражена в показателях средних значений (Хср=6,28), то есть воспитатели принимают не все свойственные им черты личности. Далее отмечаем шкалу закрытости (Хср=5,99), шкалу внутренней конфликтности (Хср=5,75), шкалу самообвинения (Хср=5,51), которые характеризуют воспитателей дошкольного образовательного учреждения как людей с избирательным самоотношением, причем в знакомых ситуациях они достаточно уверены в себе, но в любой незнакомой ситуации они демонстрируют непринятие отдельных своих черт, которые могут выражаться в гневе и агрессии по отношению к окружающим. Наименее выраженной для воспитателей является шкала самопривязанности (Хср=4,51), то есть только часть личностных черт они готовы подвергнуть изменениям, другие же они затрагивать не готовы.

Таким образом, анализ средних значений самоотношения у воспитателей дошкольного образовательного учреждения показывает, что в среднем воспитатели имеют выраженный внутренний стержень, они в знакомых ситуациях демонстрируют уверенность в себе, однако не все черты они готовы в себе менять, хотя знают, что в новых ситуациях они могут оказаться слабым звеном.

Проведенный анализ индивидуальных значений по шкалам самоотношения позволяет нам сложить более полную картину о выраженности самоотношения у воспитателей дошкольных образовательных учреждений, которые представлены на рисунке 1.

Анализ графически представленных результатов показывает, что высокие показатели по шкалам самоотношения у воспитателей ДОУ характерны в отношении саморуководства (82,67%), самоценности (73,33%), отраженного самоотношения (30,67%) и самоуверенности (25,33%). Отмеченные воспитатели демонстрируют следующие черты самоотношения, они уверены в себе, отличаются способностью к прогнозированию своих действий и действий окружающих, они отличаются внутренним стержнем и силой духа. Они умеют контролировать собственные эмоции и считают, что имеют достаточно сил, чтобы повлиять на происходящие в их жизни события. Они высоко ценят свой внутренний мир, но к критике относятся адекватно. Эти воспитатели считают, что и окружающие принимают их также, как и они сами себя принимают. Они общительны, эмоционально открыты, демонстрируют высокую смелость в общении и легко устанавливают личные контакты. Данная группа воспитателей компетентна, может с легкостью решать многие жизненные вопросы, причем они привыкли полагаться только на себя и свои силы.

воспитательное сотрудничество. Для этого необходимо осознавать свои профессионально-личностные качества и желать их совершенствовать.

Нами было проведено изучение соотношения «Я-реального» и «Я-идеального» в «Я-концепции» воспитателей дошкольных образовательных учреждений.

Анализ среднего значения (Хср=0,31) показывает, что между реальным и идеальным представлением о себе у воспитателей существует слабая и незначительная связь. Данную характеристику самооценки получили 37,33% опрошенных воспитателей. Данный показатель показывает, что воспитатели ДОУ не имеют четкого представления о себе идеальном и реальном, боятся себе во много признаться, как результат у них могут возникать сложности в изучении и оценке способностей детей, воспитанием которых они занимаются профессионально.

Значимая отрицательная связь была отмечена у 8,67% воспитателей, у них отмечается расхождение в представлении о себе идеальном и реальном, простыми словами, им характерна заниженная самооценка. Сложно представить, кого может воспитать человек, неуверенный в себе, в своих знаниях, своем опыте.

Продолжая анализ представленных результатов, 54% испытуемых отмечают у себя значимую положительную связь между реальным и идеальным представлением о себе. При этом можем говорить о высокой самооценке, которую подразделили на три уровня адекватную самооценку, завышенную самооценку, неадекватно завышенное самооценивание. Так адекватная самооценка характерна 42% воспитателей ДОУ, данная группа испытуемых адекватно воспринимает себя и свои умения, у них есть определенное представление о себе и в реальности это представление реализуется. У 10% испытуемых выявлена завышенная самооценка, эта часть воспитателей дошкольного образовательного учреждения более высоко оценивают реальное представление о себе в сравнение с идеальным. Неадекватно завышенное самооценивание характерно лишь 2% опрошенным воспитателям, они самоуверенны в себе, не воспринимают критику, любое постороннее мнение, расхожее с их мнением воспринимается как неверное, что приводит к несдержанности, импульсивности и порой к раздражительности, что недопустимо в профессиональной деятельности воспитателей дошкольного образовательного учреждения.

Изучение структуры самоотношения личности воспитателей дошкольных образовательных учреждений позволило определить следующие особенности.

Наиболее сформированным является показатель саморуководства (Хср=8,08), свидетельствующий о том, что большая часть воспитателей обладают внутренним стержнем, полагаются и руководствуются только собственными знаниями, умениями и убеждениями. Далее по степени выраженности можем отметить шкалу самоценности (Хср=8,07), при этом воспитатели отмечают высокую оценку собственному внутреннему миру, они уверенны в себе, адекватно воспринимают критику в свой адрес. Шкала самоуверенности (Хср=6,93) расположена на третьем месте в структуре самоотношения и соответствует средней степени выраженности, данный показатель говорит о том, что привычные ситуации способствуют высокой продуктивности и результативности, тогда как малознакомая ситуация у воспитателей может вызывать тревожность и как следствие снижение

Именно кондиционная физическая подготовка определяет состояние физического здоровья человека, явившегося основным объектом принятого в 2001 г. Правительством РФ Постановления «Об общероссийской системе мониторинга состояния физического развития детей, подростков и молодежи» [10]. Для решения данных проблем Правительством Российской Федерации от 7 августа 2009 г. № 1101-р утверждена Стратегия развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года.

Таким образом, при реализации правительственных документов по системе мониторинга физической подготовленности детей, подростков и молодежи в образовательных учреждениях основными отслеживаемыми показателями должны являться, прежде всего, показатели кондиционной физической подготовленности [11].

Изучение состояния кондиционной физической подготовленности способствует получению информации о динамике физической кондиции школьников на протяжении всего периода обучения, позволяет осуществлять сравнительную оценку подготовленности как отдельных занимающихся, так и различных возрастно-половых групп, проживающих в различных климатогеографических регионах нашей страны, оценивать эффективность физического воспитания подрастающего поколения и вносить соответствующие коррективы в процесс развития физических качеств [5, 6]. Кроме этого исследование состояния физической подготовленности школьников имеет существенное значение для подготовки к сдаче норм ГТО.

Формулировка цели статьи. Цель исследования – оценка состояния кондиционной физической подготовленности школьников, проживающих на Дальнем Востоке России.

Методы исследования. С целью определения состояния физической подготовленности школьников была использована методика комплексного тестирования индивидуального уровня физической кондиции. Уровень физической кондиции и физической подготовленности оценивался на основе универсальной системы «Проверь себя», предложенной группой ученых во главе с профессором Ю.Н. Вавиловым [1]. Она включает следующую «батарею» тестов: сгибание и разгибание рук в упоре лежа, прыжок в длину с места, поднимание туловища из положения лежа на спине за 30 с, удержание тела в висе на перекладине, наклон вперед из положения сидя, бег на 1000 м.

Оценка индивидуального уровня физической кондиции осуществлялась на основе использования формулы: (Р – НВП): НВП, где Р – результат в соответствующем тесте; НВП – норматив из таблицы соответствующий данному тесту, возрасту и полу. Определялся индивидуальный уровень физической кондиции по каждому тесту:

– отжимание в упоре лежа О = (Р – НВП): НВП;
– прыжки в длину с места П = (Р – НВП): НВП;
– поднимание туловища С = (Р – НВП): НВП;
– вис на перекладине В = (Р – НВП): НВП;
– наклоны туловища вперед Н = (Р – НВП): НВП;
– бег 1000 м Б = (НВП – Р): НВП;

На основании полученных таким путем данных рассчитывался индивидуальный для каждого испытуемого общий уровень физической кондиции (ОУФК) по формуле:

ОУФК = (О + П + С + В + Н + Б): 6, где О, П, С, В, Н, Б – уровни кондиции, рассчитанные по отношению к каждому из перечисленных выше тестовых испытаний. Оценка ОУФК каждого испытуемого осуществлялась при помощи специальной таблицы:

Оценка уровня физической кондиции (ОУФК)	
Значение ОУФК	Оценка
от 0,61 и выше	Супер
от 0,21 до 0,60	Отлично
от - 0,20 до 0,20	Хорошо
от - 0,60 до - 0,21	Удовлетворительно
от -1,00 до - 0,61	Неудовлетворительно
от -1,01 и ниже	Опасная зона

Обработка данных тестирования оперативно производилась с помощью компьютерной программы, разработанной Ю.В. Вавиловым, Е.А. Ярыш, Е.П. Кокориной [1] и модифицированной нами.

В 2014 году были обработаны и проанализированы результаты контрольных испытаний 3978 учащихся 1-11 классов общеобразовательных организаций г. Хабаровска. На основании статистической обработки полученного материала было выявлено процентное соотношение уровней физической кондиции для школьников 7–17 лет. Главным показателем считалось невыполнение школьниками нормативных требований, что соответствовало оценке «неудовлетворительно» и «опасная зона».

Исследование выполнено в рамках Постановления губернатора Хабаровского края от 17 апреля 2009 г. № 46 «Об утверждении положения о проведении ежегодных спортивно-оздоровительных соревнований школьников Хабаровского края «Губернаторские состязания» с целью проведения мониторинга их физической подготовленности на основе тестов «Президентских состязаний».

Изложение основного материала статьи. Анализ показателей силовой выносливости мышц рук (в тесте «сгибание и разгибание рук в упоре лежа за 30 сек») свидетельствует о том, что от общего числа всех обследованных школьников (7-17 лет) не справились с нормативами (суммарное число оценок «неудовлетворительно» и «опасная зона») 7,2% мальчиков и 18,8% девочек (рис. 1).

Только 34,3% мальчиков и 31,3% девочек показали результаты на уровне оценок «отлично» и «хорошо». Большая часть школьников (58,4% мальчиков и 49,3% девочек) имеет удовлетворительный уровень кондиционной физической подготовленности по данному тесту. Следует отметить, средние показатели силовой выносливости в целом у мальчиков несколько лучше, чем у девочек.

Следуя К. Роджерсу необходимо разделить общее отношение к себе на как носителю определенных свойств и достоинств и приятие себя в целом, вне зависимости от своих свойств и достоинств. Следует заметить, что механизм формирования этих сторон отношения к себе совершенно различен. Сама самооценка по какому-либо качеству отрабатывается, прежде всего, на том, что индивид начинает сравнивать свои достижения с победами и успехами окружающих его коллег. Самоприятие же является не столько оценкой, сколько стилем отношения к себе, общей жизненной установкой, устойчивой социальной установкой, формирующейся в процессе онтогенеза, при том, что индивид обязан прикладывать сознательные усилия. Таким образом, К. Роджерс рассматривает самоприятие и самооценку как два аспекта самоотношения, включающие, по крайней мере, две подсистемы: самооценочную и эмоциональную [5, с. 149].

В русле «Я – концепции» В.В. Столин предложил свою оригинальную модель строения самоотношения. По В. Столину «самоотношение может быть понято то, что лежит на поверхности сознания, непосредственно-феноменологическое выражение личностного смысла «Я» для самого субъекта. Но специфика переживания смысла «Я» производна от реального бытия субъекта, его объективной позиции в социуме». Согласно модели В. Столина глубинной частью самоотношения являются эмоциональные фиксирования, образующие эмоциональный вакуум, в котором разворачиваются соответствующие действия-установки: аутосимпатия, самоинтерес и самоуважение [6, с. 27].

Рассмотрим, как пытается анализировать категории самооценка и самоотношение в рамках концепции А.Н. Леонтьева С.Р. Пантелеев. Его рассуждения формируются в следующей последовательности: самоотношение есть личностное образование, а поэтому его внутренне содержание раскрывается в контексте реальных жизненных взаимоотношений субъекта, его социальных ситуаций развития, за которыми стоят цели, задачи и мотивы, связанные, в первую очередь, с самоактуализацией субъекта как личности; каждая конкретная социальная ситуация развития выдает иерархию ведущих видов деятельности и соответствующих им ценностных ориентаций и основных мотивов, по отношению к которым индивид осмысливает только собственное «Я», наделяя его личностным смыслом [2, с. 61].

Самооценки в первую очередь связаны с эмоциями, сигнализирующими о том, способствуют ли те или иные особенности субъекта успешности или возможности успешной реализации деятельностей, побуждаемых мотивами-стимулами. смыслообразующими мотивами определяет эмоционально-ценностное отношение к себе.

Итак, самоотношение как выражение смысла «Я» включает в себя две подсистемы: подсистему самооценок и подсистему эмоционально-ценностных отношений. Подсистема самооценок, в которую включены мотивы-стимулы, более подвержена защитным психическим процессам личности. На основе такого подхода можно твердо сказать, почему человек, обладающий устойчивой низкой самооценке, может хорошо к себе относиться, вопреки этой самооценке, и наоборот. Современный педагог может многопланово реализовать себя как личность, добиться высоких результатов в выполнении поставленных задач в воспитании подрастающего поколения, организовать содержательное педагогическое общение и эффективное учебно-

Введение. Образование и образованность воспринимаются как одна из высоких жизненных ценностей, значимость педагогической деятельности резко возрастает и естественным образом растет потребность в людях, сознательно избирающих для себя профессию воспитателя. В педагогической психологии различают множество факторов, влияющих на деятельность воспитателя. Среди них нужно особо отметить содержание «Я-концепции». Комплекс представлений о себе отличается относительной устойчивостью, здесь особенно важны контакты со «значимыми другими», определяющие представления индивида о самом себе. Несомненно, «Я-концепция», как и самосознание в целом, является необходимым условием воспитания самоактуализированной личности.

Формулировка цели статьи. Цель исследования выступает изучение самооценки и самоотношения в структуре профессиональной «Я-концепции» воспитателя дошкольного образовательного учреждения.

Изложение основного материала статьи. В структуре профессиональной «Я-концепции» личности воспитателя важное место занимает самооценка профессиональных способностей. Это оценка личностью своих возможностей, ценностей, личностных качеств и места среди других людей. Именно самооценка выступает важным регулятором поведения в обществе. От нее зависят гармоничность и доброжелательность во взаимоотношениях личности с окружающими, как развивается его самокритика, требовательность к себе и самоорганизованность, отношение к успехам и неудачам. Нужно отметить, что именно эти параметры оказывают огромное влияние на эффективность профессиональной деятельности и на развитие личности в целом.

В работах С.А. Подосинникова выделяется самооценка рефлексивная, т. е. предполагаемая оценка себя со стороны окружающих, а в трудах Н.П. Рапохина рассматривается самооценка социальная - это оценка воспитателя самого себя, относительно своего места среди других коллег в профессиональной сфере: сотрудников, воспитанников, родителей [4, с. 512].

Термин «самоотношение» используется для обозначения специфики отношения личности к собственному «Я». Согласно В. В. Столину в структуру эмоционального самоотношения входит три компонента: симпатия, уважение, близость. Под самоотношением понимается целостное, относительно постоянное эмоциональное отношение к себе, мера принятия или непринятия индивидом себя как личность. Самооценка может измениться в результате ситуаций успеха или неуспеха, в то время как самоотношение остается относительно постоянным и видоизменяется в настоящих или прошлых оценочных компонентах [7, с. 26].

У. Джемс утверждает о том, что наша самооценка зависит от профессионального выбора, от социального положения в обществе. Поэтому низкая самооценка предполагает неприятие себя, самоотрицание, негативное отношение к собственной персоне [1, с. 34].

По С.Р. Пантелееву «самоотношение» может пониматься как обобщенное одномерное образование, отражающее более или менее устойчивую степень положительности или отрицательности отношения индивида к самому себе». Тем не менее, анализируемое понимание самоотношения как некоторого универсального и устойчивого чувства самоуважения, которое зафиксировано в определениях глобальной самооценки, оказывается далеко не однозначным [3, с. 108].

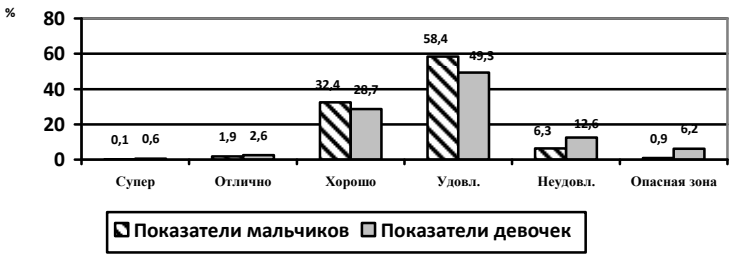


Рис. 1. Сравнительная оценка уровня физической кондиции школьников (сгибание и разгибание рук в упоре лежа)

В то же время, рассматривая показатели состояния физической кондиции школьников различных возрастно-половых групп, следует отметить, что размах колебаний оценок «неудовлетворительно» и «опасная зона» значителен и составляет у мальчиков от 1% до 15% и у девочек от 1 до 21%. Низкие показатели физической кондиции имеют учащиеся 7,8,11,13 и 15 лет. Число отличных оценок уровня физической кондиции в тесте сгибание и разгибание рук в упоре лежа у мальчиков с первого класса к выпускному классу увеличивается на 1,2%, у девочек этот показатель уменьшается на 2,6%, хороших оценок увеличивается соответственно: на 13,9% и 8,7% (табл.1).

Таблица 1

Возрастно-половые показатели уровня физической кондиции школьников (сгибание и разгибание рук в упоре лежа) (%)

Оценка	Пол	Возраст										
		7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Супер	М	–	–	0,8	–	–	–	–	–	–	–	–
	Д	4,3	1,0	–	–	–	–	–	–	–	–	0,8
Отлич.	М	1,4	1,0	1,6	4,3	3,1	1,6	2,0	1,7	1,8	–	2,6
	Д	4,3	6,7	3,0	2,9	5,0	–	1,6	2,0	1,0	–	1,7
Хорошо	М	23,3	22,6	24,0	32,6	33,4	21,3	36,2	38,3	32,4	55,0	37,2
	Д	26,1	17,3	30,7	29,3	37,8	30,2	19,5	34,6	3,0	27,8	34,8
Удовл.	М	57,5	66,0	67,2	51,8	48,7	74,0	57,0	58,3	59,5	43,3	59,3
	Д	49,3	52,9	54,5	50,7	39,5	53,4	50,8	51,5	45,0	53,6	41,5
Неуд.	М	15,1	9,4	6,4	10,6	11,7	3,1	3,5	1,7	5,4	1,7	0,9
	Д	14,5	21,1	8,8	11,4	7,6	6,9	17,2	6,9	12,0	15,2	17,0
Опасная зона	М	2,7	1,0	–	0,7	3,1	–	1,3	–	0,9	–	–
	Д	1,5	1,0	3,0	5,7	10,1	9,5	10,9	5,0	11,0	6,4	4,2

Общие показатели уровня физической кондиции скоростно-силовых качеств (прыжок в длину с места) всех школьников представлены на рис. 2. Анализ результатов свидетельствует, что процент учащихся, имеющих низкие показатели физической кондиции в данном упражнении, составляет у

мальчиков 4,4% и у девочек 7,1%, высокие результаты (отлично и хорошо) соответственно: 25,0% и 21,6%. У большинства обследуемых мальчиков (70,6%) и девочек (71,3%) уровень развития скоростно-силовых способностей соответствует оценке «удовлетворительно».

Рис. 2. Сравнительная оценка уровня физической кондиции школьников (прыжок в длину с места)

Динамика скоростно-силового показателя свидетельствует, что у мальчиков процент хороших оценок увеличивается от 7 до 17 лет, а удовлетворительных снижается. У девочек наблюдается разнонаправленная динамика данного показателя. Так, наилучший уровень их физической кондиции установлен в 7,8,11,12,14,16 лет (табл. 2).

Таблица 2

Возрастно-половые показатели оценки уровней физической кондиции школьников (прыжок в длину с места) (%)

Оценка	Пол	Возраст										
		7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Супер	М	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	Д	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Отл-но	М	–	–	0,8	0,7	0,6	–	–	2,5	1,8	–	–
	Д	–	–	–	0,7	1,7	1,7	–	–	1,0	0,8	–
Хор.	М	10,8	14,2	18,5	17,7	19,8	25,0	28,8	25,8	23,0	43,3	41,6
	Д	29,0	14,6	12,0	21,6	26,5	19,0	24,2	25,3	21,0	21,8	17,0
Удовл.	М	81,1	77,3	75,0	75,9	75,9	71,9	67,8	68,3	70,8	55,0	57,5
	Д	63,8	81,5	85,0	60,9	68,4	75,0	64,8	72,7	68,0	71,8	72,9
Неуд.	М	8,1	8,5	5,6	5,7	3,7	3,1	3,4	3,4	4,4	1,7	0,9
	Д	7,2	3,9	3,0	10,8	3,4	4,3	11,0	2,0	10,0	5,6	10,1
Опасная зона	М	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	Д	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–

При определении показателей физической кондиции в упражнении «поднимание туловища из положения лежа за 30 секунд» отмечено отсутствие оценок «супер» и незначительное число оценок «отлично» как у мальчиков

содержание, профессионально важные качества и анализируют наличие этих качеств у себя; в-третьих, социально-демографические особенности абитуриентов, такие как: пол, возраст, образование, место жительства, также влияют на выбор профессии педагога.

Таким образом, при выборе особое значение нужно придавать осознанию мотивов этого выбора. Сегодня же часто подростки и их родители ориентируются на престижные профессии. Но далеко не всегда удается спрогнозировать экономические, политические, технологические линии развития общества, поэтому определяющим для полноценного профессионального и личностного самоопределения человека является ценностно-нравственная ориентация. Важно, чтобы старшеклассник отдавал себе отчет, почему он выбрал конкретную профессию и понимал какие преимущества и недостатки имеет сделанный им выбор.

Литература:

1. Патрушев Г.Ю. Мотивы выбора педагогической профессии и мотивация педагогической деятельности // Образование. Технология. Сервис. 2014. Т. 1. № 1(5). С. 188-190.

2. Фокина И.В. Тенденции современного образования и задачи психологической подготовки выпускников высшей школы // Многоуровневое образование и компетентностный подход: векторы развития: материалы российской науч.-метод. конф. с междунар. участием, г. Вологда, 20 марта 2014г. / под ред. д.э.н., проф. О. В. Лускатовой. – Вологда: Вологодский институт бизнеса, 2014. – С. 250-256.

Психология

УДК: 159.9.07.

старший преподаватель Пьянова Екатерина Николаевна
Елабужский институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

САМООЦЕНКА И САМООТНОШЕНИЕ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ «Я-КОНЦЕПЦИИ» ВОСПИТАТЕЛЯ

Аннотация. В рамках данной статьи целью является изучение самооценки и самоотношения в структуре профессиональной «Я-концепции» воспитателя дошкольного образовательного учреждения. Проведен анализ самооценки и структуры самоотношения личности воспитателей. Указываются, составляющие компоненты «Я-концепции» воспитателя дошкольного образовательного учреждения.

Ключевые слова: самооценка, самоотношение, «Я-концепция», профессия, личность.

Annotation. In this article the aim is to study the self-evaluation and self-attitude in the structure of professional "I-concept" educator of preschool educational institutions. The analysis of the self and the structure of self personality educators. Specify components of "self-concept" the teacher of preschool educational institution.

Keyword: self-esteem, self-attitude, "self-concept", profession, personality.

Все вышесказанное может говорить о том, что современные абитуриенты, выбирая профессию педагога, руководствуются как внешними, так и внутренними мотивами.

Следующей задачей нашего исследования стало исследование осознанности выбора профессии педагога. Осознанность выбора профессии предполагает понимание абитуриентом сущности профессиональной деятельности, что выяснялось с помощью открытых вопросов анкеты.

Анализ ответов показал адекватность представлений большинства респондентов о содержании работы педагога и личностных качествах, важных в данной профессии. Этот результат закономерен, так как деятельность многих педагогов наблюдалась ребятами в течение школьных лет, что позволило им обобщить значительный опыт. Часть поступающих отметила отсутствие необходимости иметь какие-то особые качества для успешности в профессии, но эта часть невелика (11%); подавляющее большинство респондентов считает, что их индивидуальные особенности вполне соответствуют тем характеристикам, которые требуются для успешного овладения педагогической деятельностью.

Так, например, наиболее важными качествами педагога абитуриенты называют: общительность, уверенность в себе, любовь к детям, целеустремленность, креативность.

На вопрос «Напишите чем, на Ваш взгляд, занимается работник Вашего направления подготовки» респонденты давали развернутые ответы: обучение школьников, развитие и воспитание детей, привитие детям лучших качеств, воспитание развитой личности, воспитание творческой личности, педагог самореализуется, педагог занимается самообразованием, занимается научной деятельностью, репетиторством и пр.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что современные абитуриенты делают осознанный выбор профессии педагога, четко знают её содержание, требования к профессионально важным качествам педагога и при этом анализируют их наличие у себя.

В целом можно сделать вывод, что около 60% абитуриентов имеют адекватную мотивацию поступления в педагогический вуз. Вроде бы эта цифра велика, но те оставшиеся 40%, что приходят в вуз без должной мотивации, требуют к себе особого внимания. По большому счету, наша задача – сформировать у них уже в первые годы обучения внутреннюю мотивацию к педагогической деятельности.

Для проверки гипотезы о том, что социально-демографические характеристики респондентов влияют на выбор профессии педагога, также был использован качественный анализ данных. Основываясь на полученных результатах, мы можем предположить, что интересующие нас характеристики действительно влияют на выбор конкретного профиля подготовки. Так, например, «начальное образование», «филологическое образование», «музыкальное образование» выбирают в основном девушки, в то время как «историческое образование», «физкультурное образование» выбирают юноши.

Выводы. В ходе анкетирования, проведенного в рамках нашего исследования, были получены результаты, на основе которых мы сделали следующие выводы: современная молодежь при выборе профессии педагога, во-первых, основывается как на внешних так и на внутренних мотивах; во-вторых, молодежь делает осознанный выбор профессии, т.е. знают её

(0,4%) так и у девочек (0,9%). Очень слабые результаты показали 2,1% мальчиков и 2,6% девочек (рис. 3).

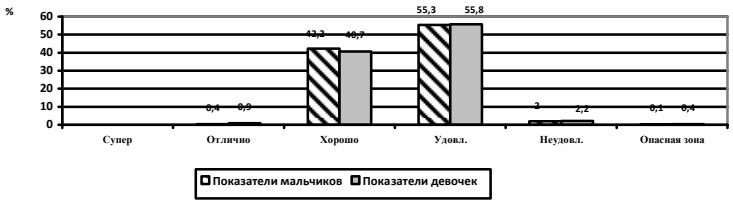


Рис. 3. Сравнительная оценка уровня физической кондиции школьников (поднимание туловища из положения лежа за 30 секунд)

Наиболее слабый уровень физической кондиции, как у мальчиков, так и девочек зафиксирован в возрасте 7,8,9,10 лет, где отмечен наибольший процент оценок «неудовлетворительно» и «опасная зона» (табл. 3). Положительная динамика хороших оценок уровня физической кондиции учащихся при выполнении данного контрольного упражнения отмечается на протяжении всего периода обучения в школе. Во всех возрастно-половых группах отмечается преобладание процента удовлетворительных оценок физической кондиции.

Таблица 3

Возрастно-половые показатели оценок уровней физической кондиции школьников (поднимание туловища из положения лежа за 30 сек) (%)

Оценка	Пол	Возраст										
		7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Супер	М	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	Д	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Отл-но	М	–	1,9	–	0,7	0,6	–	0,7	–	–	–	–
	Д	8,7	–	–	–	–	–	0,8	–	–	–	–
Хор.	М	31,1	22,6	24,0	35,5	42,1	44,1	58,9	35,0	43,4	60,0	68,1
	Д	42,0	35,6	11,9	37,4	45,0	41,7	48,4	33,0	41,0	47,6	64,4
Удовл.	М	58,1	67,0	76,0	62,4	57,3	55,9	40,4	63,3	55,7	40,0	31,9
	Д	46,4	57,7	79,2	57,6	55,0	57,4	50,8	66,0	56,0	52,4	35,6
Неуд.	М	9,4	8,5	–	1,4	–	–	–	1,7	0,9	–	–
	Д	2,9	5,8	5,0	5,0	–	0,9	–	1,0	3,0	–	–
Опасная зона	М	1,4	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	Д	–	0,9	3,9	–	–	–	–	–	–	–	–

Общая оценка силовой выносливости мышц рук (вис на перекладине на согнутых руках) по показателям уровня физической кондиции всех обследованных школьников представлена на рис. 4.

Из приведенных данных следует, что относительно большое число учащихся имеют оценку уровня физической кондиции «неудовлетворительно» и «опасная зона». В значительной степени это касается девочек, у которых суммарное количество данных оценок составляет 28,7%, что свидетельствует о низком уровне развития силовой выносливости рук.

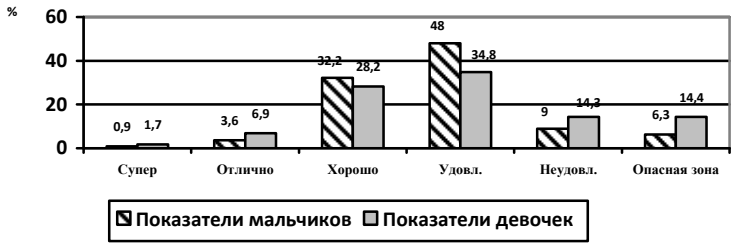


Рис. 4. Сравнительная оценка уровня физической кондиции школьников (удержание тела в висе на перекладине на согнутых руках)

Результаты проведенной статистической обработки оценок уровней физической кондиции с учетом возрастно-половых различий учащихся при выполнении упражнения вис на перекладине приведены в табл. 4.

Не ставя задачи углубленного анализа, отметим лишь, что приведенные данные по школьникам свидетельствуют в целом о недостаточном развитии силовой выносливости как у мальчиков, так и у девочек. Большее число оценок «неудовлетворительно» и «опасная зона» зафиксировано у мальчиков в возрасте 7,9,10 лет и у девочек с 8 до 15 лет.

3) социально-демографический – выяснение таких характеристик респондентов как пол, возраст, образование, место жительства.

Проанализируем полученные результаты.

Среди ответов на вопрос о том, почему абитуриент выбрал данную профессию (можно было выбрать несколько вариантов ответов), чаще всего, выбиралась альтернатива «хочу углубиться в интересующую меня область знаний» (62%), то есть мотив в данном случае связан не с педагогической деятельностью, а с интересом к определенной теоретической дисциплине. Около половины респондентов (48%) хотят стать образованными людьми, 20% планируют создать что-то новое в изучаемой сфере. В то же время 55% поступающих отметили альтернативу «хочу реализовать свои способности к данной деятельности» и 39% – «хочу приобрести профессию, которую считаю своим признанием».

Только 26% абитуриентов считают, что выбранная ими специальность пользуется спросом, 23% – что их специальность престижна, большинство же респондентов полагают, что полученное высшее образование само по себе ценно и обеспечит им достойное место во взрослой жизни.

Конкретный факультет выбирается обычно по причине наличия способностей к преподаваемым дисциплинам и надежды на то, что на избранном факультете будет интересно учиться. 9% абитуриентов поступают на определенный факультет потому, что туда поступают друзья. Очевидно, для столь неадекватной причины выбора это количество велико.

Ответы на контрольные вопросы, которые, по сути, дублировали основные и выполняли функцию оценки достоверности данных, дали такие же результаты. Соотношение интереса к педагогической деятельности и интереса к предмету практически равное: 58% и 57% соответственно. Очевидно, что оба ответа одновременно выбирались многими респондентами.

Важно отметить и то, что пример и советы родителей, других значимых взрослых, как и примеры из художественной литературы практически не оказывают никакого воздействия на старшеклассников при выборе педагогической профессии (частота выбора соответствующих альтернатив очень низка). Эти данные требуют осмысления и учета в организации профориентационной работы.

Необходимо заметить, что в последнее время профессия педагога утратила свою престижность, и многие абитуриенты поступают в педагогический институт только для получения высшего образования и диплома. Это видно из анализа полученных нами данных на вопросы анкеты:

- с любым высшим образованием легче найти работу – 35,1 %;
- просто нужен диплом о высшем образовании и факультет не играет существенной роли – 3,7 %;
- любое высшее образование поможет сделать карьеру – 26,6 %;
- с любым высшим образованием легче найти место в жизни – 27,6 %;
- материальная заинтересованность – 12,2 %.

Необходимо пояснить, что те респонденты, которые указывали «материальную заинтересованность» как мотив выбора профессии педагога, отмечали, что главным источником дохода для них как для будущих педагогов будет являться занятие репетиторством.

комиссии был проведен опрос поступающих. Для выявления основных мотивов абитуриентов мы использовали метод анкетирования.

Формулировка цели статьи. Цель нашего исследования: выявление основных факторов и мотивов, влияющих на выбор профессии педагога современной молодежью.

Объект: параметры выбора молодежью направления подготовки «педагогическое образование».

Предмет исследования: мотивы выбора профессии педагога современной молодежью.

Гипотеза: исходя из цели исследования, мы предположили, что современная молодежь при выборе профессии педагога:

1. Чаще основывается на внешних мотивах, таких как получение высшего образования, следование советам родителей, родственников, а также, следуя примеру друзей, одноклассников.
2. Делает осознанный выбор профессии, т.е. знают её содержание, профессионально важные качества и анализируют наличие этих качеств у себя, что позволит им достичь профессионального мастерства в будущем.
3. Социально-демографические особенности абитуриентов, такие как: пол, возраст, образование, место жительства, также влияют на выбор профессии педагога.

Эмпирическое исследование проходило в несколько этапов: 1) формирование выборки для исследования, подбор методик исследования и способов математической обработки данных; 2) сбор эмпирических данных абитуриентов; 3) обработка результатов исследования, их анализ, интерпретация и формулировка выводов.

Изложение основного материала статьи. С целью оценки реальных образовательных потребностей абитуриентов в Вологодском государственном университете в период работы приемной комиссии был проведен опрос поступающих. Для выявления основных мотивов абитуриентов мы использовали метод анкетирования. Несмотря на определенные ограничения данного метода, он является достаточно надежным и валидным применительно к целям нашего исследования.

Основаниями для данного утверждения является, во-первых, стопроцентный охват абитуриентов, поступавших в университет в период работы приёмной комиссии с 21 июня по 15 августа 2016 года на направления подготовки «Педагогическое образование» (биология, география, история, музыкальное образование, математика, информатика, физическая культура, русский язык и литература, иностранный язык, педагогика и методика начального образования). Количество респондентов составило 811 человек. Во-вторых, анонимность проведенного опроса, что является мотивацией для искреннего ответа респондентов.

Анкета состоит из трёх блоков:

1) выявление мотивов выбора профессии педагога, где респондентам предлагалось ответить на ряд вопросов, посвященных объективным и субъективным факторам, влияющим на выбор профессии педагога;

2) содержание профессии – ряд открытых вопросов, направленных на выявление наличия общих представлений о профессии педагога, о профессионально-важных качествах педагога;

Таблица 4

Возрастно-половые показатели оценок уровней физической кондиции школьников (удержание тела в висе на перекладине на согнутых руках, %)

Оценка	Пол	Возраст										
		7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Супер	М	1,4	2,8	–	–	1,3	0,8	2,0	–	1,8	–	–
	Д	14,5	–	–	–	1,7	–	–	–	1,0	–	1,7
Отл-но	М	1,4	5,7	0,8	3,5	3,1	8,7	7,5	3,3	5,3	–	–
	Д	7,2	12,6	4,0	0,7	3,4	2,6	6,2	9,0	7,0	14,5	8,5
Хор.	М	46,5	38,7	15,2	17,0	26,4	28,6	30,0	25,8	30,0	47,5	48,7
	Д	49,3	25,2	386	17,4	21,0	29,6	24,4	27,0	26,0	26,6	25,4
Удовл.	М	14,1	34,0	60,0	58,2	58,5	45,2	53,1	57,5	48,7	51,7	46,9
	Д	13,0	36,9	25,7	47,1	46,2	37,4	40,2	29,0	40,0	31,5	35,6
Неуд.	М	9,9	9,4	16,8	13,5	6,3	9,5	4,7	10,8	13,3	0,8	4,4
	Д	–	8,7	14,9	22,5	11,8	14,8	14,2	22,0	16,0	18,5	14,4
Опасная зона	М	26,7	9,4	7,2	7,8	4,4	7,2	2,7	2,6	0,9	–	–
	Д	16,0	16,5	16,8	12,3	15,9	15,6	15,0	13,0	10,0	8,9	14,4

Анализируя оценку уровня физической кондиции гибкости, следует отметить значительный процент школьников, не справляющихся с нормативами стандарта РФ. От 17,0% до 30% учащихся имеют оценку «неудовлетворительно» и «опасная зона» по данному качеству. В целом гибкость лучше развита у девочек, чем у мальчиков (рис. 5).

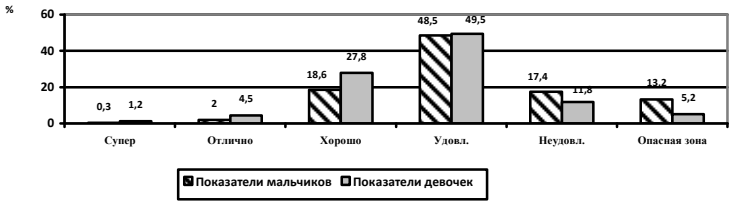


Рис. 5. Сравнительная оценка уровня физической кондиции школьников (наклон туловища вперед из положения сидя)

При рассмотрении возрастно-половых показателей оценок уровней физической кондиции школьников, прежде всего, обращает на себя внимание тот факт, что у учащихся начальной школы фиксируется низкий уровень развития гибкости. Это свидетельствует о том, что на данном этапе обучения в школе развитию гибкости не уделяется достаточного внимания (табл. 5).

Таблица 5

Возрастно-половые показатели оценок уровней физической кондиции школьников (наклон туловища вперед из положения сидя) (%)

Оценка	Пол	Возраст										
		7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Супер	М	–	2,9	–	–	–	–	–	–	–	–	0,9
	Д	10,4	1,0	–	–	1,7	–	–	–	–	–	–
Отл-но	М	7,1	2,0	1,6	3,0	1,3	–	1,4	1,7	0,9	0,8	1,8
	Д	16,4	9,7	3,0	2,3	7,6	4,4	0,8	–	4,0	–	0,8
Хор.	М	21,4	9,8	15,7	5,4	23,2	10,9	25,0	16,0	21,8	26,0	29,2
	Д	29,9	12,6	30,7	25,2	39,5	30,1	21,4	27,0	24,0	24,2	41,5
Удовл.	М	34,3	51,0	55,4	40,8	51,7	53,0	45,9	49,6	50,9	47,9	53,1
	Д	31,3	49,5	45,5	43,5	42,8	50,9	54,8	59,0	56,0	65,3	45,8
Неуд.	М	12,9	16,7	18,2	30,8	11,9	19,1	12,8	21,8	16,4	17,6	13,3
	Д	6,0	20,4	13,9	22,1	4,2	9,7	13,5	11,0	12,0	9,7	7,6
Опасная зона	М	24,3	17,6	9,1	20,0	11,9	17,4	14,9	10,9	10,0	7,7	1,7
	Д	6,0	6,8	6,9	6,9	4,2	5,3	9,5	3,0	4,0	0,8	4,2

Показатели физической кондиции в беге на 1000 м, характеризующие выносливость и в наибольшей мере определяющие потенциал здоровья человека, в основном, соответствуют удовлетворительной оценке (мальчики – 58,0%, девочки – 54,3%). Процент остальных оценок уровней физической кондиции в беге на выносливость у обследуемых примерно одинаков (рис. 6).

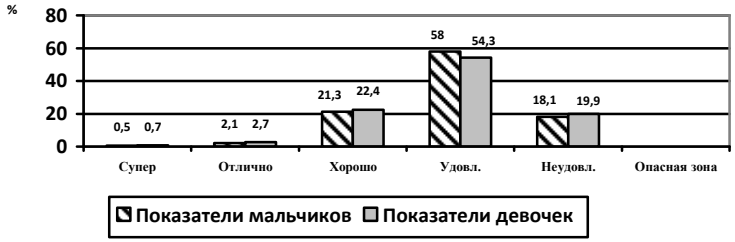


Рис. 6. Сравнительная оценка уровня физической кондиции школьников (бег 1000 м)

Наиболее низкие результаты у мальчиков в проявлении выносливости отмечены в возрасте 7,9,10,11,12,13 лет, у девочек – 7,10,12,13 лет (табл. 6). Уровень физической кондиции у мальчиков в беге на 1000 м с возрастом улучшается, а у девочек кривая роста имеет волнообразный характер.

заведения, места будущей работы. Для того, чтобы сделать обоснованный выбор нужно хорошо ориентироваться в мире профессий, верно оценивать свои возможности, уровень учебной подготовки и пр. Выбор профессии является определяющим этапом профессионального самоопределения личности, затрагивающим общественные проблемы жизненного становления личности (К.А., Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, М.Я. Басов, К.М. Гуревич, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн и др.).

Изучение основных факторов и мотивов, влияющих на выбор профессии, относится к числу активно разрабатываемых психолого-педагогических проблем (Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, И.М. Кондаков, А.В. Сухов, Г.В. Парыгин, А.К. Осицкий и др.).

Проблема мотивации выбора будущей профессии школьниками является важной и требующей внимания, как со стороны родителей, так и со стороны сотрудников образовательных учреждений.

Качество образования в значительной степени зависит от ведущего субъекта образовательного процесса – педагога. Педагогический вуз формирует у своих студентов необходимые для профессиональной деятельности свойства, которые отражены в квалификационных требованиях стандартов. При этом необходимо четко осознавать, что уровень подготовки выпускника зависит не только от особенностей преподавания учебных дисциплин и организации педагогической практики, а и от потребностей самих студентов. Внешнее воздействие всегда преломляется через внутренние условия обучающихся, поэтому одно и то же воздействие приводит к весьма различным результатам. Одним из внутренних условий является мотивация обучения студента на той или иной педагогической специальности.

Мотивы выбора профессии определяются многими факторами. Старшеклассники чаще ориентируются на социальные условия реализации профессиональных функций, чем на наличие у себя соответствующих способностей или интересов. Опросы показывают, что критериями профессионального самоопределения часто являются престиж профессии и материальные блага, которые профессия обеспечивает. Часто школьники поступают в вуз только потому, что само по себе высшее образование в наше время престижно, в связи с чем не важна сама специальность; для юношей это часто способ избежать призыва в армию; для некоторой части молодежи поступление в вуз означает вид занятия себя какой-то общественно одобряемой деятельностью, так как найти работу в этом возрасте очень сложно. Отсутствие непосредственного интереса к самой профессии резко снижает эффективность профессиональной подготовки и самой профессиональной деятельности в будущем.

В современном российском обществе изменились выработанные предшествующими поколениями ценности, стереотипы и представления о значимости и престижности тех или иных профессий. Профессия педагога уже длительный период не входит в число престижных и хорошо оплачиваемых. Многие абитуриенты поступают в педагогические вузы, не имея собственно педагогической ориентации, что и создает немалые трудности в их профессиональной подготовке.

С целью оценки реальных образовательных потребностей абитуриентов в Вологодском государственном университете в период работы приемной

Психология

УДК: 159.9

кандидат педагогических наук, доцент Поярова Татьяна Александровна
Вологодский государственный университет (г. Вологда);
кандидат психологических наук, доцент Носова Наталья Валентиновна
Вологодский государственный университет (г. Вологда);
кандидат психологических наук, доцент Фокина Ирина Владимировна
Вологодский государственный университет (г. Вологда)

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: МОТИВЫ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖЬЮ

Аннотация. В статье показано, что проблема изучения основных факторов и мотивов, влияющих на выбор профессии, занимает одно из центральных мест в психолого-педагогических исследованиях. Выбор профессии фактически означает проектирование в будущее определенной социальной позиции. Предметом анализа стали мотивы выбора профессии педагога современной молодежью. В статье представлены результаты эмпирического исследования, проведенного на базе Вологодского государственного университета. Для выявления современных тенденций выбора профессии педагога была использована авторская анкета. Были обследованы 811 абитуриентов, поступавших в 2016 году на разные факультеты направления подготовки «педагогическое образование». В статье проанализирована иерархия мотивов поступления, дано подробное обоснование каждому мотиву выбора, сделана попытка установить возможные различия в мотивах выбора профессии педагога у разных социальных групп испытуемых по таким характеристикам как пол, возраст, место жительства и образование.

Ключевые слова: мотивы выбора, мотивация, мотив, выбор профессии, педагогическая профессия, педагог, педагогическая деятельность, педагогическое образование, абитуриент, школьник, молодежь, студент.

Annotation. The article shows that the problem of studying the key factors and motives influencing the choice of profession takes a Central place in psycho-pedagogical studies. The choice of a profession means in fact designing the future of a particular social position. The subject of analysis are the motives of choice of profession of a teacher of modern youth. The article presents the results of empirical research conducted on the basis of the Vologda state University. To identify contemporary trends of the choice of the teaching profession was used the author's questionnaire. Were surveyed 811 entrants coming in 2016 for different departments of the direction of preparation «pedagogical education». The article analyzes the hierarchy of motives, the detailed justification for each motif selection, an attempt is made to establish possible differences in the motives of choice of the teaching profession for different social groups of subjects for such characteristics as gender, age, place of residence and education.

Keywords: the motives of choice, motivation, motive, choice of profession, teaching profession, teacher, teaching, teacher education, applicant, student, youth, student.

Введение. Любой человек в своей жизни постоянно принимает решения, делает выбор. Один из наиболее ответственных – выбор профессии, учебного

Таблица 6

Показатели физической подготовленности школьников г. Хабаровска (в тесте «бег 1000 м») (%)

Оценка	Пол	Возраст										
		7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Супер	М	–	–	–	–	–	–	0,7	3,3	–	1,7	–
	Д	–	1,0	–	–	–	2,8	–	–	2,0	1,6	–
Отл-но	М	–	–	0,8	1,4	1,9	1,7	1,4	5,0	2,7	3,3	4,5
	Д	–	–	1,0	2,2	6,7	7,6	1,7	2,0	2,0	3,9	2,6
Хор.	М	20,3	8,5	16,0	14,2	21,6	13,6	20,3	29,2	17,0	37,5	36,0
	Д	36,0	15,4	18,0	21,6	21,0	15,1	20,6	40,0	17,0	20,2	22,0
Удовл.	М	56,7	72,6	60,8	56,0	50,6	59,3	56,0	49,2	65,2	53,3	58,6
	Д	40,0	69,2	63,0	53,2	58,8	48,1	44,4	48,0	61,0	55,0	56,8
Неуд.	М	23,0	18,9	22,4	28,4	25,9	25,4	21,6	13,3	15,1	4,2	0,9
	Д	24,0	14,4	18,0	23,0	13,5	26,4	33,3	10,0	18,0	19,4	18,6
Опасная зона	М	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	Д	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–

Как отмечалось, главным показателем нашего исследования считалось не выполнение учащимися нормативных требований, что соответствует оценке уровня физической кондиции как «неудовлетворительно» и «опасная зона».

Из приведенных на рис.7 данных видно, что наибольший общий (суммарный) процент оценок «неудовлетворительно» и «опасная зона» (без дифференциации по возрасту и полу), отмечен у мальчиков в проявлении гибкости (30,6%) и у девочек в статической силовой выносливости мышц рук (28,4%).

Значительное число мальчиков (18,1%) и девочек (19,9%) не укладывалось в нормативные требования по проявлению выносливости. Наилучшие показатели школьников отмечены в проявлении силовой выносливости мышц живота (мальчики – 2,1% , девочки – 2,6%).

Рис. 7. Суммарное число школьников с неудовлетворительным и опасным уровнем развития кондиционных физических качеств (%)

Выводы. 1. Установлено, что уровень кондиционной физической подготовленности школьников по показателям развития физических качеств, таких как статическая силовая выносливость мышц рук, гибкость и выносливость находится на недостаточном уровне. Набольшее число, как мальчиков, так и девочек 7-10 лет имеют низкий уровень развития скоростно-силовых качеств, общей выносливости, силовой выносливости мышц рук и живота, гибкости.

2. Выявлено, что на протяжении всего периода обучения в школе число мальчиков с низким уровнем развития силовой выносливости (неудовлетворительно и опасная зона) снижается (7 лет -17,8%, 17 лет - 0,9%). Данная закономерность наблюдается и по показателям скоростно-силовых качеств (7 лет – 8,1%, 17 лет 0,9%), статической выносливости (7 лет - 36,6%, 17 лет - 4,4%), гибкости (7 лет – 37,2%, 17 лет - 15,0%), общей выносливости (7 лет – 23,0%, 17 лет - 0,9%).

Число девочек с низким уровнем развития таких физических качеств как, силовая выносливость (7 лет-16,0%, 17 лет- 21,2%), скоростно-силовые качества (7 лет -7,2%, 17 лет – 10,15), статическая выносливость (7 лет -16,0%, 17 лет – 28,8%) увеличивается к 11 классу. Наблюдается уменьшение числа девочек с низким уровнем развития общей выносливости (7 лет - 24,0%, 17 лет – 18,6%), и сохраняется на том же уровне показатель гибкости (7 лет -12,0%, 17 лет – 11,8%).

3. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости совершенствования организационно-методических основ использования средств физической культуры и спорта с целью совершенствования кондиционной физической подготовленности школьников и выполнения нормативных требований ГТО.

Литература:

1. Вавилов Ю.Н. Проверь себя (к индивидуальной системе самосовершенствования человека) / Ю.Н. Вавилов, Е.А. Ярыш, Е.Н. Какорина // Теория и практика физ. культуры. 1997. № 9. С. 58-63.

2. Левушкин С.П. Мониторинг физического состояния школьников: монография / С.П. Левушкин, Р.И. Платонова, М.Д. Гуляев, И.И. Готовцев. – М.: Советский спорт, 2012. – 168 с.

3. Лигута В.Ф. Физическая подготовленность учащихся образовательных учреждений Хабаровского края. Актуальные проблемы физического воспитания, спорта и туризма: IV Междунар. науч.-практ. конф., 11–13 окт. 2012 г., г. Мозырь / редкол.: С.М. Блоцкий (отв. ред.) и др.; УО МГПУ им. И.П. Шамякина. – Мозырь, 2012. – С. 147-149.

5. Лигута В.Ф. Мониторинг физической подготовленности как инструмент контроля процесса физического воспитания школьников Дальнего Востока России / В.Ф. Лигута // Инновационные технологии в спорте и физическом воспитании подрастающего поколения: материалы четвертой науч.-практ. конф. с Международ. участием (15–16 мая 2014 г., Москва) / ПИФКиС МГПУ. – М., 2014. – С. 231-234.

6. Лигута В.Ф. Коррекция физической подготовленности школьников на основе автоматизированного мониторинга / В.Ф. Лигута, А.В. Лигута // Олимпийский спорт и спорт для всех: материалы XIX Междунар. науч. конгресса, (Ереван, Армения, 6-9 окт. 2015 г.) Министерство образования и

Результаты математической обработки данных (χ2эмп=44,31) подтвердили наличие статистически достоверных различий между показателями внутренней мотивации до и после формирующего эксперимента на 1 %-ном уровне значимости. Между показателями внешней отрицательной мотивации студентов до и после реализации разработанной программы (χ2эмп=14,87) обнаружены достоверные различия на 5 %-ном уровне значимости. Полученное эмпирическое значение (χ2эмп=7,44) при сопоставлении показателей внешней профессиональной мотивации до и после формирующего эксперимента не является статистически достоверным.

Результаты диагностики и математической обработки данных показали, что в группе студентов после формирующего эксперимента прослеживается положительная динамика мотивации профессиональной деятельности, т. е. использование предложенной нами системы учебно-профессиональных заданий (упражнений) в рамках изучения психологии является эффективной для развития мотивации профессиональной деятельности студентов.

Выводы. Таким образом, в ходе проведенного исследования было доказано, что в процессе специально организованных систематических практических занятий по психологии, включающих систему учебно-профессиональных заданий, направленных на развитие профессиональной мотивации будущего учителя физической культуры, можно сформировать оптимальный мотивационный комплекс личности. Следовательно, необходимо обратить внимание педагогов высшей школы на использование системы учебно-профессиональных заданий в связи тем, что с ее помощью можно способствовать развитию профессиональной мотивации студентов-первокурсников.

Литература:

1. Асеев, В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. – М.: Владос, 2004. – 205 с.

2. Логинова, Н. Г. Исследование профессиональной значимости мотивации студента-бакалавра психологии // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 109–111.

3. Реан, А. А. Психодиагностика личности в педагогическом процессе / А. А. Реан. – СПб.: Ленингр. гос. обл. ун-т, 1991. – 109 с.

профессиональных заданий направлена на формирование у студентов умения самостоятельно выстраивать собственную линию развития профессиональной мотивации с опорой на результаты, полученные в ходе диагностики. Четвертая группа заданий предполагает использование методов активного взаимодействия в совместной деятельности: групповые дискуссии, ролевые и деловые игры, анализ ситуаций, моделирование ситуаций и др.

Учебно-профессиональные задания направлены: на знакомство с особенностями профессиональной мотивации; формирование умения осознавать собственные мотивы выбора профессии учителя физической культуры; развитие интереса к предстоящей профессиональной деятельности, положительного отношения к ней; реальных представлений о будущей профессии, способах овладения ею; на развитие способности студента соотнести выбранную профессию со своими целями, личностными особенностями, основными ценностями; на развитие стремления к самосовершенствованию, самореализации; развитие мотивов достижения; на закрепление в поведении знаний, умений, компетенций.

Практически каждое учебное занятие по курсу «Психология» включает учебно-профессиональное задание, направленное на развитие профессиональной мотивации, а так же особое внимание уделяется организации самостоятельной работы студентов (самостоятельное систематическое пополнение своих знаний и совершенствование умений при решении профессиональных задач).

В процессе реализации программы мы ориентировались на создание у студентов положительной мотивации к занятиям и будущей профессиональной деятельности, формирование у них самостоятельности, творческого подхода к выполнению заданий. Необходимо учитывать личностные особенности каждого студента и в соответствии с ними выстраивать взаимодействие, оказывать необходимую психолого-педагогическую поддержку в осознании своих мотивов, стимулировать самопознание.

Согласно данным контрольного эксперимента, после проведения работы по развитию мотивации профессиональной деятельности увеличилось количество студентов (45,8 %) с внутренней мотивацией. Это на 25 % больше, чем на констатирующем этапе. Уменьшилось количество испытуемых (12,6 %) с внешней отрицательной мотивацией, что на 21 % меньше, чем на констатирующем этапе исследования. Оптимальный мотивационный комплекс выражен у 29 % студентов (из них, на начальном этапе исследования, этот комплекс был характерен для 16 % респондентов).

По результатам методики Р. В. Овчаровой 45,8 % студентов после проведения формирующего эксперимента имеют внутренние индивидуально значимые мотивы, что на 33 % больше, чем в этой же группе до проведения развивающей работы. Внутренние социально значимые мотивы выражены у 16,6 % студентов (их количество не изменилось с момента констатирующего этапа исследования). Только 38 % студентов характеризуются выраженностью внешней мотивации (внешние положительные и отрицательные мотивы), что на 33 % меньше, чем до реализации в процессе освоения психологии системы учебно-профессиональных заданий.

Полученные эмпирические данные были проанализированы с помощью метода математической обработки $\chi 2$ – критерия Пирсона, который позволяет сопоставлять распределения признаков, представленных в любой шкале.

науки Республики Армения; Междунар. Ассоциация ун-тов физ. культуры и спорта. – Ереван, Армения, 2015. – С. 345-349.

7. Лигута В.Ф. Физическая подготовленность городских и сельских школьниц Хабаровского края / В.Ф. Лигута, А.В. Лигута // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 51. – Ч. 5. – С. 228-237.

8. Лях В.И. Двигательные способности школьников: основы теории и методики развития: монография / В.И. Лях . – М.: Терра-Спорт, 2000. 192 с.

9. Мызан Г.И. Двигательные способности школьников Хабаровского края: монография / Г.И. Мызан, Н.Н. Чекулаев. – Хабаровск: Изда-во ХГПУ, 2002. – 86 с.

10. Постановление Правительства Российской Федерации «Об общероссийской системе мониторинга состояния физического здоровья населения, физического развития детей, подростков и молодежи» от 29.12.2001 г. № 916 // Рос. газ. 2002. 12 янв.

11. Семенов, Л.А. Мониторинг кондиционной физической подготовленности в образовательных учреждениях: монография /Л.А. Семенов // М.: Советский спорт, 2007. –168 с.

Педагогика

УДК: 376.3

ассистент кафедры сурдопедагогики Люкина Анна Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена» (г. Санкт-Петербург);
доктор педагогических наук,
профессор Красильникова Ольга Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена» (г. Санкт-Петербург)

ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ С КОХЛЕАРНЫМИ ИМПЛАНТАМИ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В СРЕДЕ ДЛЯ СЛАБОСЛЫШАЩИХ И ПОЗДНООГОЛОХШИХ

Аннотация. Статья посвящена формированию коммуникативных умений младших школьников с кохлеарными имплантами, обучающихся в образовательных организациях для слабослышащих и позднооглохших детей. Описаны технология формирования коммуникативных умений в учебной деятельности и организация сетевого взаимодействия по формированию умений во внеурочной деятельности. Представлены результаты внедрения системы формирования коммуникативных умений в образовательный процесс организации для слабослышащих и позднооглохших детей.

Ключевые слова: младшие школьники с кохлерными имплантами, организационно-педагогические и методические подходы к формированию коммуникативных умений, педагогическая технология формирования коммуникативных умений, сетевое взаимодействие по формированию коммуникативных умений.

Annotation. The article shows the ways for the communicative skills formation for the children with cochlear implants in the deaf and hard of hearing educational surroundings. The article reveals the technologies for the communicative skills formation in education and the skills for the network cooperation during the afterschool activities. The results of these communicative skills formation are visually presented.

Keywords: junior school children with cochlear implants, pedagogical and methodological ways for the communicative skills formation, pedagogical technology for the communicative skills formation, the network cooperation for the communicative skills formation.

Введение. На современном этапе развития образования и специальной педагогики важную роль приобретает проблема формирования коммуникативных умений у младших школьников с кохлеарными имплантами (КИ). Исключительная её значимость обусловлена увеличением количества детей с КИ, обучающихся в образовательных организациях для слабослышащих и позднооглохших. Установлено, что пороги слуха детей с КИ достигают I степени тугоухости (по международной классификации), и с помощью импланта они получают возможность слышать даже тихие звуки, но речевое развитие имплантированных детей остается таким же, как и до операции, то есть на уровне глухого ребенка (М.Р. Богомильский, В.Е. Кузовков, А.А. Ланцов, С.В. Левин, В.И. Пудов, Г.А. Таварткиладзе, Ю.К. Янов и др.).

В исследованиях, посвящённых детям с кохлеарными имплантами, центральное место отводится слухоречевой реабилитации и оказанию им психолого-педагогической помощи в условиях дошкольных образовательных учреждений, реабилитационных центров (О.Л. Беляева, Е.Л. Гончарова, О.В. Зонтова, И.В. Королёва, О.И. Кукушкина, Е.П. Микшина, Э.В. Миронова, О.С. Никольская, А.И. Сатаева, Н.В. Тарасова, Н.Д. Шматко) [1, 4]. Благополучное завершение первоначального (запускающего) этапа реабилитации означает, что ребенок с кохлеарными имплантами встал на путь естественного развития коммуникации, он начинает вести себя и взаимодействовать с окружающими как слышащий и демонстрирует естественное («слуховое») поведение в повседневной домашней жизни. Выбор образовательного маршрута для данной категории обучающихся осуществляется с учётом готовности к освоению того или иного варианта адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования (АООП НОО). Практика показывает, что остается достаточно высоким процент детей с КИ, у которых к началу школьного обучения первоначальный (запускающий) этап реабилитации оказывается не завершен, то есть не сформировано слуховое поведение, не появилась возможность «набирать» речь на слух, овладевать речью в естественных условиях коммуникации. Эта группа детей с КИ от семи лет и старше обучается в условиях образовательной организации для слабослышащих и позднооглохших, где должно быть предусмотрено создание образовательных условий, учитывающих их особые образовательные потребности, в том числе в формировании и развитии коммуникации и речи. Однако в настоящее время изучение коммуникативных умений у младших школьников с кохлеарными имплантами, не завершивших реабилитацию и обучающихся в

культуры и другие. Также было выявлено, что у 20,8 % студентов – равное соотношение показателей внутренней мотивации, внешней положительной и отрицательной.

Таким образом, в исследуемой выборке 33,3 % студентов руководствуются внешними отрицательными мотивами (стремление избежать критики, возможных наказаний или неприятностей и т. д.), у них преобладает наихудший мотивационный комплекс: высокий вес внешней отрицательной мотивации и низкий – внешней положительной и внутренней мотивации. Это означает, что у студентов превалируют мотивы избегания порицания, желание «не попасть впросак». Лишь у 16,7 % испытуемых наблюдается оптимальный мотивационный комплекс.

По опроснику «Мотивы выбора профессии» Р. В. Овчаровой получены следующие результаты: у 45,8 % студентов преобладающими являются внешние положительные мотивы, у 25 % испытуемых – внешние отрицательные мотивы, внутренние социально значимые мотивы выражены у 16,6 % студентов и внутренние индивидуально значимые мотивы – у 12,5 % студентов.

Таким образом, результаты проведенного констатирующего эксперимента показали, что большинство студентов-первокурсников, принявших участие в исследовании, характеризуются слабовыраженной или невыраженной мотивацией выбора профессии учителя физической культуры. В связи с этим, необходимо проведение целенаправленной работы по развитию мотивов профессиональной деятельности студентов, будущих учителей физической культуры.

На этапе формирующего эксперимента была разработана и апробирована программа, включающая систему учебно-профессиональных заданий, инициирующих развитие мотивов профессиональной деятельности будущего учителя физической культуры, которая реализуется в процессе освоения психологии. «Психология» является дисциплиной базовой части учебного плана ОПОП ВО по направлению подготовки Педагогическое образование профиль Физическая культура. Она включает ряд модулей: «Общая психология», «Возрастная психология», «Социальная психология» и «Педагогическая психология». Идея, которую мы реализуем в процессе обучения – усвоение психологических знаний через призму выбранной профессии.

Предлагаемые учебно-профессиональные задания содержательно соотнесены с изучаемым модулем и имеют определенную последовательность предъявления: 1) задания на привлечение внимания студентов к проблеме мотивации профессиональной деятельности; 2) задания, позволяющие выявить особенности собственной профессиональной мотивации; 3) задания на проектирование индивидуальной стратегии формирования профессиональной мотивации; 4) задания, способствующие развитию профессиональных мотивов.

Первая группа заданий ориентирована на овладение теоретическим материалом по проблеме мотивации профессиональной деятельности и осмысление своих мотивов, мотивов других людей; освоение знаний посредством изучения результатов научных исследований, анализа собственного опыта, опыта других людей. Вторая группа заданий представлена набором диагностических методик, с помощью которых студенты изучают собственные мотивы профессиональной деятельности. Третья группа учебно-

внешние и внутренние. От того, каким мотивом побуждается деятельность, зависит своеобразие ее протекания и эффективность. Внутренняя мотивация непосредственно связана с самой деятельностью, ее значимостью для личности. Если для личности значимы потребности, внешние по отношению к содержанию деятельности (социальный престиж, зарплата и т. д.), то принято говорить о внешних мотивах. Внешние мотивы могут быть положительными и отрицательными. Внешние положительные мотивы связаны с удовлетворением потребностей социального престижа, уважения коллег, материальных благ и т. п. Внешние отрицательные мотивы – с потребностью самозащиты, стремлением избежать осуждения и др. Соответственно, внешние положительные мотивы более эффективны и желательны, чем внешние отрицательные.

Применение методики «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир в модификации А. А. Реана для изучения мотивации педагогической деятельности испытуемых позволяет определить выраженность показателей внутренней мотивации (ВМ), внешней положительной (ВПМ), внешней отрицательной (ВОМ) и соотношение их между собой (мотивационный комплекс личности).

Наилучшими мотивационными комплексами считаются следующие два типа сочетаний: ВМ > ВПМ > ВОМ и ВМ = ВПМ > ВОМ. Наихудшим мотивационным комплексом является тип ВОМ > ВПМ > ВМ. Любые другие сочетания являются промежуточными с точки зрения их эффективности.

Анализ экспериментальных данных показал, что в исследуемой выборке студентов большая часть – 45,8 % испытуемых – имеют внешнюю положительную мотивацию профессиональной деятельности, 20,9 % студентов имеют внутреннюю мотивацию и 33,3 % – внешнюю отрицательную.

Обучаемые с внешней мотивацией, как правило, не получают удовлетворения от преодоления трудностей при решении учебных и профессиональных задач, поэтому они выбирают более простые задания и выполняют только то, что необходимо для получения подкрепления (оценки). Отсутствие внутреннего стимула у этой категории студентов способствует росту напряженности, уменьшению спонтанности, что оказывает подавляющее действие на креативность обучаемого, в то время как наличие внутренних побуждений способствует проявлению непосредственности, оригинальности, росту креативности и творчества, необходимых для эффективного решения проблем, возникающих в будущей профессиональной деятельности.

В целом, по результатам методики видно, что преобладающей является внешняя мотивация профессионально-педагогической деятельности.

Далее рассмотрим, какие мотивационные комплексы выражены у студентов. У большинства испытуемых (20,9 %) преобладает наихудший мотивационный комплекс, представленный следующим сочетанием: ВОМ > ВПМ > ВМ. Наилучшие, оптимальные мотивационные комплексы: ВМ > ВПМ > ВОМ и ВМ = ВПМ > ВОМ представлены у 12,5 % и 4,2 % студентов соответственно, при которых внутренняя мотивация либо доминирует над внешней положительной мотивацией, либо равна ей. Примерно у 60 % студентов, участвующих в исследовании, выражены следующие промежуточные комплексы: ВМ < ВПМ > ВОМ – у 8,3 % студентов; ВМ > ВОМ > ВПМ – у 4,2 % испытуемых; ВМ > ВОМ = ВПМ – у 12,5 % респондентов; ВМ < ВПМ < ВОМ – у 8,3 % будущих учителей физической

образовательном пространстве для детей с нарушением слуха, не получило систематического освещения.

В последние годы в сурдопедагогике очевидной признаётся необходимость создания системы обучения детей с КИ, в условиях образовательных организациях для детей с нарушением слуха (О.А. Денисова, О.А. Красильникова, Г.Н. Пенин, Т.А. Соловьева, Е.З. Яхнина и др.). Педагогами-практиками разрабатываются программы коррекционной помощи школьникам с КИ, они стремятся перенести методы, приемы системы обучения языку слабослышащих и позднооглохших школьников на обучение детей с КИ. В своих поисках педагоги часто действуют необоснованно, без научного переосмысления.

Формулировка цели статьи. Исследование организовано с целью изучения коммуникативных умений младших школьников с КИ, обучающихся в среде слабослышащих и позднооглохших, и разработки организационно-педагогических и методических подходов к их формированию.

Изложение основного материала статьи. Опытно-экспериментальное исследование в образовательных организациях для слабослышащих и позднооглохших показало, что, находясь в образовательном пространстве организации для слабослышащих и позднооглохших, младшие школьники с кохлеарными имплантами испытывают трудности в овладении коммуникативными умениями, ориентированными на общение с собеседником, организацию взаимодействия со сверстниками и передачу информации другим людям [3]. Этот факт объясняется рядом причин, среди которых можно выделить наиболее значимые. Во-первых, у исследуемой группы детей к началу школьного обучения не завершен первоначальный этап реабилитации, то есть не сформировано слуховое поведение, не появилась возможность «набирать» речь на слух, овладевать речью в естественных условиях коммуникации. Во-вторых, у родителей школьников не сформировано эмоциональное взаимодействие со своими детьми в соответствии с их изменившимися слуховыми возможностями. В-третьих, у детей отсутствует опыт общения со слышащими сверстниками в процессе внеурочной деятельности. В-четвёртых, педагоги применяют методы обучения языку к детям с КИ такие же, как и к слабослышащих и позднооглохших обучающимся.

В связи с этим в процессе обучающего исследования нами разработаны организационно-педагогические и методические подходы к формированию коммуникативных умений детей с КИ, обучающихся в образовательных организациях для детей с нарушением слуха, включающие: 1) технологию формирования коммуникативных умений в учебной деятельности и 2) сетевое взаимодействие с образовательными организациями общего типа, для детей с тяжелыми нарушениями речи, с организациями дополнительного образования и культуры.

Технология формирования коммуникативных умений младших школьников с КИ, не завершивших первоначальный этап реабилитации и обучающихся в среде слабослышащих – это теоретически обоснованная содержательная техника формирования коммуникативных умений у младших школьников с КИ, реализующаяся в учебной деятельности и дополняющая традиционную методику обучения языку слабослышащих детей. Ее концептуальной основой является деятельностный подход (Л.С. Выготский,

В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.), теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина), а также теоретические и методические разработки в области общей педагогики (А.Г. Асмолов, Г.В. Бруменская) и сурдопедагогики (А.Г. Зикеев , Т.С. Зыкова, К.В. Комаров, И.В. Королева, О.А. Красильникова [2], О.И. Кукушкина, Н.Д. Шматко [4]).

Технология формирования коммуникативных умений младших школьников с КИ базируется на следующих разработанных нами принципах: активной коммуникации, естественного развития коммуникации и речи, самостоятельности, создания эмоционально-комфортного состояния на уроке, учета слухоречевых возможностей, учета сформированности коммуникативных умений, переноса сформированных умений во внеурочную деятельность и повседневные ситуации общения, учета особых образовательных потребностей.

Обучение школьников в рамках описываемой технологии реализуется в образовательной области «Филология», на учебных предметах литературное чтение, развитие речи, формирование грамматического строя речи, а также на коррекционном курсе «Формирование речевого слуха и произносительной стороны устной речи». Это связано с тем, что уроки цикла русского языка, имея коммуникативную направленность, предоставляют возможность организовать вариативные виды работы и обладают широким потенциалом для развития коммуникативных умений.

Педагогическая технология учитывает специфику младшего школьного возраста и слухоречевые особенности обучающихся с нарушением слуха. В её основе - три группы коммуникативных умений: личностного общения, сотрудничества, речевых коммуникативных умений. Выделение описанных групп достаточно условно, так как их формирование происходит комплексно и в неразрывной связи умений друг с другом.

В формировании коммуникативных выделены три этапа: 1 этап – *мотивационно-ознакомительный* – предполагает знакомство школьников с коммуникативным умением; 2 этап – *тренировочный* – включает упражнение в использовании коммуникативных умений, предъявленных на предыдущем этапе; 3 этап – *творческий* – предусматривает самостоятельное использование обучающимися коммуникативного умения, его перевод из учебной ситуации в естественные ситуации общения и включает в себя следующие задачи.

На перечисленных этапах осуществляется последовательная работа над коммуникативными умениями с помощью реализуемых в разных видах и формах деятельности специально разработанных блоков заданий: работы с литературными произведениями, коллективной деятельности, решения коммуникативных задач.

1 блок заданий – работа с литературными произведениями. В него входят выбор диалогов и их чтение по ролям, выбор и решение коммуникативных ситуаций; анализ личного опыта; идентификация с литературным героем; соотнесение рассказа с иллюстрациями, беседа по прочитанному тексту, словесное рисование, рисование диафильмов, инсценировка прочитанного произведения, изготовление декораций, создание картинной галереи.

2 блок заданий – коллективная деятельность – включает в себя изготовление материального продукта в паре и в малой группе, решение задачи

вузовского образования.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является описание результатов опытно-экспериментальной работы по развитию мотивации профессиональной деятельности будущего учителя физической культуры.

Изложение основного материала статьи. Проблема мотивации является одной из фундаментальных в психологии, сложность и многоаспектность которой обусловливает множественность подходов к пониманию ее сущности, природы, структуры. Большинством исследователей мотивация понимается как совокупность, система психологически разнородных факторов, детерминирующих поведение и деятельность человека.

Среди трудов отечественных ученых, посвященных изучению профессиональной мотивации, в частности, мотивации педагогической деятельности, можно отметить работы Э. Ф. Зеер, Е. П. Ильина, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, А. А. Реана, В. А. Сластенина, А. Э. Штейнмеца и др.

Мотивация профессиональной деятельности может быть раскрыта как действие конкретных побуждений, которые обусловливают выбор профессии и продолжительное выполнение обязанностей, связанных с ней [1].

Применительно к учебной деятельности студентов под профессиональной мотивацией понимается совокупность факторов и процессов, которые, побуждают и направляют личность к изучению будущей профессиональной деятельности. Профессиональная мотивация выступает как внутренний движущий фактор развития профессионализма и личности, так как только на основе ее высокого уровня формирования, возможно эффективное развитие профессиональной образованности и культуры личности.

Однако, как отмечает Н. Г. Логинова только у незначительной части будущих специалистов сформирована профессиональная направленность, что снижает эффективность формируемой на их основе учебно-познавательной мотивации и мотивации овладения профессией, динамика развития которых продолжает оставаться неудовлетворительной [2, с. 110].

Качество подготовки выпускника вуза к эффективному осуществлению предстоящей трудовой деятельности в значительной степени зависит от сформированности мотивации профессиональной деятельности будущего специалиста. Мы предположили, что освоение психологии может способствовать развитию мотивации профессиональной деятельности студентов, если спроектировать и реализовать программу, включающую систему учебно-профессиональных заданий, выполнение которых способствует расширению представлений о выбранной профессии; формированию позитивного отношения к ней; изучению, осмыслению и развитию собственных мотивов профессиональной деятельности.

С целью изучения профессиональной мотивации будущего учителя физической культуры и ее развития в процессе освоения психологии было проведено экспериментально-психологическое исследование. В эксперименте участвовало 24 студента 1 курса направления подготовки Педагогическое образование профиль Физическая культура.

В исследовании были использованы следующие методики: «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир в модификации А. А. Реана и «Мотивы выбора профессии» Р. В. Овчаровой [3]. Выбранные методики позволили нам выделить две группы мотивов профессиональной деятельности:

Психология

УДК: 159.9(045)

кандидат психологических наук,
доцент Сергунина Светлана Валентиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск);
магистрант Поваляева Нина Григорьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск)

РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. Статья посвящена исследованию проблемы развития профессиональной мотивации студентов на этапе вузовского образования. Авторами представлены результаты изучения мотивации профессиональной деятельности студента – будущего учителя физической культуры и ее динамика в процессе освоения психологии. Раскрыто содержание и особенности реализации системы учебно-профессиональных заданий, инициирующих развитие мотивов профессиональной деятельности будущего учителя физической культуры, доказана ее эффективность.

Ключевые слова: мотивация профессиональной деятельности, будущий учитель физической культуры, внешняя мотивация, внутренняя мотивация, учебно-профессиональные задания.

Annotation. The article investigates the problems of development of professional motivation of students at the stage of higher education. The authors present the results of studying the motivation of professional activity of the student – the future teacher of physical culture and its dynamics in the course of development psychology. The content and features of the implementation of the system of educational and professional tasks, initiating the development of the professional activity of the future teacher of physical culture motifs, proved its effectiveness.

Keywords: motivation of professional activity, future teacher of physical culture, extrinsic motivation, intrinsic motivation, training and professional job.

Введение. В условиях модернизации Российского образования повышаются требования к личным и профессиональным качествам педагога, его социальной и профессиональной позиции. Становление профессиональной компетентности будущего учителя в значительной степени зависит от мотивации профессиональной деятельности. Профессиональная мотивация определяет не только правильность выбора профессионального пути, продуктивность трудовой деятельности, степень удовлетворенности результатами своего труда, но и успешность профессионального обучения, отношение к предстоящей профессиональной деятельности. К сожалению, мотивы поступления в педагогический вуз и выбора профессии учителя не всегда соответствуют педагогической деятельности. В связи с этим необходима целенаправленная работа по развитию мотивации профессиональной деятельности студентов, будущих педагогов на этапе

группой одноклассников, коллективное домашнее задание, обсуждение спорных вопросов, проведение детьми мастер-классов.

3 блок заданий – решение коммуникативных задач. Он включает в себя две группы заданий: 1) решение коммуникативных задач в заданных условиях: выполнение, дополнение и составление поручений, определение своего настроения и настроения одноклассника, определение настроения участников общения по личным фотографиям, рисование эмблемы для одноклассника, беседа, отгадывание загадок-обманок, участие в спонтанно возникающих коммуникативных ситуациях и ситуациях, созданных учителем, решение заданных коммуникативных ситуаций, составление доказательств по образцу, обсуждение спорных вопросов, дополнение диалогов и исключение из них лишних реплик, перестраивание и придумывание диалогов, сочинение сказки, игровые задания; 2) решение коммуникативных задач на основе картинок: составление деформированного текста, дополнение и составление рассказа по картинке, придумывание последующих\предшествующих событий.

Представленные блоки заданий на разных этапах реализуются посредством разных форм и видов деятельности. Обучение осуществляется в учебной, творческой, игровой и предметно-практической деятельности.

Основными формами выполнения заданий являются фронтальная, индивидуальная и групповая. Кроме этого работа над коммуникативными умениями в рамках педагогической технологии осуществляется в форме «речевого дня» и проектной деятельности.

Второй составляющей организационно-педагогических и методических подходов к формированию коммуникативных умений является сетевое взаимодействие.

Сетевое взаимодействие в образовании – это горизонтальное взаимодействие нескольких учреждений для достижения общих целей и решения общих задач в образовании [5]. Оно позволяет решать задачи, которые отдельное образовательная организация решить самостоятельно не может, основано на равноправии и взаимной заинтересованности организаций.

В инициированное нами сетевое взаимодействие включены образовательные организации общего типа, для слабослышащих и позднооглохших детей и для детей с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР), а также организации дополнительного образования и культуры: дворец детского (юношеского) творчества и детская библиотека.

Ресурсным центром сетевого взаимодействия образовательных организаций по формированию коммуникативных умений младших школьников с КИ является образовательная организация для слабослышащих и позднооглохших обучающихся. Она обладает достаточным кадровым и методическим потенциалом для оказания информационной поддержки организациям-партнерам и удовлетворения особых образовательных потребностей школьников с КИ.

Сетевое взаимодействие реализуется во внеурочной деятельности на трех уровнях: на уровне обучающихся, на уровне педагогов, на уровне семьи.

На уровне обучающихся оно осуществляется путем организации взаимодействия учащихся с КИ, обучающихся в образовательной организации для детей с нарушением слуха, со слышащими сверстниками из образовательной организации общего типа и сверстниками, обучающимися в образовательной организации для детей с ТНР. Такое взаимодействие

способствует возникновению регулярных контактов между школьниками с разными слухоречевыми возможностями и позволяет создать благоприятные условия для формирования трех групп коммуникативных умений учащихся с КИ: личностного общения, сотрудничества, речевых коммуникативных умений [3].

Обучающиеся с КИ два-три раза в неделю объединяются со сверстниками образовательной организации общего типа и образовательной организации обучающихся с ТНР для совместной деятельности и участия в разных мероприятиях. Формы взаимодействия и их форматы зависят от участия в них организаций-партнеров: ученический проект «Дети ветеранам»; праздники «Новый год», «8 марта», «День Победы»; спортивные соревнования «Веселые старты»; совместные экскурсии в музеи «Музей Воды», «Музей Хлеба», занимательной науки «Лабиринтум», интерактивный образовательный город профессий для детей «Кидбург» и др.; на выставки в Детский музейный центр исторического воспитания; участие в мастер-классах по плетению браслетов из резиночек, по вырезанию снежинок, модульному оригами, работе в технике квиллинг и др.

Включение в сетевое взаимодействие дворца детского (юношеского) творчества позволяет расширить формы взаимодействия школьников с КИ и сверстников без ограничения возможностей по слуху. Направления работы определяются спектром предоставляемых учреждением услуг и выбором самих обучающихся и их родителей. В зависимости от их социального заказа школьники с КИ в рамках внеурочной деятельности посещают детские объединения вместе со слышащими сверстниками (по 1-2 человека в одном объединении). Например, школьники с КИ участвуют в деятельности детских объединений и коллективов: «Занимательная зоология», «Юный футболист», «Спортивное ориентирование», «Начальное техническое моделирование», «Юный художник», «Креативное рукоделие» и др.

Детская библиотека в рамках реализации сетевого взаимодействия с образовательными организациями приглашает учащихся разных образовательных организаций на совместные тематические занятия («Волшебный мир книг», «Хочу стать писателем», «Книжкина дорога в магазин»), встречи с авторами детских книг (Н. Евдокимовой и Е. Соковениной), мастер-классы художников-иллюстраторов (В. Помидор), конкурсы чтецов, литературные гостиные и др.

Сетевое взаимодействие *на уровне педагогов* предполагает повышение их профессиональной компетентности путем передачи опыта организации учебной и внеурочной деятельности школьников с КИ, сотрудничества по поиску оптимальных методических решений, выбора технологий, форм и методов обучения, демонстрации педагогического мастерства. На этом уровне проводятся обучающие и практические семинары («Как помочь ребенку с КИ учиться и дружить», «Формирование коммуникативных умений младших школьников с КИ»), мастер-классы («В моем классе учится ребенок с КИ»; «Школьник с КИ - художник»), консультации, подготовка совместных публикаций, проекты («Равные и разные»).

Сетевое взаимодействие *на уровне семьи* обусловлено необходимостью эмоционального взаимодействия родителей со своим изменившимся ребенком на полноценной сенсорной основе, становление и усложнение которого обеспечивает естественное возникновение слухового восприятия и речи, а также необходимостью информирования родителей и других членов семьи

выступают: учеба, спорт, художественная самодеятельность и т.д. Отношения между курсантами третьего курса основываются на сформированном уровне правовой культуры и толерантности, что способствует профессиональной самоидентификации.

На третьем курсе у курсантов уже достаточно сформированы профессионально-значимые качества, такие как: ответственность, инициативность, организаторские и коммуникативные качества и т.д. Формируется осознанность и социальная значимость будущей профессии, роль индивида в социальном институте правоохранительной сферы, перспективы дальнейшей службы в уголовно-исполнительной системе.

Четвертый курс обучения характеризуется тем, что цели деятельности каждого курсанта совпадают с целями групповой деятельности, в коллективе устанавливаются отношения ответственной зависимости между курсантами, эти отношения не носят ситуативный или случайный характер, как на предыдущих курсах, а наоборот, взаимоотношения строятся по поводу главной деятельности курсантского коллектива – обеспечение выполнения служебных и учебных задач. Уважение и статус курсантов основывается на профессиональной компетентности, следовании коллективным нормам и требованиям.

Выводы. Формирование навыков социально-психологической адаптации курсантов в ведомственном вузе обеспечивается деятельностью многих субъектов, реализующих управленческие, образовательные и воспитательные функции, в частности, руководства вуза, сотрудников отделения по работе с личным составом (включая психологов), командиров учебно-строевых подразделений, профессорско-преподавательского состава вуза, кураторов учебных групп, что обуславливает необходимость согласованного взаимодействия всех участников данного процесса, активно влияющих на его результативность.

Успешная социально-психологическая адаптация курсантов способствует формированию у будущего сотрудника уголовно-исполнительной системы готовности к преодолению психологических трудностей в оперативно-служебной деятельности и применению приобретенных в вузе знаний и умений для эффективного выполнения своих должностных обязанностей в учреждениях и органах ФСИН России.

Литература:

1. Дубовицкая Т.Д. Методика исследования адаптированности студентов в вузе // Психологическая наука и образование (эл. журнал), 2010, № 2. [Электронный ресурс] – http://psyedu.ru (дата обращения 16.09.2016)

2. Миронова Т.Н. Общая характеристика концепций воспитания / Миронова Т.Н. [Электронный ресурс]. – http://cyberleninka.ru/article/n/obschaya-harakteristika-kontseptsiy-vospitaniya. (дата обращения 16.09.2016)

– повышение эффективности учебной и служебной деятельности, развитие организаторских способностей и дисциплины.

Результаты изучения психологических особенностей курсантов разных курсов, их социальных взаимоотношений позволяют определить общие закономерности социально-психологической адаптации в ведомственном вузе.

На первом курсе обучения у курсантов еще недостаточно выработано представление о целях и средствах, которыми необходимо руководствоваться курсанту в процессе обучения и служебной деятельности. Возраст курсантов первого курса представляет собой период активного формирования устойчивой системы ценностей, становления самосознания и социального статуса личности. Результаты наблюдений свидетельствуют о неустойчивости настроения курсантов в отношении восприятия требований распорядка дня, системы обучения и воспитания, действий и замечаний преподавателей и командиров.

Отсутствие родительской опеки, субъективная оценка своих когнитивных способностей, недостаточно сформированная готовность к обучению в ведомственном вузе не позволяет курсантам принимать правильные решения при планировании личного времени и самостоятельной подготовки, что является причиной низкой успеваемости и дисциплинированности отдельных курсантов. Проблемами в процессе социально-психологической адаптации могут служить: трудности в общении в рамках нового коллектива, недостаточно развитое стремление к самообразованию и самосовершенствованию, отсутствие мотивации к положительным результатам формирования рейтинговой оценки деятельности курсантов в вузе.

Система отношений в коллективе представляет собой совокупность эмоциональных, непрочных, мобильных отношений не связанных с предметом деятельности подразделения.

Проявления социальной дезадаптации курсантов первого курса, характеризуемые превышением «личного» над «коллективным», нежеланием понимать потребности коллектива, социальной напряженностью, потребительскими настроениями, свидетельствуют о том, что данные курсанты в первую очередь нуждаются в профилактической работе со стороны субъектов образовательного процесса, формирующих навыки социально-психологической адаптации.

В результате работы по коллективообразованию ко второму курсу обучения складывается курсантский коллектив в рамках учебной группы. У второкурсников происходит формирование навыков и умений рациональной организации самостоятельной подготовки и личного времени, приходит осознание правильного выбора профессии, происходит привыкание к установленному режиму учебной и служебной деятельности, формируется стремление к самообразованию и самовоспитанию.

В то же время, в коллективах курсантов второго курса возможно проявление психологического дискомфорта вследствие относительного постоянства условий жизнедеятельности и воздействия психологических раздражителей.

На третьем курсе обучения у курсантов наблюдаются более прочные эмоциональные связи, которые являются основой для построения дружеских отношений, формирующих понятие «Мы» как элемент сопричастности к учебной группе, курсу. Точками соприкосновения интересов курсантов

младших школьников с КИ о слухоречевых возможностях и перспективах развития их детей, особенностях общения с ними, а также организацией взаимодействия внутри семьи для продолжения и расширения работы, проводимой образовательными организациями.

На этом уровне проводятся индивидуальные и групповые консультации, родительские собрания, информирующие о технологиях обучения детей, позволяющие родителям из разных образовательных организаций обменяться мнениями друг с другом; обучающие семинары «Особенности слуха и речи детей с КИ», «Играем вместе», «Хочу все знать», родители вовлекаются в проектную деятельность.

С целью определения эффективности предложенных организационно-педагогических и методических подходов к формированию коммуникативных умений младших школьников с кохлеарными имплантами нами проведен контрольный эксперимент, в процессе которого с помощью диагностических заданий и наблюдения за общением детей со сверстниками и взрослыми оценивались коммуникативные умения, ориентированные на общение с собеседником, организацию взаимодействия со сверстниками и передачу информации другим людям. Он позволил сравнить сформированность коммуникативных умений у школьников с КИ, принявшими участие в формирующем исследовании (экспериментальная группа) и не участвовавшими в нем (контрольная группа). Количественный и качественный анализ данных показал, что обучающиеся экспериментальной группы находятся на высоком (46%) и среднем (54%) уровнях сформированности коммуникативных умений, в отличие от сверстников контрольной группы, которые распределились по среднему (65%) и низкому (35%) уровням. Также контрольный эксперимент зафиксировал более высокие результаты по каждой из групп коммуникативных умений (личностного общения, сотрудничества и речевых умений) у школьников, включенных в формирующее исследование.

Выводы. Таким образом, организационно-педагогические и методические подходы к формированию коммуникативных умений у младших школьников с КИ, обучающихся в среде слабослышащих и позднооглохших, предполагают две составляющие: педагогическую технологию, реализуемую учебной деятельности, и организацию сетевого взаимодействия образовательных организаций, организаций дополнительного образования и культуры во внеурочной деятельности. Внедрение их в учебный процесс образовательных организаций для детей с нарушением слуха свидетельствует о повышении количественных и качественных характеристик коммуникативных умений у школьников с КИ, способствует постепенному переводу их на естественный путь формирования речи, что демонстрирует эффективность экспериментального обучения. Кроме этого, разработанные организационно-педагогические и методические подходы к формированию коммуникативных умений повышают качество общения и обучения и у слабослышащих обучающихся со слуховыми аппаратами. Положительная динамика, произошедшая под влиянием целенаправленного педагогического воздействия, позволяет сделать вывод о возможности широкого использования разработанной модели формирования коммуникативных умений, которая имеет перспективы дальнейшего развития.

Литература:

1. Королева И.В. Кохлеарная имплантация глухих и взрослых (электродное протезирование слуха). – СПб.: КАРО, 2008.
2. Красильникова, О.А. Развитие универсальных учебных действий слабослышащих младших школьников на уроках чтения / О.А. Красильникова // Диалог традиций и инноваций в условиях трансформации общества и культуры: материалы I Международного форума словесников. – СПб.: Книжный дом, 2014. – С.187-191.
3. Люкина, А.С. Овладение коммуникативными умениями младшими школьниками с кохлеарными имплантами / А.С. Люкина // Культура. Наука. Интеграция. – 2014. - № 2. – С. 47-50.
4. Психолого-педагогическая помощь после кохлеарной имплантации. Реализация новых возможностей ребенка: монография / Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, О.С. Никольская, Н.Д. Шматко и др. - М.: Полиграф сервис, 2014. – 192 с.
5. Реализация вариативных моделей сетевого взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования в рамках организации внеурочной деятельности: методические рекомендации / под ред. А.В. Золотаревой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. – 312 с.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой общей и теоретической педагогики Магомедова Замира Шахабутдиновна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);
кандидат филологических наук, доцент кафедры общей и теоретической педагогики Мунгиева Нина Зурабовна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала)

РОЛЬ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВОСПИТАНИИ И РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается и обосновывается роль учреждений дополнительного образования в воспитании гармоничной личности. Рассмотрены специфика организации образовательного процесса, принципы формирования содержания обучения в школе и учреждения дополнительного образования. Особое внимание уделено вопросам интеграции общего и дополнительного образования.

Ключевые слова: «образование», «дополнительное образование» «учреждения дополнительного образования», «воспитательно-образовательный процесс», «развитие», «саморазвитие».

Annotation. The article discusses and substantiates the role of additional education in the education of a harmonious personality. The specificity of the organization of educational process, principles of learning content in schools and further education institutions. Particular attention is paid to the integration of general and further education.

– профессорско-преподавательский состав вуза.

Среди всего разнообразия методов социально-педагогического наблюдения и социально-педагогического воздействия вышеуказанными субъектами используются: наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование, организация и проведение спортивных и культурно-массовые мероприятий.

Основными направлениями реализации социально-психологической адаптации курсантов выступают:

– создание условий для самовыражения и саморазвития курсантов в учебной, научно-исследовательской, спортивной и др. сферах; формирование адаптивного поведения;

– вовлечение в работу кружков, клубов, объединений, занимающихся внеучебной деятельностью и организацией досуга, их информационное обеспечение через информационные каналы (сайт вуза, стенды, прессу и др.);

– совершенствование системы морального и материального стимулирования курсантов, активно участвующих в организации и проведении научно-исследовательской, спортивной и других видов внеучебной деятельности;

– развитие материально-технической базы, увеличение количества помещений, используемых для организации и проведения внеучебных мероприятий;

– организация участия курсантов в мероприятиях, проводимых другими вузами (в т.ч., других городов) по работе со студенчеством;

– совершенствование деятельности психологической службы вуза в части психологического консультирования для курсантов;

– организация выставок художественного творчества курсантов;

– поддержка коллективов художественной самодеятельности, привлечение их к участию во внутривузовских, всероссийских и международных фестивалях и конкурсах.

Определяющую роль в социально-психологической адаптации играют сплоченность учебной группы курсантов и уровень развития их учебных навыков. Развитие коммуникативных навыков должно быть направлено на решение совместных задач различных видов деятельности: обучение, спортивная подготовка, несение службы (караулов), прохождение стажировки в учреждениях УИС.

Уровень взаимной поддержки или сплоченности учебной группы как коллектива и уровень сформированности общих навыков во взаимосвязи определяют успех социально-психологической адаптации курсантов ведомственных вузов.

Доминирующим методом, используемым для формирования сплоченности учебной группы первого курса является социально-психологический тренинг коллективообразования, основными задачами которого являются:

– знакомство курсантов учебной группы между собой;
– формирование чувства взаимовыручки, поддержки;
– придание коллективным (групповым) процессам целенаправленности;
– формулирование групповых ценностей, целей, норм поведения;
– формирование взаимоотношений в коллективе учебной группы на основе ведущих групповых ценностей и целей;

целью определения профессионально-психологической пригодности к обучению, а именно: определение уровня развития познавательных способностей, изучение адаптивных особенностей будущих курсантов.

Второй этап изучения социально-психологической адаптации кандидатов реализуется специалистами психологической службы Пермского института ФСИН России в период сдачи вступительных экзаменов. К наиболее эффективным методикам изучения социально-психологической адаптированности можно отнести методику К. Роджерса и Р. Даймонда [1]. Кроме того, психологами института используются следующие методики: личностный опросник Г. Шмишека, 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла, опросник нервно-психического напряжения Т.А. Немчина, тест К. Томаса (для определения стиля поведения в конфликтной ситуации), тест Т. Лири «Диагностика межличностных отношений», проективные методики «Несуществующее животное» М.З. Дукаревич и «Дом-Дерево-Человек» Дж. Бука. Для комплексного изучения социально-психологической адаптации курсантов психологи используют многоуровневый личностный опросник (МЛО) «Адаптивность» Маклакова А.Г., Чермянина С.В.

Многоуровневый личностный опросник (МЛО) «Адаптивность» (Маклаков А.Г., Чермянин С.В.) предназначен для определения адаптивных способностей (АС), нервно-психической устойчивости (НПУ) коммуникативных особенностей (КО) и моральной нормативности (МН).

Полученные результаты по методике Маклакова А.Г. и Чермянина С.В. «Адаптивность» позволяют судить об адаптационных возможностях абитуриента, его коммуникативных особенностях, эмоционально-волевой сфере. Результаты тестирований, проведенные специалистами психологической службы института в отношении абитуриентов, являются основанием для формирования учебных групп первого курса по социально-психологической совместимости в группе.

Лица, имеющие низкие показатели по вышеперечисленным методикам относятся к группе повышенного внимания (ГПВ), в связи с тем, что имеют признаки дезадаптации. Мониторинг уровня социально-психологической адаптации курсантов осуществляется на протяжении всего периода обучения в вузе. В отношении курсантов, имеющих значительные трудности в социально-психологической адаптации, проводится индивидуальная работа, направленная на детальное изучение причин, вызывающих затруднения в процессе обучения и формировании межличностных контактов. Всем участникам учебно-воспитательного процесса психологи разрабатывают индивидуальные рекомендации относительно проведения индивидуально-воспитательных мероприятий с курсантами, включенными в группы повышенного психолого-педагогического внимания.

Основными субъектами в формировании навыков социально-психологической адаптации курсантов являются:

– начальник института и его заместители;

– начальник факультета очной формы обучения, командиры учебно-строевых подразделений;

– сотрудники отделения по работе с личным составом (в том числе, психологи);

– кураторы учебных групп из числа профессорско-преподавательского состава;

Keywords: "education", "further education", "additional education", "educational and educational process", "development", "self-development".

Введение. В современном российском образовании наряду с общеобразовательной школой функционируют учреждения дополнительного образования детей, создающие благоприятные психолого-педагогические условия для расширения, углубления и дополнения базовых знаний школьников, удовлетворения их интереса в какой-либо области культуры, развития потенциальных способностей и реализации творческого потенциала. Учреждения дополнительного образования имеют большие возможности для реализации индивидуальных образовательных потребностей детей, развития интеллектуальных способностей и творчества.

Одним из приоритетных направлений развития и совершенствования региональной системы образования является создание единого образовательного пространства на основе интеграции содержания основного и дополнительного образования. Стратегия интеграции основного общего и дополнительного образования – реальный путь утверждения вариативности в системе регионального образования.

Формулировка цели статьи. Целью статьи является изучение роли учреждений дополнительного образования в воспитании и развитии личности.

Изложение основного материала статьи. В Российской Федерации дополнительное образование детей реализуется в различных государственных, муниципальных и негосударственных образовательных учреждениях различных типов (учреждениях дополнительного образования детей, общеобразовательных школах, дошкольных образовательных учреждениях), в учреждениях культуры (музеи, театры, дома и дворцы культуры, кружки и секции физической культуры и спорта, центры экологической направленности).

В учреждениях дополнительного образования детей проводятся занятия по интересам, массовые мероприятия, способствующие общекультурному воспитанию, побуждению интереса школьников к различным видам и формам занятий, развитию мотивации растущей личности к познанию и творчеству. Наряду с другими типами образовательных учреждений (дошкольными, общеобразовательными) учреждения дополнительного образования детей выделены как особый тип образовательного учреждения, имеющего специфические признаки, функции и особенности воспитательно-образовательного процесса.

Цель учреждения дополнительного образования детей заключается в развитии мотивации личности к познанию и творчеству, расширении и углубления знаний, умений и навыков, полученных в школе. Основными задачами учреждения дополнительного образования на современном этапе развития общества и государства являются: обеспечение необходимых условий для личностного развития, сохранения и укрепления физического и психического здоровья и профессионального самоопределения, творческого труда детей в возрасте от 5 до 18 лет; воспитание общей культуры; организация содержательного досуга; развитие познавательных способностей и творчества детей и подростков.

Деятельность государственных, муниципальных учреждений дополнительного образования детей регламентируется «Типовым положением», утвержденным Министерством образования России.

В Российской Федерации существуют различные виды учреждений дополнительного образования детей: центры дополнительного образования, развития творчества детей и юношества; центры творческого развития и гуманитарного образования; центры эколого-биологической направленности; центры юных техников; центры детского туризма; дворцы спорта и детские стадионы; детские оздоровительные центры; центры изобразительной деятельности и народно-прикладного искусства; клубы юных моряков, пограничников авиаторов, пожарников; клубы юных краеведов и натуралистов и другие внешкольные учреждения.

Помимо этого существуют такие виды учреждения дополнительного образования детей, как детские спортивные школы, детские музыкальные школы и студии по различным видам искусств. К учреждениям дополнительного образования детей так же относятся: детские парки; музеи детского творчества и искусств; детские оздоровительные лагеря. Все эти виды учреждения дополнительного образования находятся в подчинении государственных и муниципальных органов управления образования, Министерства культуры и туризма и Министерства физической культуры и спорта РФ. По данным Министерства образования России в 1998 году на территории РФ функционировали на постоянной основе 8733 учреждения дополнительного образования, где обучалось 8,5 млн. детей [1, С. 69]. Контингент обучающихся детей в дополнительных образовательных учреждениях в последние годы стремительно увеличивается и на сегодня составляет около 10 млн. (38,7 % от общего числа обучающихся).

В системе дополнительного образования предусматриваются два направления: внеурочное и внешкольное. Внеурочное дополнительное образование детей осуществляется в школе через предметные кружки, секции, факультативы, различные образовательные мероприятия (лекций, экскурсий, олимпиад, конкурсов), проводимые в определенной системе. Внешкольное дополнительное образование детей осуществляется в государственных и муниципальных учреждениях дополнительного образования, находящихся в подчинении Министерства образования и науки, Министерства культуры и туризма, Министерства физической культуры и спорта и других отраслевых Министерств и ведомств. В развитии системы дополнительного образования заинтересованы не только органы управления образования, но и отраслевые министерства, такие как Министерство культуры и туризма, Министерство физической культуры и спорта, Министерство комитета социальной защиты и здравоохранения РФ. Они имеют свою сеть учреждений дополнительного образования, направленных на социально-педагогическую поддержку детей, проявляющих интерес к учению и разным видам деятельности. К ним можно отнести: музыкальные и художественные школы, детские спортивные школы, центы изобразительной деятельности и прикладного искусства, центры детского туризма и отдыха, центры развития личности, студии и детские клубы и другие детские творческие объединения, где дети и подростки получают дополнительное образование.

В учреждениях дополнительного образования дети занимаются в одновозрастных или разновозрастных объединениях, группах, классах по

зависимости от степени профессиональной самоидентификации усиливается мотивация включения курсантов в самосовершенствование собственного учебно-образовательного и профессионального потенциала [2].

Успешная адаптация курсантов является гарантией необходимого формирования профессиональных и личностных компетенций сотрудника уголовно-исполнительной системы (УИС), устойчивой социализации. Устойчивая социализация сотрудника УИС сопряжена со стабильным положением индивида в пенитенциарной системе и в обществе, свидетельствует о социально-психологической адаптированности и социальной идентичности. Социальная идентичность как субъективное ощущение самотождественности с группой особо важна при формировании личности сотрудника УИС, при которой, в частности, групповое понятие «Мы» приводит к созданию сплоченного коллектива курсантов.

Формулировка цели статьи. Цель данной работы заключается в обобщении и систематизации материала по проблеме социально-психологической адаптации курсантов ведомственных вузов.

Изложение основного материала статьи. Социально-психологическая адаптация в ведомственных вузах имеет следующие особенности:

1. адаптацией к процессу обучения в условиях «жесткого» распорядка дня, предписывающего временные рамки для учебных занятий, организации самостоятельной подготовки и отдыха;
2. адаптацией к совмещению учебной деятельности и несения службы в наряде (карауле); оценка несения службы, включаемая в общий рейтинг курсанта (за месяц, квартал, полугодие, год);
3. адаптацией к взаимоотношениям с командирами, основанным на соблюдении принципа субординации, бесприкословном выполнении приказов и распоряжений командиров;
4. адаптацией к действующей системе поощрений и наказаний, способствующей выработке у курсантов правопослушного поведения;
5. адаптацией в процессе общения между курсантами учебной группы, курса, направленное на формирование толерантного, бесконфликтного стиля поведения.

Проблема социально-психологической адаптации курсантов ведомственных вузов заключается в определении комплекса мероприятий по диагностике, формированию и развитию личностных и групповых (социально-психологических) качеств, способствующих обеспечению нормативности профессиональной деятельности сотрудника УИС.

Процесс социально-психологической адаптации курсанта ведомственного вуза уголовно-исполнительной системы представляет собой многоступенчатую модель, начало которой связано с этапом поступления в образовательное учреждение и изменения ближайшего окружения и социальной среды.

Первичное изучение адаптивных особенностей личности проводится на этапе принятия решения вопроса о рекомендации к поступлению в вуз абитуриента. Ведущая роль в диагностике адаптивных способностей личности кандидата принадлежит специалистам психологической службы территориальных органов ФСИН России.

Результатом деятельности Центров психодиагностики территориальных органов ФСИН России является углубленное изучение психологических особенностей личности кандидатов, поступающих в ведомственные вузы с

Психология

УДК 316.614.034:378

кандидат экономических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Пискунов Андрей Иванович
Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования Пермский институт ФСИН России (г. Пермь);
кандидат медицинских наук, доцент кафедры истории, социологии и права Неклюдова Виктория Валентиновна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Пермская государственная сельскохозяйственная академия им. академика Д. Н. Прянишникова» (г. Пермь)

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ АДАПТАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ВТОРИЧНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ КУРСАНТОВ (НА ПРИМЕРЕ ФКОУ ВО ПЕРМСКИЙ ИНСТИТУТ ФСИН РОССИИ)

Аннотация. В статье рассматриваются особенности социально-психологической адаптации курсантов в ведомственных вузах. Раскрыты функции и роль психологической службы вуза, определен круг субъектов и основные направления социально-психологической адаптации курсантов.

Ключевые слова: курсанты, социально-психологическая адаптация, вторичная социализация, психологическая служба, уголовно-исполнительная система.

Annotation. Features of cadet's socio-psychological adaptation in the ministerial universities are considered in the article. A role and functions of psychological service of university are revealed. There is also defined the range of subjects and the main directions of cadet's socio-psychological adaptation.

Keywords: cadets, socio-psychological adaptation, secondary socialization, psychological service, penal service.

Введение. В настоящее время подготовка курсантов в ведомственных вузах подчинена выполнению федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, конечной целью которых является формирование у выпускников общекультурных и профессиональных компетенций. Реализация данной цели тесно связана с процессом вторичной социализации курсантов в новой социальной ситуации – обучение в ведомственном вузе, которое предполагает не только учебную деятельность, но и овладение навыками военной службы.

Отличие обучения в ведомственном вузе характеризуется наличием особенной психофизиологической и социально-психологической адаптации курсантов по сравнению с адаптацией студентов гражданских вузов. Психофизиологическая адаптация обусловлена физическими возможностями организма курсанта, выносливостью и опытом занятия спортом, мотивацией к занятиям по служебно-боевой подготовке. Социально-психологическая адаптация курсантов, состоящая из стадий ознакомления, ролевой ориентации и самоутверждения, - является процессом вторичной социализации.

В значительной степени успех вторичной социализации зависит от воспитания и обучения в вузе, где сам процесс профессионального обучения является фактором ценностного формирования личности, так как в

интересам (секциях, кружках). Воспитательная и образовательная работа проводится по программам одной тематической направленности или по комплексным, интегрированным программам дополнительного образования. Численный состав учащихся, количество и продолжительность учебных занятий, расписание определяются Уставом учреждения дополнительного образования. Используются индивидуальные и групповые формы проведения занятий.

Ценностными приоритетами системы дополнительного образования детей в современных условиях являются:

- демократизация образовательного процесса на основе создания доверительных добрых, дружеских, доверительных, гуманных взаимоотношений между участниками педагогического процесса;
- создание единого образовательного пространства на основе интеграции содержания основного общего и дополнительного образования, профессионального начального образования;
- формирование ценностного отношения детей к здоровью и воспитание культуры здорового образа жизни;
- поддержка и развитие детского творчества;
- создание благоприятных условий для педагогического творчества и саморазвития личности;
- открытость и общедоступность системы дополнительного образования детей;
- разработка и внедрение дополнительных образовательных программ нового поколения;
- развитие системы дополнительного образования детей на основе внедрения новых информационных технологий и совершенствования нормативной правовой базы учреждений дополнительного образования;
- научно-методическое обеспечение системы дополнительного образования детей.

В соответствии с Законом РФ «Об образовании в Российской Федерации» дополнительное образование должно обеспечить непрерывность образования, сопровождая и дополняя все уровни, что в значительной степени обусловлено мировыми тенденциями, требованиями модернизации образования и переходом на новые ФГОС [7].

Эта линия продолжена и в Концепции развития дополнительного образования, где дополнительное образование рассматривается как «системный интегратор открытого вариативного образования, обеспечивающего конкурентноспособность личности, общества и государства» [3, с. 23].

Важность и необходимость реализации указанных выше приоритетов развития системы дополнительного образования детей в образовательных учреждениях разных типов, независимо от их ведомственной принадлежности подчеркивается в Концепции развития дополнительного образования детей, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р. [4].

В последние годы в системе дополнительного образования детей произошли положительные изменения, содействующие личностному и профессиональному росту и самоопределению обучающихся, адаптации к жизни, развитию творческих способностей удовлетворению их интересов.

Российская система дополнительного образования детей располагает большим научно-методическим потенциалом для создания благоприятных условий, способствующих воспитанию и развитию личности. Этот потенциал связан с деятельностью учреждений дополнительного образования, в которых создаются педагогические условия, отвечающие индивидуальным потребностям и интересам детей и подростков. Кроме того, в учреждениях дополнительного образования детей имеются широкие возможности для организации построения воспитательно-образовательной работы на добровольной основе, принципах гуманизации, демократизации её содержания и реализации индивидуально-дифференцированного подхода к учащимся. Однако, действующая система дополнительного образования не обеспечивает в должной мере культурно-образовательные потребности детей, из за стандартизированных форм организации образовательного процесса в учреждениях дополнительного образования. Наблюдения выявили, что школьное образование не позволяет в должном уровне обеспечить общекультурное воспитание и развитие личности и не даёт возможность реализовать в полной мере индивидуальные возможности и способностей детей школьного возраста [5].

Кроме того, для школьной системы образования характерно наличие объективных трудностей в организации педагогической работы, направленной на получение дополнительного образования, так как значительное количество общеобразовательных школ работают в две смены. Это не дает возможность проводить на должном уровне внеклассную и внешкольную работу по дополнительному образованию детей. В этой ситуации дополнительное образование, получаемое в учреждениях дополнительного образования, выступает социально значимым фактором, обеспечивающим детям и подросткам дополнительные возможности для духовного, интеллектуального развития в разнообразной творческой деятельности.

Исследование выявило, что в системе учреждений дополнительного образования детей до настоящего времени существуют определенные трудности, препятствующие созданию педагогических условий, необходимых для удовлетворения индивидуальных потребностей и интересов детей. Так, российская система дополнительного образования слишком медленно реагирует на современные потребности общественного и индивидуального развития, ориентируется в большей мере на традиционные прежние внеклассные и внеурочные формы занятий. В связи с этим очень важно разработать для системы учреждений дополнительного образования детей целостную педагогическую теорию, основанную на принципах гуманизации, демократизации содержания дополнительного образования детей с реализацией индивидуального, личностно-ориентированного и культурологического подходов в учебно-воспитательном процессе. С этой целью необходимо создать благоприятные педагогические условия и личностно-ориентированную образовательную среду, способствующие творческому развитию, саморазвитию личности ребенка и максимальной реализации его возможностей и способностей.

Важным признаком дополнительного образования является то, что, оно должно быть ориентировано на личностном подходе, и опираться на развитие личности в разносторонней предметной деятельности. Личностно-ориентированное дополнительное образование предполагает признание

которое не может быть сведена к выполнению условного поведения или имитации. Когнитивное развитие биологических людей отличается от машинного обучения.

Во-первых, следует подчеркнуть, что теории нормы интернализации имеют большое значение для теоретической обоснованности нормативных агентов. Интернализация является одним из более сильных механизмов, с помощью которых человек может интегрироваться в обществе в целом. В то же время общество проникает в сознании индивида в процессе интернализации. Таким образом, процесс интернализации нормы имеет важное значение для понимания отношения между личностью и обществом. С самого начала социологического исследования это было центральным вопросом социологии.

Выводы. Подводя итоги данной работы можно заметить, что вопрос интернализации социальных норм остается открытым, так как есть множество зон исследования, таких как чем же все же отличается индивидуальное принятие норм отличается от коллективного. Майкл Братманом с его предоставлением о том, что принятием норм индивид руководствуется через модель Вера-Желание-Намерение, где желания выступают тем определенным механизмом к реализации поведения. Дюркгейм показывает, что человек делает то, что ему важно и интересно, но во внешней среде присутствуют ограничения и нормы, которые корректируют поведение индивида. С его точки зрения нормы просто реализуются в индивиде, а не вырабатываются с годами. Колберг же рассматривает становления человека в обществе и принятия им разных социальных норм в разных промежутках жизни человека, и для каждого промежутка есть своя специфическая черта проявления интернализации.

Литература:

1. Neumann, M. (2010) Norm Internalisation in Human and Artificial Intelligence. Journal of Artificial Societies and Social Simulation, 13, 2010

2. Makarov, V.L. and Vasil’ev, V.A. (1989) Equilibrium, Rationing an Stability. Matecon, 25, 4-95.

уровень, но только меньшинством взрослых. Конечная степень достигается тогда, когда моральные суждения основываются на универсальных этических принципах, действительных для всего человечества.

Пример широко изучается Колбергом, взлом в аптеке: жена г-на Смита тяжело больна, и ее жизнь может быть сохранена только с конкретными лекарствами медицины. Тем не менее, г-н Смит не имеет достаточно денег, чтобы купить их, и фармацевт не будет давать лекарства без оплаты. Что если г-н Смит совершить кражу со взломом, т.е. совершить преступление? Его решение не основано на случайности, а на рассуждениях. По этой причине, ситуация не может привести к биномиального распределения людей, которые совершат или не совершат, преступления со взломом. Кольберг задает этот вопрос детям от 7, 14 и 20 лет. В центре внимания его исследований проблема изменение ответов детей и их суждения о том, как действовать в этой моральной дилемме: в то время как младшие дети обычно ориентируют свои суждения вокруг внешних факторов (действуют по обязательствам: не воруй, потому что полиция поймает вас, и вы будете отправлены в тюрьму), у детей старшего возраста (иногда) обращение к универсальным моральным принципам (действовать согласно морали: абсолютная ценность жизни позволяет воровать). Это пример автономного морального рассуждения.

Этот пример показывает ряд аспектов: во-первых, это показывает, что процесс, посредством которого элементы компонента обязательства будут импортированы в компонент желаний является нетривиальным процессом. Это длительное когнитивное развитие в детстве. Во-вторых, этот пример показывает, что человеческие субъекты могут сознательно выбирать между конкурирующими обязательствами. Автономное моральное рассуждение является одним из способов, с помощью которых (морально ответственные) люди могут разрешать конфликты. В-третьих, мы узнаем, что характер элементов был преобразован. Абсолютное значение жизни является скорее более абстрактным, чем возможность избежать быть пойманным полицией. Для разрешения конфликтов между конкурирующими обязательствами, на мета-уровне абстрактных значений должно быть достигнутым. Это призывает к процессу абстракции от конкретных обязательств по отношению к универсальным моральным принципам.

В заключение, теории когнитивного развития проявились важные концептуальные различия между точками зрения подхода к программным нормам и психологических счетам. Детство — это место, где принцип и процессы самоорганизации человеческого имеют место. Эта траектория развития (включая развитие морали) является биологической особенностью человеческого вида.

Эта перспектива коррелирует с антагонизма между личностью и обществом. В представлениях процессов обучения, которые в первую очередь, вдохновленные моделью Нюрнбергского Воронка когнитивная структура ума не зависит от реализуемого содержания. Содержание просто добавляется без каких-либо процессов размещения. Если социальные нормы просто реализуются в индивидуальном, они остаются отдельно от индивидуальных желаний. На основе этой интуиции, то очевидно, что они должны быть реализованы в качестве отдельного компонента в когнитивной конструкции агентов. Тем не менее, развитие нравственности предполагает, как было подчеркнуто в частности, Кольберг, автономное моральное рассуждение,

педагогом приоритета развивающейся личности перед другими задачами и реализацию личностного похода в образовательном процессе и создание личностно-ориентированной предметной среды в учреждениях дополнительного образования детей.

Выводы. Система дополнительного образования детей требует реализации индивидуально-дифференцированного подхода к каждому ученику в обучении и воспитании. Он должен осуществляться с учетом возраста индивидуальных особенностей и уровня подготовленности каждого ребенка. При этом в системе дополнительного образования могут применяться не только методы обучения и воспитания, но и методы психокоррекции и т.д. [2; 8], что благотворно влияет на развитие личность ребёнка. Достигнутый уровень физического, психического развития и подготовленности каждого ученика должен быть «зоной для ближайшего и дальнейшего развития».

Важность и необходимость повышения качества дополнительного образования детей во внешкольных образовательных учреждениях особо подчеркивается в государственных документах, где большое внимание уделяется расширению сети учреждений дополнительного образования детей, улучшению качества воспитательно-образовательной работы, разработке и внедрению эффективных программ различной направленности и созданию благоприятных условий для обучения и воспитания детей и подростков, удовлетворения их интересов и потребностей, укрепления физического и психического здоровья. Учреждения дополнительного образования детей должны обеспечить необходимые условия для личностного развития, укрепления здоровья, профессионального самоопределения, адаптация их к жизни и обществу, в том числе в условиях региона проживания [6], воспитания общей культуры и организации содержательного досуга.

Учитывая это, система дополнительного образования детей должна быть, направлена на комплексное решение этих воспитательных, образовательных и оздоровительных задач, на создание благоприятных педагогических условий, способствующих развитию личности ученика, реализации его творческого потенциала, удовлетворению интереса и потребности детей в разных видах деятельности.

Литература:

1. Березина В.А. Развитие дополнительного образования детей в системе российского образования: учеб. пособ. - М.: Диалог культур, 2007.
2. Богатырева Ж.В., Куземина Е.Ф. Значение функциональной специфики сказки в становлении личности // Вестник Академии права и управления. 2015. № 40. С. 235-340.
3. Концепция развития дополнительного образования детей (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р).
4. Закон РФ «О дополнительном образовании» /http://www.ubo.ru/normative
5. Магомедова З.Ш. Стратегическая роль дополнительного образования в современном обществе. // Педагогическое образование и наука. 2014. № 6. С. 140-142.
6. Магомедова З.Ш. Влияние этноса на формирование духовно-нравственных ценностей // Стандарты и мониторинг в образовании. 2012. № 5. С. 19-22.

7. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»
8. Хачиянц А.Л., Афнари С.А., Богатырева Ж.В. Секрет эффективного общения // Современные наукоемкие технологии. 2013. № 7-2. С. 172.

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель кафедры дефектологии и возрастной физиологии Макарова Марина Сергеевна
Институт психологии и педагогики
Тюменского государственного университета (г. Тюмень);
доктор педагогических наук, кандидат медицинских наук, доцент Малярчук Наталья Николаевна
Институт психологии и педагогики
Тюменского государственного университета (г. Тюмень);
кандидат педагогических наук, доцент Криницына Галина Михайловна
Институт психологии и педагогики
Тюменского государственного университета (г. Тюмень)

ВОЛОНТЕРСТВО – ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННЫЙ ВИД ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ДЕФЕКТОЛОГОВ

Аннотация. В статье представлены теоретико-методологические основы волонтёрства как практико-ориентированной деятельности педагогов-дефектологов, спроектированная модель организации волонтерского движения студентов специального образования. Раскрыты основы волонтёрства как одного из видов учебной практики в подготовке специалистов.

Ключевые слова: волонтерство, практико-ориентированная деятельность, инклюзия, принципы волонтерской деятельности.

Annotation. The article presents the oretical and methodological foundations of volunteerismas a practice-oriented workof teachersin Special Education, defectologists, designed model organization of the volunteermovement's of students special education. Bases of volunteering as a species of teaching practice in training.

Keywords: a volunteering, practice-orientedactivity, inclusion, principles of volunteering.

Введение. Процессы, связанные с толерантностью и инклюзией приобретают все более глобальный характер. В России инклюзивное образование ассоциируется с обучением и воспитанием лиц с инвалидностью [1]. Введение в ФЗ «Об образовании» понятий «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) создало совершенно новую ситуацию в образовании. Педагогическому сообществу необходимо быть готовым к тому, что в общеобразовательную школу придут особые дети: с задержкой

и обществом: если интеграция норма рассматривается как процесс, чтобы стать самостоятельным человеком, антагонизм исчезает.

В соответствии с Дюркгеймом и Фрейдом стоит рассматривать личность как состоящую из двух частей: эгоистической "субъективной" и социальной составляющих, которое представляют моральный кодекс общества. С этой точки зрения нормы просто реализуются в индивиде, а не вырабатываются с годами.

Это свидетельствует об антагонизме между личностью и обществом, который позволяет нам видеть нормы интроекции, а не интеграции.

Во-первых, автономия понятие как оно было разработано в теории самоопределения после более тщательного изучения моральной автономии. Следующий вопрос, как моральная автономия приобретается, приводит к психологическим и социально-психологическим теориям (ориентированным на концепции идентичности). Согласно этим теориям, моральная автономия не является продуктом чистого рассуждения, но требует воплощения на индивидах.

Нравственная автономия. Характерной особенностью интеграции норм с точки зрения теории самоопределения является то, что моральный кодекс становится частью личной идентичности. Это требует рассмотрения понятия моральной автономии. Теория самоопределения позволяет сделать вывод-предложение относительно рамок для представления того, как люди становятся морально ответственными лицами. На самом деле, это характерная черта человеческого вида. Для того, чтобы описать процесс интернализации нормы, как описывается теорией самоопределения, потребовалось бы динамическое отношение между компонентами «обязательствами» и «желаний».

Предположение о том, что интернализированные нормы становятся частью индивидуального чувства идентичности.

Тем не менее, это лишь широкие рамки. Как элементы компонента обязательства импортированы в компонент желания? Каковы механизмы этого процесса? Необходимо подчеркнуть, что в организме человека степень отношении нормативной ориентации не эквивалентна статистической частоте. Это когнитивный процесс, что моральный кодекс становится частью личной идентичности. Это является примером развития способности суждения.

Это область, где работа Колберга является областью развития моральных суждений во время детства. Кольберг исследовал формирование моральных суждений с использованием исчерпывающих исследований. Он хорошо известен своей теории развития, в которой постулируется существование шести степеней развития моральных суждений. Эти степени нравственности упорядочены в трех уровнях.

Классификация Кольберга моральных суждений колеблется от заранее условных, через обычные, и на пост-обычный уровень. Обычный уровень характерен для детей в возрасте до 9 лет. Он состоит из стадии слепого повиновения властям (1-й степени) и нравственности средств и целей (степень 2), которая характеризуется справедливый обмен. Обычный уровень является типичным для фазы подросткового возраста и для большинства взрослых. Кольберг различает степени, при которой рассматривается как мораль играет добрую роль. Здесь он рассматривает это как инструмент для выполнения социальных обязательств. После обычного уровня (С) достигается высший

Таким образом, норму послушания всегда наружно активировать и делать это не автономно, а мотивировано. Внешняя мотивация, как утверждается, может быть усвоены в разной степени.

Внешние регуляторы, такие как санкции и стимулы представляют собой чисто внешний управленческий контроль. Формы поведения устойчивы только под действием внешнего принуждения.

Интроекция является первой степенью интернализации. Регулирование поведения остается частично зависимым от внешних факторов, но есть также частичное регулирование внутреннего поведения. Управление поведением тесно связано с общественным самоуправлением индивида, и это как правило, связано с эмоциями, такими как гордость или стыд. Заметность моделей поведения остается на низком уровне. Интроецируется поведение в зависимости от ориентации управления.

Идентификация является следующим шагом, когда люди принимают основную ценность внешних регуляции поведения. Например, чтобы признать, что спорт полезен для здоровья делает упор упражнений на большее волевой аспект. Тем не менее, связанный с данными видом поведения мотиваторов (например, чтобы быть здоровым), а не цель в своем собственном праве.

Интеграция наконец достигается тогда, когда внешние принципы стали частью личной идентичности. Человек находится в соответствии с ними или собой, если он или она ориентирует поведение вокруг социальных норм. Комплексное регулирование поведение сильно бросается в глаза. Это самая высокая степень в области преобразований внешнего правила в самоопределении, и может быть обозначен как самоопределившимся внешней мотивации. Поскольку комплексные нормы находятся в полном соответствии с личными ценностями, действие рассматривается как автономно мотивировано.

Таким образом, шкала от внешнего регулирования интеграции рассматривается как шкала от внешнего контроля к автономии.

Исследования подчеркивают, что полная интернализации норм реализуется только тогда, когда они становятся частью своей идентичности. Согласно этой теории, усвоенные нормы, являются частью собственных целей человека. Интеграция норм обеспечивает индивидуальную автономию.

С точки зрения теории самоопределения, компонента "обязательств" просто описывает нормы интроекции, а не полной интеграции. Нормы, реализованные в компоненте «обязательства» не представляют полного внешнего регулирования; к тому же, они не часть собственных желаний индивида. Они требуются для компоненты "обязанности»: добавляется к архитектуре в качестве средства, позволяющего соблюдать нормы, а также отслеживать нарушение. Утверждается, что этот процесс будет сохранять автономию индивида. С точки зрения теории самоопределения, переход от внешнего регулирования к интеграции описывается как переход от внешнего управления к автономии. Это принципиальное различие в концепции автономии. Люди действуют автономно, если нормы являются частью личной идентичности. Они являются автономными, если они морально ответственные лица. В отличие от архитектуры программного обеспечения рассматривают индивидов в качестве самостоятельных, только если нормы точно не являются частью их собственных желаний. Разница в понятии автономии должно пролить свет на философские ориентации в отношении связи между личностью

психического развития, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с нарушениями эмоционального развития и поведения, с патологией речи, слуха, зрения и др. [3].

В образовательной среде возникла потребность в специалистах, способных осуществлять взаимодействие с различными категориями детей и разными социальными группами, в целях обеспечения их интеграции в единое сообщество. Процесс инклюзии будет качественным при условии готовности высококвалифицированных дефектологов к работе в инклюзивной среде. Н.Н. Малярчук и Л.М. Волосникова рассматривают готовность педагогов к обучению и воспитанию учащихся с ОВЗ в качестве «когнитивно-психологического и ценностного образования», которое включает в себя взаимосвязанные компоненты (аксиологический, эмоционально-мотивационный, когнитивный, волевой, операционно-компетентностный, коммуникативный, рефлексивный [4, с. 232].

Формулировка цели статьи. Цели статьи: выявить ресурсы волонтёрства как одного из вида учебной практики в профессиональной подготовке студентов специального (дефектологического) образования (профиль логопедия).

Задачи:

1. Раскрыть теоретико-методологические основы волонтёрства как практико-ориентированной деятельности педагогов-дефектологов.
2. Спроектировать модель организации волонтерского движения студентов специального (дефектологического) образования.
3. Реализовать волонтёрство как вид учебной практики в подготовке специалистов.

Изложение основного материала статьи. Подготовка дефектологических кадров требует осознания того, что будущие специалисты должны овладеть не только достаточными теоретическими знаниями, но и системой компетенций (общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных и профессионально-прикладных), которые определены в ФГОС ВО [5].

Вуз должен выпускать студентов-дефектологов, способных осуществлять коррекционную работу с целью эффективной социализации детей с особыми образовательными потребностями и их успешной адаптации к условиям общеобразовательной школы. После окончания обучения студент, получающий специальное (дефектологическое) образование должен быть готов к планированию, организации и совершенствованию своих навыков в профессиональной деятельности, формированию общей культуры у лиц с ОВЗ и к взаимодействию с различными социальными институтами по реализации пропедевтической, коррекционной и просветительской работы с лицами с ОВЗ и их семьями [6].

Для того чтобы студент стал профессионалом своего дела необходимо мотивировать его на активную социальную позицию в обществе, сформировать мировоззрение дефектолога, обладающего всеми необходимыми профессиональными компетенциями, способного помогать людям, выполняя миссию социального служения. Непременным условием эффективного профессионального обучения является включение студентов в непосредственную «живую» педагогическую деятельность уже на первых курсах обучения. Чем раньше произойдет реальное погружение студента в

инклюзивное образовательное пространство, тем выше будет его готовность к профессиональной деятельности [8].

Одним из перспективных направлений работы по повышению профессиональной компетентности студентов-дефектологов является организация *волонтерского движения*. Юридическое определение волонтёра дано в статье 5 ФЗ РФ «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях» от 7 июля 1995 года: «Добровольцы – это граждане, осуществляющие благотворительную деятельность в форме безвозмездного труда в интересах благополучателя, в том числе в интересах благотворительной организации». Волонтёрство в России – давняя традиция, ранее существовавшая в виде службы сестер милосердия, тимуровского и пионерского движений, всевозможных обществ охраны природы и памятников. Основные принципы волонтерской деятельности: желание помогать людям добровольно, добросовестность и ответственность, милосердие, великодушие, законность, готовность учиться самому, желание делиться своим опытом [9].

Объект исследования: профессиональная подготовка студентов специального (дефектологического) направления. *Предмет* исследования: волонтёрство как вид социальной практики в профессиональной подготовке специалистов- дефектологов.

Студент, поступая в университет, становится на путь определения приоритетного направления своей деятельности, гражданской и общественной позиции. В этой связи, работу по формированию базовых компетенций будущего дефектолога необходимо начинать с первого года обучения в вузе.

В качестве методологической основы волонтёрской деятельности выступают социально-личностный и индивидуально-дифференцированный подходы. В рамках данных подходов реализуются следующие *принципы волонтерской деятельности*: 1) *социо-культурный,* который заключается в учете волонтёром культурных, моральных ценностей, нравственных норм принятых в обществе; 2) *индивидульно-личностного человековедения,* предполагающий учёт траектории развития ребенка его индивидуальных и личностных особенностей, корректировку и разработку индивидуального маршрута сопровождения, индивидуального подхода к выстраиванию адекватных, позитивных, продуктивных взаимоотношений с различными социальными институтами; 3) *социально – личностной коммуникативности,* заключающийся в выборе и выстраивании адекватной стратегии коммуникации в зависимости от цели и задач, социального пространства, учета различных мнений и интересов партнеров общения; 4) *деятельностного целеполагания,* предполагающий коллективную и индивидуальную организацию деятельности, совместную продуктивную целенаправленную деятельность; 5) *социального роста,* направленный как на социальный рост ребенка и его социальное воспитание, так собственный социальный рост и расширение социальных позиций родителей; 6) *толерантной сознательности* включающий признание индивидуальности каждого, не зависимо от его особенностей его развития, условий жизни; 7) *снятия барьера эмоционального принятия,* предполагающий адекватный отбор методов, приемов, технологий и методик обучения и воспитания в зависимости от особенностей развития ребенка); 8) *научного проектирования деятельности* заключающийся в: а) раскрытии причинно-следственных связей явлений, процессов, событий;

социальные нормы реализуются, чтобы включить социальную рациональность в индивиде.

В частности, это приводит к сознательному нарушению норм. Нормативы вмешиваются в процесс выработки целей, которые могли бы или не могли привести к пересмотру существующих личных целей в пользу нормативных целей.

Основанием для включения отдельного компонента направленного на обеспечение автономии в качестве индивида путем явного разделения индивидуальных и социальных желаний. Вполне возможно, что индивид может раздумывать над какой компонент имеет приоритет. Конфликты могут возникать между различными компонентами. Например, я могу хотеть курить сигарету после обеда, но я обязан воздержаться от курения в ресторанах. Если все хранится в одном компоненте, конфликты не могут быть смоделированы, поскольку логически все может быть выведено из противоречия. Тем не менее, если желание курить и обязательство (то есть желание общества) не курить хранится в различных компонентах, индивид может решить, какие желания выполнимы. Таким образом, индивид может нарушать обязательства, гарантируя ее автономию.

Влияние социальной структуры на процесс нормативного развития не учитывается. Нет петли обратной связи и не существует связь между интерактивной структурой и когнитивными компонентами индивида.

Идея о том, что является желательным или нежелательным может отражаться на ограничениях индивидуального поведение. Как умственные концепции социально принятого поведения формируются в сознании человека? Эти вопросы могут быть с пользой применяться с акцентом на то, что обычно называют нормой интернализации в исследовании социализации.

С социологической точки зрения Дюркгейм исследовал вопрос о социальной интеграции. Он утверждал, что индивид состоит из двух частей: во-первых, частный домен, который эгоистичен и руководствуется чисто основными инстинктами. Эгоистический домен присущ новорожденным. По его мнению, “оригинальный человек” является "Tabula Rasa", в котором социальные нормы должны быть реализованы. Только через процесс социализации люди становятся социально и морально ответственным и приобретают вторую «часть» личности. Дюркгейм утверждал, что наша лучшая часть имеет социальный характер. Хотя общество даже может заставить индивида совершить самоубийство. Если нормативы окончательно не усвоены, то, как только индивидуум отдаляется от них, он больше не воспринимает принуждение. Это соответствует точки зрения Гоббса о соотношении между обществом и личностью.

Обязательства были явно описаны как желания общества. На самом деле, компонента "обязательств" является эффективным только тогда, когда она находится в конфликте с компонента "желаний.

Отправной точкой теории самоопределения является различие между внутренней и внешней мотивацией. Люди просто делают то, что они находят интересным и важным. Такое поведение свойственно мотивированным людям без внешнего подкрепления. Это парадигма автономного действия. Существует выразительные эмпирические доказательства того, что обязательства и даже стимулы работать, могут подорвать внутреннюю мотивацию. Нормативы, однако, представляют собой социально определенную модель поведения.

социологических вопросов о том, какие нормы существуют, когда они будут созданы, способствуют ли регуляции поведения человека и установлению общественного порядка.

Для анализа интернализации необходимо определить эмпирические свидетельства психических процессов индивида, но они трудно получаемые и по этой причине моделирование норм интернализации не может полагаться исключительно на наблюдаемые данные.

Формулировка цели статьи. Цель данной работы проанализировать проблематику интернализации норм в обществе, какие модели используются и когда и в какое время, если такое действительно возможно индивид начинает приобретать и пользоваться социальными нормами.

Изложение основного материала статьи. Сначала предлагаем обратится к одной из моделей интернализации, который состоит из трех этапов дифференциации. Первый, эмпирический процесс интернализации, где нормы явно зависят от целого ряда различных факторов. Второй, уже существуют различные теории, объясняющие эти процессы, которые ведут к различным выводам. В частности, различия между теориями обусловлены тем, что их основной упор делается на различные факторы влияния. Третий, возможно уже существуют определённые представления о том или ином виде индивида или общества в данных теоретических конструкциях.

При рассмотрении нормативных имитационных моделей прослеживается две основные теории: теория игр и использование искусственный интеллект. Тем не менее, модели в теории игр, как правило исследуют процесс расширения спектра норм, а не процесс интернализации норм. Для нас же основной задачей и вопросом является процесс интернализации норм. Кроме того, ориентированность на построение и связи, а не на реализованные модели.

Одной из ключевых идей в моделирование является направление на усиление логических моделей с когнитивными компонентами. Понятие верований, желаний и намерений относится к интуитивному познавательному смыслу обыденного языка. Данная модель разработана философом Майклом Братманом, как модель рационального принятия решений, в частности, как средство выяснения роли намерений в практической аргументации в соответствии с нормами рациональности.

Вера-Желание-Намерение - представляют собой структуры данных, которые дают представление об окружающей среде и желаниях индивидов. Желания позволяют определить цели индивидов. Кроме того, процесс принятия решений индивида должен быть управляемый. Для достижения цели должен быть определенный план, который отражает потребности индивида. Намерения играют решающую роль в посредничестве между убеждениями и желаниями индивида и окружающей среды. Таким образом, процесс принятия решений имеет следующую структуру: вход ведет к пересмотру убеждений. На основании желаний генерируются намерения. Цель выбрана – это приводит к соответствующему действию.

В группах, поведение является более эффективным, если индивиды ориентируют свои действия вокруг других индивидов. Для реализации социального поведения было высказано предположение, что другой компонент должен быть добавлен к характеристикам индивида - обязательств. Обязательства можно описать как «желаниями общества». В этом компоненте,

б) включении в средства обучения научно проверенных знаний; в) создании проектов волонтерской деятельности и их осуществление; г) анализе результативности с учетом научных современных разработок; 9) *стимулирования активности,* направленный на развитие всех видов, форм активности у всех участников образовательного процесса.

Организация волонтёрского движения как практикоориентированного вида деятельности будущих дефектологов включает пять этапов.

На 1-м этапе – ***планирования волонтерской деятельности*** с учетом принципа научного проектирования деятельности и социо-культурного принципа в определённой последовательности осуществляются приоритетные направления деятельности логопедов-волонтеров. *Шаг 1* – определение социального заказа, по оказанию помощи детям с ОВЗ и их семьям. *Шаг 2* – отбор нормативно-правовой документации, анализ опыта работы волонтерских движений и других студенческих и общественных групп на городском, региональном, российском и мировом уровне. *Шаг 3* – анализ современных научных психолого-педагогических исследований в сфере обучения, воспитания, развития и сопровождения лиц с ОВЗ и их семей. *Шаг 4* – определение ресурсов необходимых для реализации данного проекта, определение «компетентностного образа» студента дефектолога. *Шаг 5* – инновационное проектирование (определение целевой аудитории, объекта, предмета, целей, задач, концепции и этапов деятельности волонтерского движения). *Шаг 6* –определение и выбор инновационных методов работы со студентами по организации их творческой волонтёрской деятельности. *Шаг 7* – структурирование и оформление студентами-дефектологами проекта волонтерской деятельности. *Шаг 8* - определение ожидаемых результатов и трудностей, которые могут возникнуть в процессе реализации проекта, определение путей их преодоления.

На 2-м этапе – ***проектирования и организации волонтерского движения среди студентов-дефектологов*** в рамках ведущих принципов (*деятельностного целеполагания, толерантной сознательности, научного проектирования деятельности)* пошагово решается ряд задач. *Шаг 1* – мотивационный: формирование мотивационно-эмоциональной готовности студентов к новому виду деятельности – волонтёрству. Мотивационно-эмоциональная готовность включает наличие у студента интереса к волонтерской деятельности и направлена на развитие внутренних мотивов на основе сотворчества и сотрудничества студента и преподавателей. Виды деятельности по формированию мотивации и эмоциональной готовности: 1) организация Форума «Логопед-волонтер в инклюзивном образовательном пространстве» с информацией о волонтёрстве, его значении и развитии на современном этапе развития социума; 2) проведение экспресс конкурса «Я - волонтёр», который предполагает создание образа волонтера на основе имеющихся личных знаний и представлений студента; 2) анкетирование студентов о собственных интересах и увлечениях; создание «активного ядра» из студентов-активистов. *Шаг 2 – творческий*, включающий выбор названия волонтерского движения, определение логотипа движения волонтеров-логопедов. *Шаг 3 – научно-исследовательский*, предполагающий изучение студентами литературы по темам инклюзии и волонтёрской деятельности, ее анализ и создание проектов направленных на реализацию их в практической деятельности. Шаг 4 – *ассистентский,* заключающийся в организации

деятельности студентов в качестве волонтеров-ассистентов с погружением в инклюзивную среду. *Шаг 5 – диагностический*, включающий (наряду с проведением диагностики речевых нарушений (логоскрининг) у детей с ОВЗ) педагогическое наблюдение и диагностику. В частности, студенты-волонтеры провели логоскрининг в дошкольных образовательных учреждениях г. Тюмени и Тюменской области. Среди них: 1) детские сады г. Тюмени: № 73, № 79, № 85, № 99, № 135, № 169, № 186; 2) детские сады в других населённых пунктах: «Теремок-2» (п. Луговой Тюменского района), «Солнышко» (г. Тавда), детский сад «Алёнушка» (пгт Междуреченский), детский сад «Умка» (г. Мегион), детский сад «Светлячок» (с. Падун Заводоуковского района), детский сад «Солнышко» (с. Бердюжье), детский сад «Лесная полянка» (Свердловская область г. Ирбит). *Шаг 6 – проектный*, включающий защиту студенческих проектов на конференциях и конкурсах: студенты изучали проблемные зоны, затрудняющие процесс инклюзии школьников с ОВЗ, определяли функции волонтера в процессе реабилитации детей-инвалидов, выявляли основные проблемы в выстраивании волонтерской деятельности, разрабатывали технологии реабилитации детей с нарушением речи в инклюзивной среде образовательной организации. Разработанные студентами проекты («Онтогенез речевого развития», «Логокинезотерапия», «Вместе», «Логопед-волонтер») были представлены на 66-й студенческой научно практической конференции ТюмГУ в виде презентаций и стендовых докладов. Проекты «Вместе» и «Логопед-Волонтер» были представлены на городском конкурсе студенческих проектов на базе центра «Гранд».

3 этап включал ***организацию практико-ориентированной деятельности студентов-волонтёров*** на базе Центра речевого и познавательного развития «Речь» Г.М. Криницыной (г.Тюмень). *Шаг 1*– отбор необходимых игр, заданий и упражнений для осуществления пропедевтической, коррекционной и просветительской деятельности. *Шаг 2* –практический: помощь в социальной адаптации и самореализации детям с нарушениями речи. Он включал: подготовку памяток и буклетов для родителей, имеющих детей с речевыми нарушениями; проведение массовых акций, выставок, соревнований, игр; распространение информации (через раздачу полиграфии, расклейку плакатов, первичное консультирование и сопровождение детей с нарушениями психоречевого развития и их семей). Одними из особо ярких и запоминающихся событий стала акция «Игротека» – организация и проведение игр 3 раза в неделю для детей с речевыми нарушениями.

На 4-м этапе волонтёрами-студентами осуществлялся ***рефлексивный анализ собственной деятельности.*** Было проведено анкетирование волонтеров, в результате которого выявлены субъективные и объективные барьеры в осуществлении волонтерской деятельности. В результате коллективного анализа были обозначены оложительные результаты в работе и определены условия эффективности волонтерской деятельности. ***Оценка уровня сформированности необходимых компетенций у студентов-дефектологов*** осуществлялась на 5-м этапе.

Выводы:

1. Проект «Волонтерство – практикоориентированный вид деятельности будущих дефектологов» включал разработку теоретико-методологических основ волонтёрства как вида профессиональной деятельности педагогов-дефектологов.

Психология

УДК 159.9

аспирант Пейганович Станислав Сергеевич
Московский государственный университет
имени М. В. Ломоносова (г. Москва)

ПРОБЛЕМЫ ИНТЕРНАЛИЗАЦИИ НОРМ В ОБЩЕСТВЕ: МОДЕЛИ И ПРИНЦИПЫ

Аннотация. В данной работе представлена проблема интернализации социальных норм, путем рассмотрения различных авторских теорий. То каком образом человек выбирает тот или иной путь действия в социуме и почему.

Ключевые слова: интернализация, нормы, принятие норм, социальные нормы, индивид, поведение.

Annotation. This paper presents the problem of internalization of social norms, by considering various theories of copyright. So which way a person chooses a particular path of action in society and why.

Keywords: internalisation, the rules, the adoption of regulations, social norms, the individual behavior.

Введение. Проблема интернализации норм в обществе заключается в том, что есть два аспекта поведения людей – это принуждение людей к определенному действию и нормативное регулирование поведения индивида.

По этой причине, анализ моделей поведения должен сконцентрироваться на конкретных вопросах: может физическое лицо быть принятым общество в целом или нет. Нормы интернализации, как утверждается, представляют собой один из более сильных механизмов, с помощью которых происходит этот процесс. Поскольку норма интернализации предполагает социальное регулирование индивидуального поведения, в отличие от простого принуждения, процесс интернализации нормы имеет особое значение для исследования нормативных архитектур, проведенных с эмпирической точки зрения.

Развитие нравственных чувств, которые представляют собой субъективно-обязательные силы, являющиеся уникальной особенностью человеческого вида, повлияли на вопросы принятия социальных норм на психологическом уровне индивида. Проблема интернализационных механизмов касается, как отдельных людей, так и группы лиц. Хотя в последние десятилетия внимание было уделено пониманию процессов интернализации индивида в течение всей жизни, так как основные процессы, способствующие этому даже являющиеся главным составляющим механизмом интернализации имеют место уже детском возрасте. Начиная с детского возраста, когда индивиду передаются и он способен получить и приобрести культурные ценности своего общества он становится на этап "второго рождения". Механизмы, с помощью которых это происходит, находятся в центре внимания исследований социализации. Социализация является связующим звеном между человеком и обществом.

Связующие звено, а не конкретный инструмент решения задач. Обратим внимание на политические науки или теории права, где основной аспект больше касается внешней регуляции поведения (т.е. законов). Исследование механизмов норм интернализации следует отличать также от макро-

замечанию Г.Курляндской, "…проявляет себя как особая отзывчивость на евангельское слово, как острота нравственного чувства в форме сознания своего общественно-нравственного долга и в форме не совсем осознанного, порой стихийного влечения к добру" [4, с. 19].

Для писателя личность и коллектив - не взаимоисключающие, а взаимообусловливающие и взаимообъясняющие объекты изображения. По его убеждению, только учитывая настроения массы людей, возможно верно оценить душевные переживания личности, и, лишь познав каждую потаенную мысль, каждый душевный порыв отдельного человека, можно дать реалистичную картину жизни какой бы то ни было общности: от деревенского "мира" до всего русского народа.

Таким образом, рассказ "Разбойник" можно расценить как первый опыт молодого писателя, где он стремится показать отдельного человека из народа как носителя религиозно-этических норм всего крестьянского коллектива и доказать, что кажущаяся поначалу непредсказуемость его характера оказывается в итоге его закономерностью.

Литература:

1. Аннинский Л.А. Блажные и блаженные Николая Лескова // Вопр. лит-ры. - 1988. - №7. - С. 189-198.
2. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. Канонические. - М.: Российское Библейское Общество, 1993.
3. Закон Божий для семьи школы со многими иллюстрациями / Сост. Серафим Слободской: Репринтное изд-ние. - М.: Мол. гвардия, 1991. - 723 с.
4. Курляндская Г.Б. Проблема человека в "Соборянах" // Творчество Н.С.Лескова: Научные труды. - Т.76. - Курск: Изд-во Курского гос. пед. ин-та, 1977. - С. 11-19.
5. Лесков А.Н. Жизнь Николая Лескова. - Тула: Приокское кн. изд-во, 1981. – 647 с.
6. Лесков Н.С. Собрание сочинений: В 11 т. / Редкол.: А.Бихтер (отв. ред.) и др.: М.: ГХИЛ, 1956-1958. В дальнейшем цитируется по этому изданию с указанием в скобках тома и страницы с сохранением особенностей авторской орфографии и пунктуации.
7. Макарова Е.А. Старообрядческая культура в эстетическом сознании Н.С.Лескова: Дис…к-та филол. наук: 10.01.01. - Томск, 1993. – 258 с.
8. Мусаил В. Проблема народа в творчестве Н.С.Лескова 1860-х годов: Дис…к-та филол. наук: 10.01.01. - Ленинград, 1980. – 205 с.
9. Старыгина Н.Н. Проблема цикла в прозе Н.С. Лескова: Дис… к-та филол. наук: 10.01.01. - Ленинград, 1985. - 222 с.
10. Столярова И.В. В поисках идеала. - Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1978. – 231 с.
11. Троицкий В.Ю. Реализм Лескова: Дис… к-та филол. наук: 10.01.01. - Москва, 1964. - 477 с.

2. Данный проект выступает как модель качественного образования. Он дает возможность каждому обучаемом развивать творческий потенциал, сформировать потребность в дальнейшем самопознании, творческом саморазвитии, создает предпосылки реализации себя в профессиональной деятельности, развивает способность генерировать новые нестандартные идеи, позволяет быть активным участником развития инклюзивного образования и безвозмездно оказывать помощь детям с ОВЗ и их семьям.

3. Волонтёрство является эффективных форм для развития профессиональных компетенций студентов специального (дефектологического) направления, так как студент имеет возможность осваивать профессию в непосредственной «живой» педагогической деятельности. Волонтёрство формирует положительные установки, мотивы, ценности профессии, профессионально важные качества личности, способности, совокупность профессиональных знаний, умений и навыков, определенный опыт применения их на практике.

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.
2. Криницына Г.М. Ресурсы социального партнёрства в инклюзивном пространстве: из опыта работы негосударственного Центра речевого и познавательного развития «Речь» / Г. М. Криницына, Н. Н. Малярчук. 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. 200-205.
3. 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.
4. 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.
5. Макарова М. С. Формирование профессиональной стрессоустойчивости и толерантности как необходимых социально-личностных профессиональных компетенций у студентов специального дефектологического образования / З.В. Поливара, Г.М. Криницына, А.И. Куприянова, М.С.Макарова, М.С. Жукова Н.В., К. Н. Мамедова / Сборник методических материалов по сопровождению семей и детей с проблемами коммуникации и социальной адаптации. - Тюмень – 2014-2015 – с. 70.
6. ФГОС ВО, стандарт // Министерства образования и науки Российской Федерации. – 2013 – с. 8-14.
7. Соколова М.Ю. Добровольчество как средство формиро- вания ценностных ориентиров у студенческой молодежи. Сборник научных трудов

по итогам Всероссийских социально-педагогических чтений им. Б.И. Лившица. -2010 г. / Урал.гос. пед. ун-т, Екатеринбург. – в 2-х ч.: Ч. 2. – 251 с.

8. Рябова Т.Н., Проектная деятельность студентов как средство воспитания социальной активности молодежи. Сборник научных трудов по итогам Всероссийских социально-педагогических чтений им. Б.И. Лившица. - 2010 г. / Урал.гос. пед. ун-т, Екатеринбург. – в 2-х ч.: Ч. 2. – 307 с.

9. Гилёва Ю.А. Волонтёркое движение как средство выражения активной жизненной позиции молодёжи. Сборник научных трудов по итогам Всероссийских социально-педагогических чтений им. Б.И. Лившица. - 2010 г. / Урал.гос. пед. ун-т, Екатеринбург. – в 2-х ч. : Ч. 2. – 73 с.

Педагогика

УДК 376

кандидат педагогических наук, заведующий
Институтом развития образования Макарьев Игорь Сергеевич
Государственное бюджетное учреждение дополнительного
профессионального образования Санкт-Петербургская
академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

ИЕРАРХИЯ НАУЧНЫХ ПОДХОДОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКЕ ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассматривается иерархическая система научных подходов в педагогической диагностике особых образовательных потребностей обучающихся в процессе реализации инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, иерархическая система научных подходов, особые образовательные потребности, педагогическая диагностика.

Annotation. The article deals with a hierarchical system of scientific approaches in the pedagogical diagnosis of the special educational needs of students in the process of implementation of the inclusive education.

Keywords: inclusive education, a hierarchical system of scientific approaches, special educational needs, pedagogical diagnostics.

Введение. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» указывает, что «инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [7]. Из этого следует, что инклюзивное образование осуществляется в целях реализации права каждого человека на образование путем создания необходимых условий для получения без дискриминации качественного образования лицами с особыми образовательными потребностями (*далее* – ООП), коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц методов и способов общения и условий, в максимальной степени способствующих получению образования определенного уровня и направленности, получению квалификации.

смущает человека” [6, 1, с. 8], он способен и достать ножичек из-за голенища сапога, и пригрозить “своих кликнуть”.

Именно вмешательство нечистой силы видится крестьянину в поведении беглого солдата, которого Враг и заставил выступить в роли разбойника.

Только поэтому милосердный в своей душе человек, которому для просящего “...грошика не жаль, и не грошик дал бы...” [6, 1, с. 8], обороняется от обернувшегося для него грабителем нищего.

При более внимательном прочтении случая из жизни хозяина постоялого двора о его встрече с неизвестным на пустынной дороге видны все ипостаси душевных переживаний рассказчика. Сначала испуг сменяется у него растерянностью: “Думаю, назад вернуться - погонятся, вперед тоже боязно” [6, 1, с. 8]. Этот момент в его повествовании также свидетельствует о том, что присутствие божественной силы для народной души - вещь совершенно неоспоримая. Крестьянин обращается к Богу за живой помощью и так верует в нее, что, оградив себя молитвой, не сворачивает с дороги, не сулящей приятного знакомства. Народная вера, населяющая все уголки сознания лесковского героя, не только не ослабевает в минуту испытания, - наоборот, - становится моральным столпом, поддерживающим человека. И молитва как составляющая религии не является для простолюдина обычной идиомой вроде нашего “слава богу”, а выступает действительным посредником между человеком и высшей силой, и надежней защиты в людском представлении не сыскать.

Подойдя к беглому солдату, мужик испытывает внутренний дискомфорт. Он и рад бы поделиться, чем может, с нуждающимся, но все же боится, что тот не выдержит соблазна и позарится на все. Затем, когда солдат просит его: “...дай: пожалей душу христианскую”, он почти решается достать деньги и скорее всего так бы и сделал, но просящего “...на ту пору словно враг дернул за язык”. И лишь после того, как ситуация стала угрожающей, страх одолевает простого смертного мужика, - и есть отчего: места-то дикие, “...народушку ни единой души ни где не видать” [6, 1, с. 7-8]. Вот и поднимает он свою дубинку не против нищего, а против обуреваемого Врагом лихого человека и не из-за нежелания “дать грошик”, а из-за опасения за свою жизнь, которая для каждого одна.

Этот поступок долгие годы не дает покоя его душе, хотя герой, по народному обычаю, покаялся в нем и перед миром, и перед сельским священником.

Покаяние происходит потому, что истинно верующий и искренне кающийся герой рассказа не может не чувствовать в своей душе боль даже за, возможно, не совершенное убийство, хотя бы и был он “тому не причинен”. Иначе грош цена была бы его вере и покаянию: ведь постоянное ощущение своей вины и постоянное раскаяние в ней есть единственно верный путь к ее прощению.

Все это свидетельствует о закрепленности нравственной нормы в сознании простолюдина, его полной отчетности перед самим собой, Богом и миром, что и вносит определенную акцентировку в его психологию и поведение. Думается, что именно эту мысль желал донести Лесков своим читателям.

Выводы. Внимание Лескова все время приковывают различные стороны сознания простого человека, духовная сущность которого, по верному

уровень его нравственного сознания. Это знание перешло к нему от дедов, а от него перейдет детям и внукам, образуя бесконечную линию круга деревенского коллектива, мира, где передаваемые от поколения к поколению духовные ориентиры незыблемы, бесконечны и имеют значение образца.

В рамках народной эталонности и пытается действовать герой Лескова. Он ощущает себя неотъемлемой частью крестьянского коллектива и живет по принципу народной мудрости: “Храбрись не храбрись, а храбрее мира не будешь...” [6, 1, с. 6]. Отговаривая путников ехать ночью, он осознает не только личную ответственность за их жизни, но и за покой и благополучие всей деревни:

– Ловко рассуждаешь! Што миру? Он (разбойник - И.П.) теперича по злобе мой двор зажжет да всю деревню спалит. Миру што? [6, 1, с. 6].

Здесь наблюдается прямая зависимость личного, индивидуального и общего, коллективного начал: я - это они.

В этом едином, замкнутом общими моральными принципами круговом пространстве осуществляется и обратная связь: крестьянин ответственен перед всеми: они - это я:

- Ему, вору-то, что тебя загубить али село спалить? Ему все одно, одна дорога; а ты поди, там пойдут тебя водить да тягать, чего не держал да чего не ловил? а тут мир, - за всю беду ты и в ответе [6, 1, с. 7].

Субъективная и объективная субстанции здесь взаимопроникаемы и взаимозаменимы. Следовательно, герой рассказа действует в соответствии с этическими представлениями всего народа, и мы можем говорить о наличии у него эталонного нравственного сознания.

Почему же чувство страха взяло в душе простолюдина верх над естественными для него желаниями помочь и поделиться с нуждающимся?

Следует учесть, что в мужичьем сознании даже на житейско-бытовом уровне прочно закреплено как знание о христианской добродетели, так и учение о враге человеческом - Сатане, который постоянно стремится разорвать вековечную людскую связь с Богом и с миром - носителями религиозно-нравственного начала. Даже произнесение вслух имени Сатаны в народе считается великим грехом, способным навлечь беду на произносящего. Поэтому лесковский герой старательно избегает этого в своей речи, употребляя вместо него нейтральное слово “враг”. Дважды слышим мы его из уст крестьянина в момент описания им злополучного эпизода из собственной жизни. Опасливое восприятие даже такой формальности, как произнесение слова, на котором лежит своеобразное табу мужика-христианина, показывает его нешуточное отношение к борьбе Добра со Злом в ее религиозно-этическом осмыслении. Она представляется крестьянину не каким-то отвлеченным и фантастическим действом, а вполне обыденным и привычным явлением, с которым он сталкивается буквально на каждом шагу. По этой причине практически все мысли и поступки оцениваются человеком из народа прежде всего с точки зрения их праведности. Данная позиция является доминирующей в сознании большинства крестьян.

Так, беглый солдат ожидает увидеть в первом встречном именно христианина и потому просит хлеб “за ради господа бога”. Но его апелляция к Господу в данном случае звучит кощунственно, поскольку, обуреваемый Врагом, который, по словам рассказчика, “...силен, и не в такой беде - да и то

В современных нормативно-правовых документах Российской Федерации указывается, что образовательные учреждения должны оказывать образовательные услуги всем детям, несмотря на их физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые или другие особенности. Так, например, в Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 годы отмечалось, что «особого внимания требует ситуация, связанная с обеспечением успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (*далее* – ОВЗ), детей-инвалидов, детей, оставшихся без попечения родителей, а также находящихся в трудной жизненной ситуации». В развитие данных идей, в Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы, ставится задача повышения конкурентоспособности российского образования, качества человеческого капитала, обеспечение потребностей развивающейся экономики в квалифицированных кадрах и повышение эффективности их использования. Отмечается, что «для современного российского образования все еще характерно рассогласование номенклатуры предоставляемых образовательных услуг и требований к качеству и содержанию образования со стороны потребителей этих услуг». Важно отметить, что акцент делается именно на учет потребностей участников образовательных отношений. Предлагается «продолжить уже начатые преобразования, призванные обеспечить переход от системы массового образования, характерной для индустриальной экономики, к необходимому для создания инновационной, социально ориентированной экономики непрерывному индивидуализированному образованию для всех…» и предполагается, что «будут разработаны и внедрены адаптированные дополнительные общеобразовательные программы, способствующие социально-психологической реабилитации, профессиональному самоопределению детей с ОВЗ, включая детей-инвалидов, с учетом их особых образовательных потребностей» [13].

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования обучающихся с ОВЗ отмечается, что при реализации основных общеобразовательных программ начального общего образования необходимо: *выявить* (2.9.8), *описать* (2.9.1 п.5) и *обеспечить удовлетворение* (2.9.8) особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ [14].

Формулировка цели статьи. Для того чтобы обеспечить удовлетворение ООП различных категорий обучающихся (детей-инвалидов, с ограниченными возможностями здоровья, детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей и др.), во-первых, необходимо определить методологические и теоретические основания педагогической диагностики особых образовательных потребностей. Во-вторых, следует решить, какие использовать методологические подходы и на основе каких принципов их отбирать. В-третьих, необходимо выстроить отобранные подходы к педагогической диагностике особых образовательных потребностей в определенную иерархическую систему.

Изложение основного материала статьи. Л.С. Выготский, рассматривая вопросы, связанные с педагогической диагностикой в работе «Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства» отмечал важность методологических оснований в постановке диагноза. В частности он писал: «Пусть первые педологические диагнозы будут описательны, полны еще не установившихся, недостаточно определенных и четких положений, пусть они

имеют еще колеблющиеся контуры, но пусть вместе с тем они с самого начала будут методологически и методически правильно поставлены, т.е. будут диагнозами в истинном смысле слова» [2].

Важность методологического обоснования подчеркивают многие ученые. Так, например, А.П. Тряпицына указывает, что «выбор методологии исследования фиксирует определенную исследовательскую установку» [12].

А.М. Новиков и Д.А. Новиков отмечают, что категория «исследовательский подход» выступает в двух значениях. В первом значении подход рассматривается как некоторый исходный принцип, исходная позиция, основное положение или убеждение, например: целостный подход, комплексный подход, функциональный подход (в технике). Нередко встречается информационный (кибернетический) подход, раньше у нас был классовый подход и т.д. В этом понимании наиболее часто фигурируют системный подход, комплексный подход, синергетический подход и т.п. [6].

К проблемным полям методологического знания Н.Н. Суртаева относит – категориальную полифоничность, осложняющую проведение исследований, как в области педагогического образования, так и в области других направлений, – изменчивость направленности методологических исследований в контексте истории, социокультурных изменений – расширение сети методологических подходов (от диалектического, системного к полипарадигмальности) [11].

Мы рассматриваем методологический подход как принципиальную методологическую ориентацию исследования, точку зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования. Исходя из того, что любой подход является продуктивным лишь в познании выделенного к исследованию аспекта, то взятый сам по себе (в отрыве от других), он может быть недостаточен для изучения конкретного явления. В педагогической диагностике ООП при реализации инклюзивного образования объективную картину может дать лишь комплексное применение иерархической совокупности подходов: системный, аксиологический и адаптивный.

Системный подход в педагогической диагностике ООП рассматривается нами как общенаучная основа. Системный подход как направление методологии научного познания рассматривался в работах А.А. Богданова (1919), Л. Фон Берталанфи (1950), Г. Саймона (1960), П. Друкера (1964), В.А. Лекторского, В.Н. Садовского (1960), И.В. Блауберга, В.Н. Садовского, Э.Г. Юдина (1970, 1978), А. И. Ракитова (1977), В.Н. Садовского (1980), Г.П. Щедровицкого (1981) и др.

И.В. Блауберг и Э.Г. Юдин предлагают рассматривать системный подход как направление методологии научного познания, в основе которого лежит рассмотрение объекта как системы: целостного комплекса взаимосвязанных элементов [1].

А.И. Жилина рассматривает системный подход как методологию педагогического исследования. Она отмечает, что системный подход – это «совокупность методов познания, исследования и конструирования действительности, способ описания и объяснения природы анализируемых или искусственно создаваемых объектов либо их моделей. Теоретико-методологическую основу системного подхода составляет диалектико-материалистический принцип системности [3].

непосредственном столкновении в лесу с неизвестным, который к тому же пригрозился “кликнуть своих”, как не “защищаться”, абсолютно не думая в тот момент о своем атлетическом сложении?

Таким образом, видимая контурная несоотнесенность портретной характеристики и поступка, действия распадается, и поведение героя рассказа представляется вполне мотивированным и “сообразным”.

Более определенную оценку герою рассказа дает Л. Аннинский. Он указывает на нечеткость, размытость представлений человека из народа, находящегося, по его мнению, “в магнитном поле обстоятельств, реальность и фантастичность которых сближены, трудноотделимы”. Лесков “показывает принципиальную незакрепленность ликов, беглость черт, бессмысленность точных понятий в реальности, которая как бы сама не верит, что она реальность” [1, с. 192].

Итак, “фантастические” условия, порядок, строй являются первопричиной жизненной “несуразицы”, следствием которой выступает непредсказуемость поступков главного персонажа рассказа. Такое решение проблемы обуславливает необходимость изменения ненормальных условий русской действительности, в результате чего наступит улучшение народных нравов.

По глубокому убеждению Н. Лескова, именно нравственное воспитание человека, основой которого является христианское этическое учение, приведет в конечном счете к искоренению социального зла. Недооценивать эту сторону мировоззрения писателя - значит оставить без внимания личность самого человека, на которую им были возложены большие надежды.

Кроме того, нельзя, на наш взгляд, столь категорично утверждать какую бы то ни было размытость понятий в мужицком сознании, поскольку всем предшествующим развитием в душевном опыте простолюдина были узаконены прежде всего именно евангельские заповеди о любви и помощи ближнему, которыми сначала и руководствуется лесковский герой при встрече в лесу с беглым солдатом. Что же заставляет его поступить вопреки внутренним побуждениям?

Н.Старыгина, рассматривая рассказ “Разбойник” в общем контексте дилогии (“Разбойник” и “В тарантасе”), говорит о сложности изображенного в нем характера, но больше внимания уделяет решению этой проблемы именно во второй ее части [9, с. 110-111].

У Е.Макаровой содержится конкретное указание на противоречивость образа в “Разбойнике”, где, как она пишет, “намечена тема “загадки” русского мужичьего сознания, тайны национального характера, жестокого и сострадательного одновременно, грубо невежественного, но и способного к минутам высокого просветления и искреннего покаяния” [7, с. 104].

Нравственно-психологическая сложность, двойственность сознания выведенного Лесковым типа получает в этих работах четкую обозначенность, но ограничивается лишь ее констатацией.

До этого момента нравственно-психологические мотивировки поведения героя рассказа в русле исканий самого Лескова выглядят, на наш взглад, недостаточно убедительными: писатель показал не забитого, темного мужика, полностью находящегося под властью “тупых” обстоятельств, и не жадного собственника, поднявшего руку на человека из-за страха потерять деньги.

Лесковский крестьянин не знает грамоты светской, но в его душе есть знание грамоты христианской, которым и определяется, по мысли писателя,

По мнению В.Мусаил, единственным чувством, движущим хозяином постоялого двора, является безотчетный, инстинктивный "…страх, который настолько владеет им, что вытесняет не только жалость, но и все другие мысли о ценности чужой жизни" [8, с. 82] и, таким образом, ярко иллюстрирует его духовную убогость.

Однако спектр переживаний крестьянина гораздо разнообразнее. Первоначально при виде незнакомца он признается: "...Глянул я назад и по сторонам - народушку ни единой души нигде не видать. Спужался я" [6, 1, с. 7-8]. В следующий момент чувство страха сменяется другим: "...Жаль мне его стало крепко. В бегах, должно, скрывается, а у меня тоже братенек середний в службе. Жаль таково-то" [6, 1, с. 8].

В. Троицкий, Л. Чуднова, В. Мусаил и другие как раз в этом чувстве отказывают герою рассказа, но именно ***жалость*** вызывает в нем горячее участие и готовность по христианскому обычаю поделиться с голодным и нуждающимся всем, что сам имеет: "Подхожу я к нему, а он озирается да таково-то тихо говорит: "Дай, говорит, за ради господа бога ты мне кусочек хлебушка. Четвертый день, говорит, маковой росинки во рту не было". - "Эх, говорю, милый! Кабы знатье, а то нет с собой хлебушка-то". - "Ну, дай, говорит, грошик". Думаю себе - грошика не жаль, и не грошик дал бы, а страшно" [6, 1, с. 8]. Мужик не может отказать просящему "за ради господа бога", поскольку в его сознании, вопреки утверждению В. Троицкого, закреплено знание и соблюдение "Закона Божьего", в котором говорится:

1. Голодного накормить.
2. Жаждущего напоить.
3. Нагого или имеющего недостаток в одежде, - одеть... [3, с. 591]

и Христовой заповеди: "Просящему у тебя дай и от хотящего занять у тебя не отвращайся" [2, Матф. 5: 42].

И тем непредсказуемее, парадоксальнее представляется целому ряду ученых последующее поведение простолюдина, ответившего на просьбу о помощи жалкого, оборванного незнакомца физическим насилием. Так, И.Столярова приходит к выводу, что в рассказе "Разбойник" "…поведение героев… представляет собой цепь "сюрпризов" и несообразностей: хозяин постоялого двора, мужик атлетического сложения, неожиданно для себя насмерть зашибает дубиной повстречавшегося ему однажды в лесу беглого солдата - тщедушного человека, который едва стоит на ногах от голода и усталости" [10, с. 33].

Физическое здоровье рассказчика представляется исследователям несовместимым с чувством "смертного страха", которое завладело всем его существом и заставило "защищаться" от тщедушного, оборванного и голодного солдата: "Страх меня обуял смертный, некогда, вижу, думать-то, поднял дубину-то да как свистну его вдоль по хрипу, со всего, знаешь, с размаху. Так он и повалился, и руки в стороны растопоршил ..., а я ударился что есть поры мочи. Насилу добег до села. Страсти такой набрался, что и не приведи ты мать царица небесная злому татарину" [6, 1, с. 8-9].

Это же несоответствие между внешним видом и поведением ямщика поражает и персонажей рассказа - гостей постоялого двора: "Мы посмотрели на атлетическое сложение хозяина и переглянулись" [6, 1, с. 9]. Но сами они не рискнули ехать дальше из-за того же страха только перед предполагаемой встречей с разбойниками. Что же оставалось делать мужику при

П.В. Симонов полагает, что «системный подход продуктивен только в том случае, если мы более или менее определенно указываем на конкретные элементы, из которых состоит данная система, на функциональное значение каждого из этих элементов и на правила взаимодействия элементов друг с другом при функционировании системы в целом» [10, с. 51].

Системный подход, рассматривается М.Н. Русецкой как реализующий целостное понимание условий и закономерностей развития и саморазвития психических функций, как сложных иерархических систем [8].

Таким образом, мы рассматриваем системный подход как методологический подход, при котором объект учитывается как целостное множество элементов в совокупности отношений и связей между ними, то есть объект рассматривается как система. Системный подход является общим способом организации деятельности, который охватывает любой род деятельности, выявляя закономерности и взаимосвязи с целью их более эффективного использования. Основные принципы системного подхода: целостность, иерархичность строения, структуризация, множественность, системность. При реализации инклюзивного образования системный подход рассматривается как общенаучная основа [5].

Используя идеи Е.В. Яковлева и Н.О. Яковлевой сформулируем основные признаки системного подхода при определении ООП:

1. совокупность элементов отграничена от окружающей среды;
2. между элементами существует взаимная связь и осуществляется взаимодействие;
3. элементы в отдельности существуют лишь благодаря существованию целого;
4. свойства совокупности в целом не сводятся к сумме свойств составляющих ее элементов и не выводятся из них;
5. функционирование совокупности несводимо к функционированию отдельных элементов;
6. существуют системообразующие факторы, объединяющие элементы и обеспечивающие вышеперечисленные свойства [15].

В отношении к педагогической диагностике ООП можно сформулировать следующие требования системного подхода: 1) исследуемое педагогическое явление рассматривается как целостная система; 2) определяются стороны педагогического явления, подлежащие диагностике; 3) анализируются основные связи внутри объекта диагностики; 4) определяется структура и организация диагностируемого явления.

Современная образовательная парадигма предполагает ориентацию на удовлетворение потребностей личности в образовании и обеспечение условий развития её познавательных мотивов и общей культуры. В Стратегии развития системы образования Санкт-Петербурга 2011–2020 гг. отмечается, что становление открытой образовательной культуры происходит в условиях реализации новой государственной образовательной политики, основными ориентирами которой являются: формирование российской идентичности; создание условий для сохранения, приумножения культурных и духовных ценностей народов России; рост качества социальной среды; обеспечение условий развития каждого человека; понимание зависимости изменения качества человеческого ресурса от изменения качества образования; становление открытой, гибкой и доступной системы образования Санкт-

Петербурга. Таким образом, мы рассматриваем аксиологический подход как методологический подход, позволяющий изучить явление с точки зрения заложенных в нем возможностей удовлетворения потребностей людей. При реализации инклюзивного образования аксиологический подход рассматривается как теоретико-методологическая стратегия [4; 5].

Среда является той частью природы (живой и неживой), которая окружает индивида и с которой он непосредственно взаимодействует. Таким образом, среда – это совокупность ресурсов и условий, в которых протекает деятельность человека. Составные части и свойства среды многообразны и изменчивы. Ресурсы окружающей среды индивид использует, потребляет. Условия – это такие факторы, к которым индивид вынужден приспосабливаться, но повлиять на них обычно не может. Процесс приспособления индивида к факторам окружающей среды называется адаптацией. Таким образом, адаптация – это установление соответствия между актуализированными потребностями человека, его возможностями и ресурсами с учетом контекстных условий. Под адаптивностью понимается способность системы приспосабливаться к различным условиям окружающей среды [5; 6].

Адекватное приспособление к среде строится на следующем принципе: в обычных, неосложненных условиях мозг ориентирует поведение на высоковероятные события [10]. Адаптивная система (самоприспосабливающаяся система) – система, автоматически изменяющая алгоритмы своего функционирования и (иногда) свою структуру с целью сохранения или достижения оптимального состояния при изменении внешних условий.

Предлагаемая Г. Селье концепция трехфазной природы общего адаптационного синдрома (ОАС) дала указание на то, что способность организма к приспособлению (к адаптации), или адаптационная энергия, не беспредельна [9].

При реализации инклюзивного образования средствами психолого-педагогической помощи обучающимся в образовательной организации создается адаптивная образовательная среда. Таким образом, мы рассматриваем адаптивный подход как методологический подход, позволяющий на основе анализа индивидуальных особенностей обучающихся и их различных ООП учесть среду, которая благоприятна для функционирования и развития.

В педагогической диагностике ООП обучающихся при реализации инклюзивного образования адаптивный подход рассматривается нами как практико-ориентированная тактика [5].

Выводы:

1. В педагогической диагностике ООП обучающихся при реализации инклюзивного образования следует применять иерархическую совокупность методологических подходов: системный, аксиологический и адаптивный. Учитывая, что выбор методологии исследования фиксирует определенную исследовательскую установку, и отражается в мировоззренческой, концептуальной и технологической составляющих исследования, системный подход рассматривается нами как общенаучная основа, аксиологический подход как теоретико-методологическая стратегия и адаптивный подход как практико-ориентированная тактика.

принять на себя их боль, защитить слабого, пожалеть убогого, наполнить сердца жаждущих добротой и незлобием. Это этическое сознание закреплено, по мысли Лескова, прежде всего в простонародной среде, где не знают не только истории и географии, но даже зачастую не умеют читать и писать, но, тем не менее, руководствуясь в жизни закрепленными в сознании религиозно-нравственными традициями, могут научить милосердию и добру любого замечательного умника.

Группа произведений, в которых Н. Лесков исследовал различные проявления народной психологии, открывается рассказом “Разбойник” (1862 г.).

Позиция писателя уже в начале 60-х годов вполне ясна, определенна и отличается от радикальной идеологии, согласно которой в каждом произведении “прогрессивной” литературы должен содержаться общественный призыв, направленный против существующей государственной системы России.

В рассказе Н. Лескова пафос критики и отрицания самодержавного строя вовсе отсутствует. Художник мыслил в нравственно-философском и религиозно-этическом аспектах, в пристальном рассмотрении и изображении частного, характерного, детального, из чего складывалось общее представление о ведущих тенденциях жизни. В этом смысле он был предтечей А. Чехова.

За частной картиной, случаем, описанными в произведении, следует вывод, лежащий не на поверхности, не в плоскости общественно-социальных отношений, а вытекающий из анализа человеческих, духовных связей между людьми. При этом автор не отстраняется от жгучих вопросов современности, напротив, именно отсюда он черпает материал для своего творчества. Особый интерес вызывают у него характеры, суть которых невозможно объяснить только влиянием среды. Поэтому преувеличение роли условий в формировании личности влечет за собой “узкое”, неглубокое понимание идейного содержания лесковских образов.

В рассказе “Разбойник” Лесков исследует конкретный тип сознания и поведения простого человека с целью показать и объяснить читателю мотивированность душевных переживаний и поступков как отдельного простолюдина, так и всей многомиллионной крестьянской массы.

Формулировка цели статьи. Цель статьи – рассмотреть особенности изображения индивидуальной психологии человека из народа, обусловленной традиционно-библейскими представлениями о нравственности.

Изложение основного материала статьи. Стремление многих исследователей свести содержание образа рассказа к идее капитализации деревни, расслоения крестьянства и зарождения в нем индивидуализма и собственничества не позволяет увидеть и проследить духовную динамику созданного писателем характера.

Так, оценка В. Троицким главного героя не затрагивает нравственно-психологического аспекта. Поэтому поступки мужика, на его взгляд, “в конечном счете определяются собственнической психологией. В панической боязни потерять свои 40 рублей, он забывает жалость, “божий закон” и... готов погубить душу христианскую...” [11, с. 120].

Эта точка зрения в лескововедении является достаточно распространенной.

2. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. – СПб.: Питер, 2009. - 63 с.
3. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н. Леонтьев. - М.: Прогресс, 2005. – 358 с.

Психология

УДК: 361.62

кандидат филологических наук, доцент Павленко Ирина Васильевна
Армавирский государственный педагогический университет (г. Армавир)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ТИПА СОЗНАНИЯ ПРОСТОЛЮДИНА В РАССКАЗЕ Н. С. ЛЕСКОВА “РАЗБОЙНИК”

Аннотация. Статья посвящена проблеме исследования индивидуальной формы народного сознания в ее непосредственной зависимости от христианско-православной мотивации поведения и душевного строя простолюдина в рассказе Н.С. Лескова “Разбойник ” Данное исследование предназначено для студентов, магистрантов, преподавателей вузов, интересующихся вопросами культуры, филологии, концептуально-смысловым анализом художественного текста.

Ключевые слова: простолюдин, индивидуальность, поведение, психология, традиция, национальное сознание, христианское этическое учение.

Annotation. The article is dedicated to problem of the study of the individual form of the public consciousness in her(its) direct dependency from christian-orthodox motivation of the behaviour and emotional building простолюдина in tale N.S. Leskova "Highwayman.

Given study is intended for student, master, teachers high school, интересующихся questions of the culture, philologies, conceptual-semantic analysis of the artistic text.

Keywords: simple person, individual, behaviour, psychology, tradition, national consciousness, orthodox ethical teaching.

Введение. “Дух житийных сказаний,- пишет Н.Лесков,- это дух, который в повествовательной форме всего ближе знаком нашему религиозному простолюдину. Он усвояется простонародием по устным рассказам, часто очень попорченным в устной передаче, но зерно той идеи, из которой развилось повествование, всегда в нем сохранено” [6, 11, с. 109-110]. Поэтому нравственный потенциал представителя того или иного сословия определяется близостью его этического сознания народному представлению о добре, красоте, счастье, которое, в свою очередь, формировалось под сильнейшим воздействием евангельских заповедей. Человек из народа является, по мнению Н. Лескова, самым многочисленным носителем идеала любви и помощи ближнему. Андрей Лесков в воспоминаниях об отце писал, что “основой всех основ в писателе Лесков всегда полагал знание родины, ее людей, всего больше – крестьянства, простолюдина” [5, с. 128].

Следовательно, он ценил человека не по степени образованности, воспитанности, а по мере того, насколько тот может послужить людям,

2. Системный подход является общим способом организации деятельности, который охватывает любой род деятельности, выявляя закономерности и взаимосвязи с целью их более эффективного использования. Системный подход в педагогической диагностике ООП обучающихся следует рассматривать как методологический подход. При этом объект рассматривается как целостное множество элементов в совокупности отношений и связей между ними, то есть объект рассматривается как система. Основные принципы системного подхода: целостность, иерархичность строения, структуризация, множественность.

3. Аксиологический подход в педагогической диагностике ООП обучающихся позволяет изучить явление с точки зрения заложенных в нем возможностей удовлетворения образовательных потребностей людей.

4. Адаптивный подход является методологическим подходом в педагогической диагностике, позволяющим на основе анализа индивидуальных особенностей обучающихся и их различных ООП учесть среду, которая благоприятна для функционирования и развития.

Литература:

1. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. М.: НАУКА, 1973. 270 с.
2. Выготский Л.С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // Собр. соч. в 6 т.: Т. 5: Основы дефектологии. М., 1983. С. 257–321.
3. Жилина А.И. Системный подход как методология педагогического исследования // Человек и образование. 2007. № 10–11. С. 15–20.
4. Кирьякова А.В., Мосиенко Л.В., Ольховая Т.А. Аксиологические индикаторы качества образования в контексте болонского процесса // Фундаментальные исследования. 2011. № 8 (часть 3). С. 519–523.
5. Макарьев И.С. Краткий словарь системы понятий инклюзивного образования: терминологический словарь. СПб.: СПб ГБ ПОУ «Охтинский колледж», 2015. 84 с.
6. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология: словарь системы основных понятий. М.: Либроком, 2013. 208 с.
7. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон Российской Федерации от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ: принят Гос. Думой Федер. Собр. Рос. Федерации 21 дек. 2012 г.; одобр. Советом Федерации Федер. Собр. Рос. Федерации 26 дек. 2012 г.
8. Русецкая М.Н. Стратегия преодоления дислексии учащихся с нарушениями речи в системе общего образования: автореф. дисс. на соискание ученой степени д-ра пед. наук. Специальность: 13.00.03 коррекционная педагогика (логопедия). М., 2009.
9. Селье Г. Стресс без дистресса. Рига: Виеда, 1992. 112 с.
10. Симонов П.В. Потребностно-информационная теория эмоций // Вопросы психологии. 1982. № 6. С. 44–56.
11. Суртаева Н.Н. Методологические подходы к построению инновационного пространства непрерывного педагогического образования в регионах России в условиях сетевого взаимодействия / Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании: материалы 15-й Международной научно-практической конференции. СПб.: Экспресс, 2014. 516 с.

12. Тряпицына А.П., Писарева С.А. Современные методологические подходы к исследованию педагогического образования // Человек и образование. 2014. № 3 (40). С. 7.

13. Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 годы: постановление Правительства Российской Федерации от 23 мая 2015 г. № 497.

14. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 дек. 2014 г. № 1598.

15. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. 239 с.

Педагогика

УДК 378

соискатель кафедры педагогики и технологий профессионального образования Малагусейнова Карина Абудужанатовна
Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала)

ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ НА ОСНОВЕ ЗНАНИЯ ПРИНЦИПОВ ФОРМИРОВАНИЯ КОМАНДЫ И ПРОЦЕССОВ ГРУППОВОЙ ДИНАМИКИ

Аннотация. В статье рассмотрен процесс организации менеджером образования командной работы в рамках образовательного учреждения, с целью обеспечения оперативного и эффективного функционирования и развития образовательных учреждений высшего образования. Изучена базовая профессиональная компетенция современного менеджера образования, а именно – готовность организовывать групповую работу на основе знания процессов групповой динамики и принципов формирования команды.

Ключевые слова: групповая работа, команда, педагогическая команда, командообразование, групповая динамика, принципы формирования команды.

Annotation. The article describes the process of organizing the education manager of teamwork within the educational institutions, in order to ensure prompt and effective functioning and development of educational institutions of higher education. Studied the basic expertise of modern education management - namely, the willingness to organize the group work on the basis of knowledge of the processes of group dynamics and team building principles.

Keywords: teamwork, team, team teaching, team building, group dynamics, team building principles.

Введение. Сегодня активно в педагогической науке используются такие словосочетания, как «групповая динамика», «педагогическая команда», «командный дух коллектива», «коллективная команда», «командный стиль», «работа в команде», «слушать мнение команды», «групповая динамика, отвечающие за качество работы менеджера учреждения и каждого участника коллектива и всего учреждения.

предвидеть поведение партнеров, действовать в условиях дефицита исходной информации о них, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании.

Студенты-математики, в свою очередь, менее склонны к сопереживанию, соучастию и эмоциональной отзывчивости, чем студенты, профильным предметом которых является психология, так как деятельность математиков связана с точными данными, расчетами, в их восприятии другого человека в основном доминирует логика. Обнаружены также различия между студентами будущих преподавателей математики и педагогов-психологов по таким показателям как установки способствующие эмпатии (tэмп.=5,66, p≤0,01) и идентификация в эмпатии (tэмп.=4,89, при p≤0,01). Можно предположить, что эти различия обусловлены тем что, математики обладают установками, препятствующими эмпатии, то есть они стараются избегать личных контактов, считают неуместным проявлять любопытство к другой личности, убеждают себя спокойно относиться к переживаниям и проблемам окружающих. В то время как у студентов психолого-педагогической специализации важными характеристиками являются постановка себя на место партнера, подвижность и гибкость эмоций, способность к подражанию. То есть специфика обучения переходит в личностные качества студентов – будущих педагогов, что способствует более высокому уровню эмпатийности.

Между педагогами-психологами и филологами были выявлены различия по каналу эмпатии как установки, способствующие эмпатии (tэмп=2,08, p≤0,01). Вероятно, студенты-филологи более категорично оценивают других людей, чем педагоги-психологи, так как работают с литературными данными, а не с конкретной личностью человека. А также по показателю идентификация в эмпатии (tэмп=2,23, p≤0,01), что объясняется тем, что филологи менее склонны к подражанию и к постановке себя на «место» партнера в отличие от педагогов-психологов. Различий по уровням эмпатии между филологами и математиками не выявлено, что может быть связано с тем, что специфика их работы схожа, так как в их деятельности преобладает работа с конкретной информацией.

Выводы. Таким образом, в результате исследования выяснилось, что у большинства студентов будущих педагогов отмечается средний и низкий уровень эмпатии. Это говорит о том, что необходимо просвещать педагогов высших учебных заведений по вопросам развития эмпатийности у студентов – будущих педагогов.

Тем не менее, исследование по данной теме можно продолжить. Было бы интересным сравнить профессионально-важные качества личности у студентов первого и пятого курсов, чтобы проследить, как происходит формирование эмпатии и происходит личностное развитие студентов за время их обучения в вузе. Для того чтобы подойти к процессу формированию эмпатического поведения, к отработке поведенческих реакций, к созданию педагогических и профессиональных ситуаций с реализацией комплекса педагогических условий и системы средств, обеспечивающих становление эмпатии у студентов, необходимо провести базисную подготовку, сформировав качественный эмоциональный, когнитивный и деятельностный компоненты эмпатии.

Литература:

1. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. / В. Г. Асеев. - М.: Мысль, 2006. - 342 с.

людьми. Получение педагогической специальности подразумевает воздействие по принципу «Человек-Человек». Следовательно, хорошо развитая эмпатийность играет большую роль для профессионального становления студентов – будущих педагогов. Анализ состояния данной проблемы исследования дает понять, что до сих пор остается актуальным вопрос о проведении исследования с целью углубления и конкретизации знаний об эмпатийности студентов будущих педагогов.

Под эмпатией, в узком смысле слова, понимается - сочувствие, сопереживание, понимание психологических состояний других людей. Эмпатийность (от греч. empatheia – сопереживание) – это свойство личности, которая может носить познавательный (способность понимать и предвидеть), аффективный (способность эмоционально реагировать) и активно-деятельностный (способность к соучастию) характер. Эмпатия способствует развитию межличностных отношений и стабилизирует их, позволяет оказывать поддержку партнеру не только в обычных, но и в трудных экстремальных условиях, когда он особенно в ней нуждается. Особенно эти качества соотносятся с требованиями профессиональной и личностной компетенции профессий сферы «человек-человек», к которым относится профессия педагога. В выборку опытно-экспериментального исследования вошли 75 студентов – будущих педагогов, средний возраст которых 19-20 лет, обучающихся в Нижнетагильском государственном социально-педагогическом институте (филиале) Российского государственного профессионально педагогического университета университете на факультете психолого-педагогического образования, на факультете филологии и массовых коммуникаций, на факультете естественнознания ,математики и информатики. Для исследования особенностей эмпатийности у студентов – будущих педагогов была использована методика В.В.Бойко «Эмоциональная эмпатия». В обследовании принло участие 75 студентов. По данным исследования было выявлено, что у студентов ФППО педагогики и выявлены более высокие показатели по уровню эмпатийности (19,76 баллов из 36 баллов). Вторыми по уровню эмпатийности идут филологи (17,52 баллов). Третьими – математики (13,84 баллов).

У большинства студентов - будущих педагогов психолого-педагогического, математического и филологического факультетов отмечается средний и низкий уровень эмпатии, что заставляет задуматься об отсутствии в ВУЗах целенаправленного воспитательного воздействия по развитию эмпатии. Ведь будущая профессия студентов – будущих педагогов подразумевает эмпатическую направленность личности. По данным проведенного исследования было выявлено, что между студентами педагогами-психологами и математиками есть различия (использовался статистический метод t-критерий Стьюдента) по таким каналам эмпатии, как рациональный канал (t эмп.=5,66 > t критич.=2,01, $p \leq 0{,}01$), эмоциональный канал (t эмп.=2,38, $p \leq 0{,}01$) и интуитивный канал эмпатии (t эмп.=2,34, $p \leq 0{,}01$). У будущих педагогов-психологов данные каналы эмпатии развиты на достаточно низком уровне, у математиков же эти показатели значительно ниже.

Это может быть обусловлено тем, что студенты ФППО, в силу специфики своего образования, более склонны к восприятию сущности другого человека, на его состояние, проблемы и поведение. При этом будущие педагоги-психологи, изучающие психологию, способны, основываясь на своих знаниях,

Формулировка цели статьи. Цель статьи заключается в рассмотрении проблемы организации групповой работы на основе знания принципов формирования команды и процессов групповой динамики.

Изложение основного материала статьи. На сегодняшний день проблема *групповой динамики* и разработка *принципов формирования команды* является достаточно актуальной. В работах А.В. Петровского и, в частности, в его книге «Общая психология» были выделены определенные стадии *групповой динамики*, среди которых: стадия проверки (знакомство с партнерами, членами коллектива); стадия внутреннего конфликта (констатация отдельных противоречий, столкновение интересов между членами коллектива); стадия динамики групповой сплоченности (формирование согласованности и взаимопонимания, уяснение и осознание общих целей); стадия функциональной соотнесенности между членами (распределение функций и ролей между членами коллектива) [8].

В профессиональной компетенции менеджера вошло также понятие «принципы формирования команды». То есть менеджер образовательного учреждения должен знать, осознавать и владеть данными принципами, которые хорошо и конструктивно описаны Л.Н.Захаровым [2]: принцип ориентированной предварительности; целеполагания; ознакомительно-нормативный; организационный; принцип тьютерской поддержки и т.д.

В разъяснении *принципов формирования команды* не менее важным является термин «команда». Сам термин “команда” (comando), был заимствован еще в конце 17 века из испанского и португальского языков, которое в переводе с португальского означает «командование, управление», а с испанского также «командование» и «диверсионный отряд» [4; С. 611].

Ближе всего к нашему исследованию находится истолкование слова «команда», данное в «Социологической энциклопедии»: «команда – это коллектив единомышленников, сплоченный вокруг своего лидера, который одновременно является и должностным лицом организации». Нужно также отметить тот факт, что Энциклопедия представляет основные атрибуты организации, среди которых – цели, ценности, роли, особые отношения между ее членами, неформальная внутренняя организация, координация деятельности, организационная культура, четкая система взаимного контроля, собственная система коммуникаций, вознаграждения и мотивации. Условием образования команды являются такие составляющие, как *профессиональная, интеллектуальная и психологическая* совместимость образующих ее людей, распределение между ними обязанностей в соответствии с их способностями и желаниями [8; С. 451].

Сегодня нет однозначного понимания термина «команда». Некоторые ученые (Ахаян С.А., Дерзкова Н.И.)определяют термин «команда» как коллективную группу, которая базируется на демократии, где все равны между собой, где решенияпринимаются сообща, предварительно перед этим его обсудив и достигнут общего согласия. Другой ряд ученых (Енкалова Г.Г., Козырев Ю.В., Тряпицына А.П.)определяет понятие «команда», как коллектив сотрудников, который насчитывает более, чем 3 человека, работающих сообща над общей целью.

Умение и готовность работать в команде, использовать принципы командной работы рассматривается как базовая профессиональная компетентность современного менеджера образования, отмеченная в новых

ФГОС направления «Менеджмент», а именно – готовность менеджера организовывать групповую работу на основе знания процессов групповой динамики и принципов формирования команды (ПК-5).

Формирование дружной, слаженной команды, педагогического коллектива - это создание особенной рабочей атмосферы, где сотрудники дорожат коллективной работой, совместными действиями, а также умением ладить между собой, понимать друг друга с полуслова и активно сотрудничать. Командная работа складывается при условии, если представители и члены коллектива осознают и верят в то, что поставленные цели менеджером, стратегические и тактические планы, решения и действия эффективно осуществляются только сообща, только в коллективе и совместными усилиями.

Психологическая и компетентностная структура коллектива образовательного учреждения базируется на различных эмоционально-оценочных отношениях, которые оказывают влияние на профессиональную педагогическую деятельность. Единство – главная характеристика внутренних эмоционально-оценочных и профессиональных отношений организации, что является основой сплоченности команды. Именно рождение хорошей команды является главным критерием сформированности у менеджера образования компетенции организовывать командную работу для решения задач развития образовательного учреждения и уровнем сплоченности психологического единства педагогического коллектива [1].

Российская высшая школа стремится к обновлению содержания образования, модернизации учебных программ и учебников, что будет способствовать повышению его качества, соответствующего современным тенденциям и требованиям общественного развития. Важным условием, обусловливающим данный процесс, является характер управления образовательным учреждением, то есть уровень профессионализма менеджера учреждения, его управленческая компетентность, умение использовать командные методы работы. Современное образовательное учреждение ВПО может составить конкуренцию другим образовательным организациям только в том случае, если имеет в своем арсенале не столько образовательные и производственные ресурсы, но и ресурсы человеческие – образование членов коллектив, их квалификация и компетентность, сформированная система ценностей, коллективная мотивация к решению поставленных задач и т.д. Но коллектив любой организации сам по себе не сможет стать единым коллективом, сформировать единство целей и действий, если администрация организации не будет активной в создании эффективных команд.

Поэтому каждый выпускник направления образовательными учреждениями высшего профессионального образования «Менеджмент» квалификации бакалавр должен быть готов к необходимым трансформациям, к требованиям со стороны администрации к формированию коллектива, отдельных его групп в команду. Современный менеджмент требует, прежде всего, от менеджера образования: а) умение формировать гуманитарную позицию учителей, создавать атмосферу доверия между лидером учреждения и членами коллектива; б) поддерживать и оказывать профессиональную квалифицированную помощь в собственном развитии членов коллектива; в) способствовать росту профессионализма педагогического коллектива, опирающийся на потенциальные возможности в творческом развитии;

одобрении неповторимости и самоценности его "Я". Эмпатия дает возможность для самораскрытия личности студента и получения поддержки.

Способность ориентироваться на перспективу положительно коррелирует со склонностью субъекта конструктивным образом решать конфликтные ситуации. В ситуации очень высокой или очень низкой степени вероятности проявления агрессии, способность индивида к оценке перспективы не может предотвратить или затормозить собственные агрессивные действия. Только в случае, когда степень вероятности осуществления деструктивных действий приближается к неким средним величинам, когнитивная эмпатия может выступать как механизм торможения агрессии.

Вид, форма проявления эмпатии обусловлены ценностными ориентациями, системой отношений и особенностями мировоззрения личности. Индивид, характеризующийся эгоцентрической мотивацией, ценностными ориентациями, ядро которых состоит из ценностей собственного блага за счет блага других, будет склонен испытывать личностный дистресс при виде несчастий другого. Индивид с просоциальной мотивацией и приоритетом ценностей благополучия другого с большей долей вероятности и частоты будет испытывать сочувствие, оказавшись свидетелем неприятных переживаний другого.

Эмпатийным человеком можно назвать индивида, у которого эмпатия отличается сбалансированностью и высокой степенью выраженности ее эмоциональных, когнитивных и поведенческих компонентов. Эмпатийный человек характеризуется развитым умением чувствовать, распознавать и предвидеть эмоциональные состояния других, выражать свое сочувствие в действиях, направленных на усиление благополучия людей. Описывая личностные черты человека, с высоким уровнем развития эмпатии, исследователи указывают на ценностные и мотивационные установки такого индивида. Отмечается, что эмпатийный человек отличается от других людей позитивным видением окружающих. У него позитивная система отношений к другим, преобладает направленность на партнера по общению, Эмпатийный человек отличается высоким уровнем развития социальных эмоций и высокой чувствительностью к моральным чувствам вины, стыда с другими с точки зрения принятых общественных норм. Способность к эмпатии значимо коррелирует с такими качествами, как терпимость к недостаткам других, низкая эмоциональная уязвимость, альтруизм и открытость в общении.

Система отношений к другому эмпатийного человека включает неподдельный интерес, понимание значимости и ценности личности другого, не допускает отчужденности и безразличия в адрес переживаний другого.

Исследования педагогической деятельности показывают, что эмпатия обладает рядом особенностей, позволяющих характеризовать ее как эмоциогенную. Высокая эмоциональная напряженность в учебном процессе вызвана наличием большого числа факторов стресса, постоянно присутствующих в работе учителя. Такими факторами выступают рабочие перегрузки, высокий динамизм, сложность возникающих педагогических ситуаций и т.д.

Студенты, получающие образование в рамках высших учебных заведений, выходят с разным уровнем развития эмпатии.. Многие испытывают затруднения в установлении контактов с людьми. Такие студенты чаще всего отдают предпочтение уединенным занятиям конкретным делом, а не работе с

Названные виды эмпатии рождают разное поведение по отношению к другому и его нуждам. В случае личностного дискомфорта или дистресса человек предпринимает усилия, направленные на преодоление своего негативного состояния, стремится избежать травмирующих впечатлений, строит стратегию взаимодействия «за себя». Сочувствие или эмпатическая забота, с другой стороны, порождает альтруистические действия в адрес другого и стремление преодолеть его негативное состояние, что находит выражение в стратегии взаимодействия, именуемой «за другого».

Наличие у человека потребности в общении делает общение и связанное с ним отношение к людям одной из ведущих ценностей человека. При этом, чем ниже уровень группы в социальной иерархии, тем больше присутствие ценностей духовных взаимоотношений.

Несмотря на то, что в последние годы у россиян возросли прагматические ценности, обнаруживается тенденция возрастания значимости и таких альтруистических ценностей как терпимость, чуткость, счастье других.

Эмпатия присутствует во всех видах межличностного общения. Оно является той базовой социально-психологической средой, в которой эмпатия зарождается, развивается и проявляется. Взаимосвязь между общением и эмпатией прослеживается в тех функциях, которые эмпатия, как свойство личности, выполняет в общении. Рассмотрение функций эмпатии в общении в студенческой группе может быть осуществлено:

1. Во-первых, опираясь на понимание трехсторонней структуры общения.

2. Во-вторых, обозначая участников общения как субъекта и объекта эмпатии.

В психологических исследованиях традиционно обращаются к анализу роли эмпатии в социально-перцептивной стороне общения. В них указывается, что эмпатия у студентов способствует более эффективному познанию людьми друг друга и, в частности, их эмоциональных состояний и переживаний. Эмпатия у студентов уменьшает эффект искажения восприятия другого, рождаемый атрибутивными процессами, и сопровождает формирование более точного первого впечатления.

В интерактивной стороне общения эмпатия выступает как регулятор взаимодействия, обеспечивая оценки и прогноз наиболее адекватных способов поведения в соответствии с эмоциональным состоянием участников.

Эмпатия у студентов также выполняет функцию корректировки выбранных способов взаимодействия на основе эмпатийной обратной связи. Корректировка осуществляется в сторону наиболее комфортных и наименее дистрессирующих способов поведения.

Функции эмпатии в жизни студентов следующие:

1) эмпатия, исходящая от субъекта эмпатии, увеличивает его способность убеждать;

2) она помогает преодолеть психологическую защиту другого;

3) расширяет представление о жизни других;

4) обогащает собственный эмоциональный опыт;

5) развивает личность и систему ее ценностей;

6) несет охранные функции, если воспринимаемый опыт угрожает психическому равновесию индивида.

Эмпатия, воспринимаемая объектом эмпатии, несет в себе функцию подтверждения его личности, выражающуюся в признании, принятии и

г) способствовать гибкости педагогического мышления, открывающей возможности для совместного творчества обоих субъектов системы – менеджера и коллектива педагогов; д) способность к нововведениям и инициативе и самосовершенствованию.

Все перечисленные факторы должны обеспечить позитивные результаты в модернизации отечественной высшей профессиональной школы, в реализации новых образовательных программ. Высокий кадровый потенциал, стремление педагогического коллектива к систематическому повышению профессионального уровня и инновационному поиску, создают необходимые условия для развития и движения вперед педагогической команды.

Командная работа педагогов представляет собой группу людей, объединенных общими идеями, ценностями, целями, демонстрирующая высокий уровень взаимодействия и взаимообусловленных действий в процессе решения задач по развитию высшей школы. Говоря о компетенции менеджера образования, отвечающая за организацию командной работы образовательного учреждения, стоит отметить то, данной способностью должен владеть каждый из членов коллектива. Командная работа педагогов образовательного учреждения включает ее коллективный, творческий характер. Командная работа педагогов ориентирована на решение задач развития образовательных учреждений ВПО, включая его качественное функционирование.

Организация командной работы педагогов вуза включает в себя: разработка стратегического перспективного плана и определение главных мероприятий по качественному развитию высшей школы; диагностика готовности педагогов работать в команде; выявление типов команд педагогов; подбор методов, средств, технологий организации вузовских команд; определение алгоритма командной работы.

Алгоритм действий может состоять из следующих актов: проработка основной идеи; организационный этап; подбор технологического инструментария; представление перед коллективом основной идеи и привлечение к ее решению вузовских команд; обсуждение и коррекция плана реализации идеи; реализация замысла и главного плана; обобщение и дополнение главной идеи; анализ полученных результатов; определение с помощью диагностики и разработанных критериев эффективности и результативности командной работы педагогов вуза; публичное обоснование выбора технологического инструментария в решении поставленных задач; выявление возможности тиражирования опыта педагогов работы в команде [9].

Реализация поставленных задач и алгоритма действий администрации образовательного учреждения возможны при условии, если менеджером образования будет употреблен демократический стиль руководства, который базируется на коллегиальности, доверии коллегам, постоянном информировании всех членов коллектива, делегировании полномочий, собственной инициативе подчиненных, креативности, самоорганизации и самодисциплине, сознательности и ответственности всех участников проекта. Кроме этого, менеджер должен помнить о поощрении подчиненных, выполнивших его задание и поручения гласность.

Согласно концепции современного менеджмента Р. Лайкерта, демократический стиль руководство командой предполагает: полное доверие подчиненным, широкое привлечение педагогов образовательного учреждения к его управлению. По мнению ученого, процесс принятия решений

менеджером образования должен быть рассредоточен по разным уровням, но, вместе с тем, строго связан и интегрирован. [3; С.22-25]. Суть данной теории в том, что взаимодействие и коммуникации осуществляются в высшей степени конструктивно. Именно демократический стиль управления командой, по мнению Р. Лайкерта, ориентируется на взаимоотношения между членами коллектива, которая базируется на *принципах формирования команды*, на коллегиальном управлении, индивидуальной ответственности каждого и на общем контроле. Данный стиль на практике демонстрирует хорошую результативность и эффективность.

Организация менеджером образования командной работы в рамках образовательного учреждения обеспечивает оперативное и эффективное функционирование и развитие образовательных учреждений ВО. Командный тип организации деятельности значительно повышает значимость и роль педагога в самостоятельном принятии управленческих решений, а также способствует глубокой удовлетворенности в профессии.

Исследование командообразования для современного вуза играет важную роль, поскольку в его содержании могут быть выявлены необходимые технологии эффективного организационного менеджмента, его связь с практикой рыночных отношений в рамках социального заказа, проанализированы общемировые тенденции управления, а также методы и способы развития образовательного учреждения.

Но практика системы образования свидетельствует о том, что результативность командобразования во многом зависит от сформированных компетенций менеджера и его умений овладевать и адаптировать технологии командной работы в учреждении, от конкретного коллектива, от умения находить нестандартные, оригинальные и правильные решения. Грамотное командообразование и создание команды единомышленников предполагает и креативность, и ответственность каждого участника команды. Умение работать в команде - ценное качество и свойство сотрудников, которое, скорее, не врожденное, а приобретенное, сформированное в процессе воспитания. Вместе с тем, каждая команда в любой организации - это неповторимое, уникальное явление, демонстрирующая собственный набор целей, ценностей, собственную структуру, уровень сформированности у каждого ее члена корпоративной культуры. И, в случае, когда появляется новый педагог в вузе, то то процесс его интеграции в команду начинается со знакомства тех правил и принципов, принятых в данной организации, то есть идет процесс продолжения командообразования с новыми ее членами [4].

Вопросы командообразования, выявление принципов формирования команды, владение менеджером готовностью организовывать групповую работу на основе знания процессов групповой динамики, формирование особо творческих эффективных неформальных групп поднимались еще в 20-е годы XX столетия в контексте «школы человеческих отношений» Э. Мэйо и М. Фоллет. Американские социологи рассматривали суть менеджмента как «выполнение эффективной работы посредством других лиц» [7, С.127].

Формирование команды, командообразование – это теория, цель которой заключается в укреплении позиций организации путем создания и внедрения корпоративного духа. Главными задачами данной теории являются: формирование позитивных внутренних отношений в коллективе между ее членами, чувства локтя, уверенности и в себе, и в членах команды, развитие

Получение педагогической специальности подразумевает воздействие по принципу «Человек-Человек». Следовательно, хорошо развитая эмпатийность играет большую роль для профессионального становления студентов - будущих педагогов.

Формулировка цели статьи. Выявление особенностей эмпатийности у студентов - будущих педагогов, обучающихся по разным специальностям, в педагогическом вузе.

Изложение основного материала статьи. Эмпатия - это социально-психологическое свойство личности. Оно представляет собой совокупность социально-психологических способностей индивида, посредством которых данное свойство раскрывается как объекту, так и субъекту эмпатии.

А. П. Сопиков выделил три вида эмпатии:

1) эмоциональная, если доминирует эмоциональность в процессе моделирования субъектом объекта эмпатии;

2) познавательная, если доминирует информативность в процессе моделирования субъектом объекта эмпатии;

3) поведенческая если доминирует волевой аспект в процессе моделирования субъектом объекта эмпатии, что выражается в понуждении объекта эмпатии к чему-либо и, в свою очередь расчет на его ответную эмпатию.

В свою очередь, В. В. Бойко различает следующие этапы эмпатии по критерию модальности ведущего компонента эмпатии:

1) рациональная эмпатия, которая осуществляется посредством сопричастности, внимания к другому интенсивной аналитической переработки информации о нем;

2) эмоциональная эмпатия, реализуемая посредством эмоционального опыта (переживаний, чувств) в процессе отражения состояний другого;

3) интуитивная эмпатия, включающая в себя в качестве средств отражения другого интуитивность, позволяющую обрабатывать информацию о партнере на бессознательном уровне.

В современной психологии уже не оспаривается тот факт, что эмпатия может быть направлена как на самого себя, так и на другого человека. Форму эмпатии, направленную на себя, обозначают как сопереживание, чувство дискомфорта или личностный дистресс. Она возникает в ситуации, когда воспринимаемое состояние партнера вызывает напряжение и фрустрацию собственных межличностных потребностей субъекта эмпатии, и он оказывается эмоционально уязвим. При этом индивид испытывает сходные с объектом эмпатии переживания, но они обращены на себя. Это выражается в их содержании: индивид переживает или то, что могло бы случиться с ним в будущем, или то, что произошло с ним в прошлом. Переживания, направленные на себя, способствуют снижению личностного дистресса и восстанавливают психологическое благополучие индивида. Они несут охранную функцию.

Форму эмпатии, направленную на другого, обозначают, как сострадание, сочувствие или эмпатическая забота. В сочувствии отражается переживание индивидом неблагополучия другого как таковое безотносительно к собственному благополучию. Оно возникает в ситуации, когда воспринимаемое состояние партнера актуализирует нравственные побуждения в его пользу и вызывает потребность помочь ему.

4. Психология управления. Практикум / Под ред. Н.Д. Твороговой. – М.: ГЭОСТАР – МЕД, 2001. – 368 с.
5. Управление организацией: учебник / Под ред. А.Г. Поршнева. - 2-е изд. - М.: ИНФРА, 2003. - 669 с.
6. Фукин А. И. Психология конвейерного труда – М.: ПЕРСЭ, 2003. – 240 с.

Психология

УДК:316.6

кандидат педагогических наук, доцент Манакова Марина Вячеславовна
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Нижний Тагил)

ЭМПАТИЯ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ КАЧЕСТВО ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье автор рассматривает эмпатию не только как социально- психологическое свойство личности, но и как профессиональное качество личности будущего педагога. Рассматриваются виды и функции эмпатии, а также автор приходит к выводу о том, что эмпатийный человек отличается высоким уровнем развития социальных эмоций и высокой чувствительностью к моральным чувствам вины, стыда. В результате проведенного исследования выявлено, что способность к эмпатии значимо коррелирует с такими качествами, как терпимость к недостаткам других, низкая эмоциональная уязвимость, альтруизм и открытость в общении.

Ключевые слова: эмпатия, виды и функции эмпатии, студенты педагогического вуза, поведение, отношения, профессиональное качество личности.

Annotation. In the article the author examines empathy not only as a socio - psychological trait of personality, but also how professional the quality of future teacher's personality. Examine the types and functions of empathy, as well as the author comes to the conclusion that empathic people have a high level of development of social emotions and high sensitivity to moral feelings of guilt, shame. As a result of the study revealed that the ability of empathy significantly correlates with such qualities as tolerance to the faults of others, low emotional vulnerability, altruism, and openness in communication.

Keywords: empathy, types and functions of empathy, students of the pedagogical University, povedenie, relationship, professional quality personality.

Введение. В условиях современного общества на первый план в области высшего образования выходит проблема подготовки учителей, соответствующих требованиям времени, обладающих, кроме качественной профессиональной подготовки, также развитой эмпатийностью. Высокая эмоциональная напряженность в учебном процессе вызвана наличием большого числа факторов стресса, постоянно присутствующих в работе учителя. Такими факторами выступают рабочие перегрузки, высокий динамизм, сложность возникающих педагогических ситуаций и т.д.

умения оперативно принимать решения в различных ситуациях, выработка уверенности в решении поставленной задачи, развитие лидерства и инициативности, формирование командного духа. Команда – это группа людей, которые зависят друг от друга в отношении информации, ресурсов и навыков и которые стремятся объединить свои усилия, для того чтобы достичь общей цели.

Выводы. Таким образом сформировать командный дух у коллектива сотрудников - возможно главная цель и условие командообразования в организации, достичь которую возможно при выстраивании общей корпоративной культуры. Потому одна из задач менеджера образования – выяснить и выявить готовность коллектива поддерживать и принимать коллективные цели, желание оказывать друг другу помощь и заботу друг о друге, без чего сложно развиваться дальше и ожидать какие-либо успехи [10].

Сегодня технологии командообразования довольно часто практикуются в компаниях и организациях наряду с игровыми технологиями, ориентированные на сближение и взаимопонимание членов коллектива. Одна из негативных сторон применения администрацией технологии командообразования – это то, что они носят эпизодический характер, игнорируя при обучении принципы систематичности и последовательности. Командообразование – это специально организованная деятельность менеджера образования по формированию активного, инициативного ядра коллектива, который будет способным замотивировать остальных членов коллектива на эффективное развитие коллектива и результативное выполнение стоящих перед ним задач.

Тем самым компетенция менеджера образования организовывать командную работу для решения задач развития образовательного учреждения - это интегративное качество личности, выражающееся в его социально-психологическом умении формировать неформальные творческие команды, члены которой объединены общей целью, владеют разработанными коллективными процедурами координации действий с целью достижения оптимальных результатов, которые несут ответственность за результаты своей деятельности, на основе приоритетной ответственности своего лидера.

Литература:

1. Алиева Р.Р. Основные подходы к изучению проблемы формирования организационной культуры будущего учителя. / Вестник университета (ГУУ). –2013. - №13. – С. 170-173.
2. Захаров Л.Н. Психология управления: учеб. пособие. - М.: Логос, 2010. – 209 с.
3. Катценбах Д., Смит Д-К. Командный подход. Создание высокоэффективной организации. – М.: Альпина Паблишер, 2013. – 376 с.
4. Куприянов Р.В., Харитонов Е.А., Валеева Н.Ш., Кудрявцев Ю.М. Компетенция «готовность к работе в команде»: сущность и оценка уровня сформированности // Мир образования – образование в мире. 2015. - №4 - С. 81-86
5. Лазукин А.Д. Личность и деятельность преподавателя, сотрудника вуза и их роль в профессиональной подготовке обучающихся // Мир образования – образование в мире. 2015. - №4 - С. 149- 159
6. Литвак Б.Г. Стратегический менеджмент. Учебник для бакалавров. – Ялта: Крымский гуманитарный университет, 2014 г. - 507 с.

7. Олдхем Д. Культура организации. - М.: Аспект-Пресс, 2000. – 682 с.
8. Петровский А.В. Общая психология. Учебник для студентов педагогического вуза.– М.: Просвещение, 2010. – 430 с.
9. Равен Дж. Компетентность в современном обществе - Лондон, 1984 - 299 с.
10. Хачиянц А.Л., Афнари С.А., Богатырева Ж.В. Секрет эффективного общения // Современные наукоемкие технологии. 2013. № 7-2. С. 172.

Педагогика

УДК 371.3

доктор педагогических наук, доцент Малярчук Наталья Николаевна
ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный университет»
Институт психологии и педагогики (г. Тюмень);
кандидат педагогических наук, доцент Криницына Галина Михайловна
ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный университет»
Институт психологии и педагогики (г. Тюмень);
кандидат педагогических наук, доцент Пащенко Людмила Петровна
ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный университет»
Институт психологии и педагогики (г. Тюмень)

ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИЖДИВЕНЧЕСТВА ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ПРОЦЕССЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье описаны риски и барьеры при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья в процессе инклюзивного образования, раскрыты потенциальные возможности инклюзивного образования в профилактике социального иждивенчества с позиций пропедевтики и социально-личностного подхода.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, социальное иждивенчество, инклюзивное образование, социальные компетенции учащихся, пропедевтические технологии обучения.

Annotation. The article presents risks and barriers during the process of inclusive education for children with SEN. There are potential abilities of inclusive education for prophylaxis of child's dependence using propaedeutics and personal approach.

Ключевые слова: **c**hildren with SEN, social dependence, inclusive education, social competence of students, propaedeutical technologies in education.

Введение. В РФ зарегистрировано более 2 млн. детей (8% всей детской популяции) с ограниченными возможностями здоровья из них 700 тысяч с инвалидностью, при этом численность данной категории детей ежегодно увеличивается [10].

Для российского общества традиционен взгляд на физические и психические отличия между людьми в терминах патологических отклонений и дефектов. В этом случае растущий человек с ОВЗ играет роль социального аутсайдера, заключающуюся в неспособности к независимой жизни, в отказе от ответственности и обязательств перед обществом. Не иметь социальные

«менее успешных» операторов, т.е. для них важно не только получать материальное поощрение за свою работу, и иметь возможность профессионального роста. Наибольший интерес вызвал пункт «Работа не вызывает физического переутомления», баллы в обеих выборках практически одинаковы (11,2 – у «более успешных» и 11,4 - у «менее успешных») и занимают последние позиции. Здесь появляется предположение, что отсутствие физического перенапряжения не относится к достоинствам профессии оператора ПНС. Труд в условиях вредного химического производства нельзя назвать легким.

Таким образом, в выборе наиболее важных показателей профессиональной деятельности, респонденты обеих выборок продемонстрировали свой индивидуальный подход, хотя и нельзя утверждать, что эти показатели очень сильно разнятся.

Далее в рамках анкетного опроса респондентам обеих выборок также был задан вопрос: «Каковы Ваши перспективы в работе?». В группе «более успешных» операторов наиболее часто встречался ответ «Ожидаю повышения разряда» (в 66% случаев) и совсем не встречались такие ответы, как «Ухожу в армию» и «Другие». А вот «менее успешные» операторы в 38% случаев рассчитывают сменить профессию, чуть реже рассчитывают на перевод на более высокооплачиваемую работу и смену места работы (по 22% испытуемых). Других вариантов в этой выборке также не было отмечено. Исходя из вышесказанного, можно предположить, что «более успешные» операторы больше перспектив видят в своей профессии, а «менее успешные» – за ее пределами и не до конца удовлетворены имеющимся положением вещей.

Последним стал вопрос «Откуда пришли на предприятие?». В обеих выборках респонденты чаще всего называли вариант «С другого предприятия»: в группе «более успешных» – в 88% случаев, в выборке «менее успешных» – в 56%. Немного реже у тех и других испытуемых встречались ответы «Из училища» и «Из вуза», вариант «Из села» встречался только в выборке «менее успешных» операторов.

Выводы. Таким образом, были проанализированы тенденции в мотивационной сфере операторов ПНС и степень их удовлетворенности условиями труда. Подробный анализ анкеты позволил внести некоторые коррективы в представления о мотивации и удовлетворенности трудом операторов, и на этой основе появляется возможность продолжить изучение данных показателей. Однако, исследование показало отсутствие статистически значимых отличий в выборках «менее успешных» и «более успешных» операторов. Из чего следует, что мотивация и удовлетворенность трудом не являются ведущими факторами, определяющими успешность в операторском труде. Гипотеза о важности социально-психологических факторов не подтвердилась. В настоящее время проверяется гипотеза о важности психофизиологического фактора.

Литература:

1. Адаир Д. Н. Эффективная мотивация. – М.: ЭКСМО, 2003. – 256 с.
2. Бессокирная Г.П., Темницкий А.Л. Удовлетворенность работой на предприятии и удовлетворенность жизнью. – СПб.: Питер, 2004. – 209 с.
3. Блинов А.А. Мотивация персонала корпоративных структур // Маркетинг. - 2001. - №1. - С. 88-101.

мастером (97%); с начальником участка (91%); с начальником цеха (88%); с товарищем по работе (63%); с начальником смены (65%). В группе «менее успешных» операторов этот ответ встречается немного реже, нежели в первой выборке: с бригадиром не бывает конфликтов у 72%; с мастером - только у 16%; старшим мастером – у 50%; с начальником участка – у 44%; с начальником цеха - у41%; с товарищем по работе – у 25%; с начальником смены – у 82%. В ряде случаев респонденты выбирали здесь другие варианты: с мастером ругаются изредка 78%, изредка с начальником участка (50%), изредка с товарищем по работе (53%).

Среди прочих был задан вопрос «Если бы случилось так, что Вам снова пришлось выбирать, то избрали бы Вы свою нынешнюю специальность?».

Можно увидеть различия в ответах респондентов. 50% операторов из выборки «более успешных» выбрали бы свою нынешнюю профессию, если бы перед ними снова стоял выбор. А в 78% случаев «менее успешные» операторы сомневаются в том, что выбрали бы снова свою профессию, остальные 22% не выбрали больше бы свою профессию, т.е., по всей видимости, респонденты второй выборки разочарованы в своем первоначальном выборе профессии.

Далее мы выяснили, как проходила адаптация сотрудников на предприятии и задали вопрос: «Какие трудности были в начале работы в цехе?» и предложили направления: «Привыкнуть к людям (войти в коллектив); «Освоить специальность»; «Наладить взаимоотношения с мастером»; «Менять свои привычки»... Значительных отличий в ответах операторов не наблюдается: у 85% «более успешных» и 82% «менее успешных» операторов возникали трудности связанные с освоением специальности.

Следующим направлением анкетирования был вопрос «Что Вы считаете наиболее важным в своей работе?». Испытуемым нужно было проранжировать мотивы от наиболее важного пункта, которому присуждался №1, к наименее важному, которому присуждался №14. Проанализировав ответы респондентов, мы подсчитывали средний балл по показателям. По показателю «Внимательное отношение администрации» наблюдаются незначительные различия: по выборке «более успешных» операторов средний балл равен 5,3, по выборке «менее успешных» - 5,7. Показатель «Хорошие отношения с товарищами» операторы «более успешные» ставят выше (ср. балл 4,6), чем «менее успешные» операторы (7,7). А вот хорошая техника безопасности важнее «менее успешным» операторам (6,6), чем представителям первой выборки (4,8). Показатель «Хорошие санитарно-гигиенические условия» также находится на более высокой позиции у «менее успешных» операторов (6,9 против 7,7 у «более успешных»).«Равномерное обеспечение работой (ритмичность)» наоборот выше у «более успешных» (4,8 против 5,1 у представителей второй группы). «Хорошую организацию труда» ставят выше «более успешные» операторы, хотя разница не значительна (4,8и 5,1). Также выяснилось, что такой показатель как «Хорошее оборудование» выше ценится операторами второй выборки (у «более успешных» операторов средний балл равен 6,9, а у «менее успешных» - 2,8).Такие показатели как «Удобная сменность», «Работа требует смекалки» и «Важность продукции, которую выпускает наш цех (завод)» оказались выше у «более успешных» операторов, т.е. им важнее социальная значимость своей профессии и возможность проявить свои способности. Показатели же «Хороший заработок» и «Работа дает возможность повышать квалификацию» имеют более высокие баллы у

навыки, необходимые для выживания и адаптации в микро- и макросоциуме, – значит обречь себя на постоянное иждивенчество [3].

В словаре С. И. Ожегова (2005) «иждивение» трактуется как «обеспечение неработающего, как правило, неработоспособного: больного, престарелого, несовершеннолетнего средствами, необходимыми для существования» [8, с. 235].

Факт нахождения на иждивении в законодательстве многих стран имеет юридическое значение при назначении пенсий и пособий. То есть, иждивение закономерно для социального общества, поскольку является следствием условий его существования. Но иждивенчество как мировоззренческая установка человека, зависящего от материальной помощи государства, негативно по сути, поскольку ограничивает возможность активизации личностных ресурсов человека. Употребление в современной литературе термина «иждивенчество» включает порицающий оттенок, синонимичный тунеядству, как способу жизнедеятельности на нетрудовые доходы за счет других.

Формулировка цели статьи. Раскрыть потенциальные возможности инклюзивного образования в профилактике социального иждивенчества лиц с ограниченными возможностями здоровья с позиций пропедевтики и социально-личностного подхода.

Изложение основного материала статьи. Одна из причин иждивенчества – издержки реализации государством социальных функций. Так, исследователи при раскрытии разных векторов социальной политики государства в отношении граждан с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) (материального обеспечения, организации доступной среды, решения проблем трудоустройства, гарантии образования, оказании социальных услуг и реабилитации, поддержки деятельности общественных организаций) указывают на феномен «социального иждивенчества». Авторы отмечают, что улучшение своего материального положения эти люди связывают в большей мере с государственными выплатами (льготы, пенсии, пособия), а не с активизацией собственного потенциала и инициативы (путем получения профессионального образования, самостоятельного в дальнейшем поиска трудоустройства и др.) [11].

Реципиенты социальной помощи чаще характеризуются как социально незрелые, безответственные, слабовольные, инфантильные, неприспособленные к жизни. Отсутствие инициативы к индивидуальному развитию и достижению социально значимых целей тесно взаимосвязано с утратой (или изначальным отсутствием) индивидуальных смыслов в деятельности, что проявляется в пассивной позиции человека по отношению к социальной реальности. Иждивенческие настроения граждан с ОВЗ являются проблемой для эффективной социальной политики государства.

Перед современной Россией поставлена задача формирования принципиально нового отношения к людям с ОВЗ. Этот социальный заказ проецируется посредством внесения изменений в нормативно-правовые документы. Так, в Федеральный закон «Об образовании» введены понятия «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья» – 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 [12].

Инклюзивное образование предполагает, что в общеобразовательную школу придут дети, имеющие риски развития, обусловленные различными морфо-функциональными отклонениями. У большей части детей с ОВЗ имеются значительные изменения психического развития, разбалансированность процессов возбуждения и торможения, нарушения во взаимодействии сигнальных систем, низкий уровень развития познавательных процессов, недоразвитие словесной регуляции деятельности, трудности в воспроизведении представлений, бедный словарный запас, дефекты речи и др. [6].

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. 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» (Н.Н. Малофеев) [5].

Следовательно, реально существующая школьная среда непроизвольно будет создавать почву для социальной неадекватности, социальной дезадаптации и социальной пассивности учащихся с ОВЗ.

Одно из условий эффективности «включающего» образования – повышение готовности педагогов к профессиональной деятельности с детьми с ОВЗ. 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 специальные подходы к обучению лиц с ОВЗ.

В исследованиях, посвящённых инклюзивному образованию, предлагается устранять барьеры в обучении детей с ОВЗ, приспосабливая образовательную среду для удовлетворения их потребностей. Опасность данного подхода заключается в скрытой возможности формирования иждивенческих потребностей у данной категории учащихся.

Кроме того, жёстко заданные требования со стороны управленческих структур в короткий срок создать инклюзивную среду во всех общеобразовательных организациях, изначально сталкиваются с проблемой неготовности педагогов к осуществлению инклюзивного образования. Готовность педагогов к работе с лицами с ОВЗ включает в себя ряд взаимосвязанных личностных компонентов (Л.М. Волосникова, Н.Н. Малярчук): аксиологический (отношение к инклюзии как к благу, позитивному социально-педагогическому явлению), эмоционально-мотивационный (положительное отношение к обучающимся с ОВЗ, настроенность на активное взаимодействие с ними), когнитивный (знания об особенностях лиц с ОВЗ и характере профессиональной инклюзивной деятельности), операционально-компетентностный (владение определёнными компетенциями инклюзивной деятельности), оценочный (самооценка своей подготовленности в вопросах инклюзивного образования) [1].

свидетельствуют о благоприятном климате, установившимся в коллективе, не исключено, что достичь этого удалось при эффективном руководстве мастеров.

В качестве факторов, которыми удовлетворены «более успешные» операторы, можно назвать: обеспеченность рабочим инструментом, сырьем, материалами работы и правильностью присуждения премий.

«Менее успешные» же операторы выражали неудовлетворенность организацией рабочего места, его удобством; обеспеченностью рабочим инструментом; качеством инструментов; санитарно-гигиеническими условиями на участке; наличием неоправданных ручных работ; заработной платой; соотношением поощрения и взыскания; возможностью повышения квалификации; перспективой продвижения по службе; вниманием к росту и нуждам рабочих со стороны руководства; вниманием к предложениям и нуждам рабочих; правильностью применяемых расценок.

Также «более успешные» и «менее успешные» респонденты проявили единодушие в неудовлетворенности, они считают систему коллективного и коллективно-морального поощрения не справедливой, а также не удовлетворены техникой безопасности на рабочем месте.

Чтобы количественно проанализировать данную часть опроса, мы подсчитывали коэффициент удовлетворенности для первой и второй выборок, с учетом, что каждый ответ оценивался в баллах: «Совершенно неудовлетворен» — 1 б.; «не удовлетворен» - 2 б.; «затрудняюсь ответить» - 3 б.; «удовлетворен» — 4 б.; «вполне удовлетворен» — 5 б.. Коэффициент удовлетворенности подсчитывался по формуле: Ку = ((n1*5)+(n2*4)+(nз*З)+(n4*2)+(n5*1)) / n, где n1 — количество ответов «вполне удовлетворен»; n2 — количество ответов «удовлетворен»; nз — количество ответов «затрудняюсь ответить» и т. д.; n — количество вопросов.Если коэффициент приближался к 5, то это означало высокую удовлетворенность своей профессией.

Таким образом, в группе «более успешных» операторов средний балл Ку=3,5. Показатель, на наш взгляд, не достаточно высокий, однако он гармонирует с предыдущими показателями. Для группы «менее успешных» операторов средним показателем стал Ку =2,6, что, не сильно отличается от показателя первой выборки, но, тем не менее, указывает на наличие определенных различий в уровне удовлетворенности определенными условиями организации трудового процесса.

Следующим стал вопрос: «Ваше отношение к профессии, по которой Вы работаете?». Самые популярные варианты ответа в группе «более успешных» операторов «Очень нравится» и «Нравится» (81,5% случаев), а группе «менее» успешных - «Безразлично» и «Хочу сменить профессию» (50% и 28% соотвестовенно). Данная группа не видит своего будущего в этой профессии.

Также был задан вопрос: «Бывают ли у Вас конфликты?». В рамках данной части испытуемым предлагалось заявить о том, насколько часто у них бывают конфликты с разными членами группы: бригадиром, мастером, старшим мастером, начальником участка, начальником цеха, товарищем по работе и начальником смены.

По выборке «более успешных» операторов наблюдаются достаточно гармоничные результаты. Конфликтов с бригадиром не бывает ни у кого из этой группы. По всем остальным участникам трудового коллектива вариант ответа «не бывает» также был доминирующим: с мастером (94%); старшим

как «Понимание своих возможностей (способностей) и желаний их проверять» (6%), «Хорошие условия работы» (3%), «Послушался советов родителей» (3%), назывались в качестве доминирующих мотивов достаточно редко.

На первый взгляд значительных отличий в показателях двух выборок не наблюдается, многие операторы выбрали профессию под влиянием окружающих. Данное предположение подтвердилось при помощи критерия Манна-Уитни. Для этого мы сравнивали выборы операторов, присудив каждому мотиву ранг. В результате получили UЭмп =496 при критических значениях 338 при $p \leq 0.01$ и 389 при $p \leq 0.05$. Таким образом, полученное эмпирическое значение находится в зоне незначимости, что свидетельствует об отсутствии различий в выборе мотивов профессиональной деятельности «более» и «менее успешных» операторов.

Далее была проанализирована вторая часть анкеты. Здесь испытуемым был задан вопрос «Довольны ли Вы своей работой в целом?».

В группе «более успешных» операторов ответы были таковы: наибольшее число испытуемых - 34% удовлетворены своей работой, а 8 человек (25%) вполне удовлетворены. Однако, 9 человек в разной степени не удовлетворены. В данной выборке были и те, которые не смогли однозначно ответить (12,5%).

Положение в выборке «менее успешных» операторов не значительно отличается от предыдущей. Вполне удовлетворенными являются 5 операторов, удовлетворены своей работой 12 человек. Совершенно не довольных своей работой в данной группе нет, недовольных насчитывается 12 человек.

При помощи расчета критерия Манна-Уитни было получено следующее значение: UЭмп = 506, при критических значениях 338 для $p \leq 0.01$ и 389 для $p \leq 0.05$. Полученный результат находится в зоне незначимости, что говорит об отсутствии различий между двумя выборками по удовлетворенности работой. Это значит, все сотрудники вредного химического производства должны быть удовлетворены своей работой и профессией в независимости от степени успешности в ней, иначе они не смогли бы достичь никаких результатов.

В следующей части анкеты испытуемым был задан вопрос: «В какой мере Вы удовлетворены…» Далее им предлагался список из 34 ситуаций, в каждой из которых оператор мог оценить степень своей удовлетворенности.

В группе «более успешных» респондентов чаще отмечалась удовлетворенность факторами: организация рабочего места; уровень автоматизации трудовых процессов; качество инструментов; санитарно-гигиенические условия на участке; ритмичность работы (сверхурочные работы, работа в выходные дни); растрачивание времени, не связанного с основной деятельностью; равномерность нагрузки работы; возможность повышения квалификации; перспектива продвижения по службе; специальность; наличие делового и личного контакта в группе; внимание к росту и нуждам со стороны руководства, к предложениям рабочих; соответствие способностей и возможностей в данной специальности; возможность удовлетворить свои интересы (спортивные, музыкальные, художественные и т.д.).

«Менее успешные» операторы были удовлетворены обеспеченностью рабочим инструментом. Также были условия, которые устраивают операторов обеих групп: предоставление отпусков (своевременность); отношения в коллективе; срабатываемость рабочих; умение мастера организовать работу, четко объяснить задания; техническая грамотностью мастера; уважение к себе со стороны мастера; оценка труда мастером. Данные результаты

Практика инклюзивного образования свидетельствует, что важна не только готовность педагогов к профессиональному взаимодействию с учащимися с ОВЗ. Сами дети должны быть подготовлены к обучению в общеобразовательной школе с целью предупреждения образовательных барьеров. Возникающие барьеры связаны с объективно существующей образовательной средой, в которой отсутствуют необходимые условия для обучения детей с особыми образовательными потребностями. Кроме того, барьеры носят и характер субъективных, когда они обусловлены различными морфо-функциональными, интеллектуальными, эмоциональными и поведенческими особенностями учащихся с ОВЗ [7].

Преодоление объективных и субъективных барьеров возможно через ресурсы пропедевтических технологий. Пропедевтика – система мер, предупреждающих возникновение чего-либо. Инклюзивные пропедевтические технологии обучения направлены на актуализацию и активизацию потенциала и личностных ресурсов ребёнка. Запуск механизмов интенсификации компенсаторных способностей в преддошкольном и младшем школьном возрасте ребёнка с ОВЗ приведёт к его максимальной включённости в социальную жизнь микросоциума (семьи, двора, группы детского сада, школьного класса и др.).

В дефектологии пропедевтическое обучение детей с ОВЗ – это система занятий, направленных на побуждение у учащихся познавательного интереса и подготовки их усвоению учебных предметов [2].

В целом, пропедевтическое обучение является неотъемлемым разделом всех учебных дисциплин в разных видах обучения детей с ОВЗ (с I – VIII вид) при формировании универсальных умений в процессе подготовки к усвоению научных понятий. Но этого недостаточно для профилактики социального иждивенчества среди детей с ОВЗ. Учитывая, что смысловая связь вещей и действий впервые начинает осознаваться в дошкольном возрасте а нравственные привычки детей постепенно крепнут по мере обогащения их социально-культурного опыта, важно насыщать дефектологические технологии, применяемые в дошкольном и младшем школьном детстве, воспитательными смыслами [4, 9].

Необходимо воспитывать у детей ценности, которые бы способствовали стремлению растущего человека к реализации личностных ресурсов при организации жизнедеятельности во всех сферах (в быту, профессиональной деятельности, социальном взаимодействии и др.). Взрослеющему человеку необходимо самоопределение, которое возможно только тогда, когда он встроен в систему общественных отношений, является ее востребованной и функционирующей частью. Именно это позволяет чувствовать веру в себя, поднимает самооценку, дает мотивацию к эффективной деятельности. В самооценке человека ключевую роль играет оценка его окружающими. Востребованность, дающая осознание, что ты нужен другим людям, и есть такая позитивная оценка индивида обществом. Лица с ОВЗ должны чувствовать, что они нужны обществу, могут принести ему пользу, выполняя миссию социального служения. В этом и заключается суть социально-личностного подхода в инклюзивном образовании.

При создании определённых условий в социокультурном пространстве, а именно: наполнение пропедевтических дефектологических технологий смыслами социального созидания, взрослеющие граждане с ОВЗ способны не

только обеспечивать комфортные бытовые условия для себя и окружающих, включаться в производственные процессы, участвовать в деятельности институтов гражданского общества. Они смогут стать субъектами жизнетворчества, моделирующими собственную жизненную траекторию при выполнении миссии социального служения.

У ребёнка с ОВЗ, с раннего возраста необходимо воспитывать в системе дошкольного и младшего школьного образования социальные компетенции как «способности использовать усвоенные знания, учебные умения и навыки, а также способы жизнедеятельности для жизни в обществе» (Л.А. Крапивина, 2013). В Государственных стандартах дошкольного и младшего школьного образования социальные компетенции учащихся заявлены в качестве основных ориентиров воспитания и образования.

По нашему мнению, формирование социальных компетентностей (социальной адекватности, социальной адаптации и социальной активности) у детей с ОВЗ будет способствовать преодолению ими собственных трудностей, контролю над повседневной жизнедеятельностью, овладению позицией субъекта обучения, саморазвития и самореализации.

Убеждены, предупреждение зарождения иждивенчества в процессе воспитании социальных компетентностей у детей с ОВЗ приведёт к формированию положительной эмоциональной атмосферы в обществе, даст дополнительный ресурс для экономики страны.

Выводы. Происходящие в российском обществе социальные трансформации, вызванные экономическим кризисом и экономическими санкциями, влекут за собой ограничение социальной поддержки лицам, находящимся на иждивении.

Наличие иждивенческих ценностных установок в обществе – одна из самых серьезных угроз во время кризиса, которая может существенно замедлить темпы оживления экономики и удорожить весь процесс социального развития общества.

Применение пропедевтических технологий предупреждения рисков в развитии, с обогащением их ценностями и смыслами социального служения и созидания, позволит детям с ОВЗ эффективно адаптироваться к школьной среде и выступать в качестве социально активных субъектов, осуществляющих деятельность, приносящую пользу людям.

Основы пропедевтики инклюзивного образования заложены в дефектологических технологиях обучения лиц с ОВЗ. Проблема заключается в недостаточной разработке концептуальных (методологических) положений позиций пропедевтики инклюзивного образования, которые являются базисом для исследований проблем прикладного характера по воспитанию у детей с ОВЗ социальных компетентностей (социальной адекватности, социальной адаптации и социальной активности) с целью предупреждения социального иждивенчества как стиля жизни за счет других.

Литература:

1. Волосникова Л. М. О готовности педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде: региональный аспект / Л. М. Волосникова, А.В. Толстиков, Г.З. Ефимова, Н.Н. Малярчук / Стратегии формирования инклюзивной среды: сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции «Вуз как гетерогенная организация: стратегия формирования инклюзивной среды» (Великий Новгород. Санкт-

Изучая удовлетворенность системой мотивации, можно получить информацию о силе привязанности персонала к предприятию. Здесь уместно говорить и о материальном, и о моральном стимулировании работников.

С точки зрения науки понятие «удовлетворенность трудом» трактуется как аффективная или эмоциональная реакция человека (работника) на рабочую ситуацию [3].

Основными критериями удовлетворенности работника трудом являются: уровень заработной платы; возможность продвижения по карьерной лестнице; качество руководства, которое удовлетворяет работника; характер работы; оценка рабочего коллектива [2].

Формулировка цели статьи. Специфика операторского труда остается вопросом не изученным до конца в современной психологии. Успешность деятельности операторов зависит от многих факторов: соматических, физиологических, психофизиологических, психологических, социально-психологических, социальных и других. В данной статье представлены результаты проверки гипотезы о степени важности социально-психологических факторов успешности в профессии оператора, в частности мотивации и удовлетворенности трудом. В связи с этим цель нашей работы состояла в исследовании системы мотивов и характера удовлетворенности трудом в профессии оператора ПНС, в зависимости от большей или меньшей успешности его в профессиональной деятельности. В качестве объекта в нашем исследовании выступили оператора ПНС (сотрудники предприятия ООО «П-Д Татнефть-Алабуга Стекловолокно»). Выборка исследования составила 64 человека.

Изложение основного материала статьи. В данной работе мы проанализируем результаты диагностики операторов ПНС на основе анкеты «Мотивы выбора профессий и удовлетворенность своей работой», предложенной Фукиным А.И. для изучения мотивов и удовлетворенности рабочих конвейерного труда [6]. Анкета носит комплексный характер и позволяет выявить специфические для профессии оператора мотивы выбора профессии, а также удовлетворенность сотрудником теми или иными условиями труда (техническими, материальными, социально-психологическими). Предварительно выборка испытуемых была разделена в соотвествиии с нормативами выполнения производственных операций на две группы: «более успешных» и «менее успешных» по 32 респондента в каждой.

На первом этапе операторам необходимо было выбрать мотивы, которые в наибольшей степени повлияли на выбор профессии. В группе «более успешных» операторов наибольшее количество выборов получили мотивы «Посоветовали друзья и близкие» и «Профессия нужная и необходимая для нашего общества» (16 % испытуемых). 13 % респондентов указали на желание добиться общественного признания. 9 % респондентов назвали «Творческий характер труда». В 6,2 % случаев операторы выбирали «Стремление к самостоятельности и самоутверждению», «Работая по этой профессии, смогу принести большую пользу обществу», «Привлекает сам процесс труда», «Высокая заработная плата».

В группе «менее успешных» чаще всего встречались мотивы «Посоветовали друзья и близкие» (19%), «Так сложились обстоятельства» (16%), «Легкая работа», «Профессия нужная и необходимая для нашего общества» и «Возможность самостоятельной работы» (по 9%). Такие мотивы

Психология

УДК:159.99

старший преподаватель Макарова Оксана Александровна
Елабужский институт Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга);
доктор психологических наук, профессор Фукин Анатолий Иванович
Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирясова (г. Казань)

МОТИВАЦИЯ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ОПЕРАТОРОВ ПОЛУЧЕНИЯ НЕПРЕРЫВНОГО СТЕКЛОВОЛОКНА

Аннотация. В статье приводится анализ результатов исследования мотивационных тенденций в профессиональной деятельности «более успешных» и «менее успешных» операторов получения непрерывного стекловолокна (далее операторы ПНС), а также степени удовлетворенности трудом.

Ключевые слова: мотивация, удовлетворенность, профессиональная деятельность.

Annotation. In article the analysis of the results of research of motivational trends in the professional activities "more successful" and "less successful" operators generate a continuous optical fiber, as well as the degree of job satisfaction.

Keywords: motivation, satisfaction, and professional activities.

Введение. В условиях развития общества, исследование мотивации и удовлетворенности трудом является значимым фактором во всех видах профессиональной деятельности. Именно через осознание этих компонентов можно прийти к эффективной профессиональной деятельности.

Мотивы к труду, как правило, формируются до начала профессиональной трудовой деятельности. Человек на протяжении всей жизни усваивает ценности и нормы трудовой морали и этики, которые закладывают основы его отношения к труду в целом, и затем уже к конкретной профессии. Создание, поддержание и формирование условий для побуждения работников является достаточно сложной задачей, так как мотивы их обуславливаются в зависимости от личностных особенностей, а также поставленных перед ними задач. Заботясь о сохранении мотивации, руководитель призван, по возможности, искать заинтересованность персонала через привлекательность труда, его творческий характер, высокую оплату труда и карьерный рост [4].

Поведение сотрудника на практике определяется не одним мотивом, а их комплексом. При этом мотивационная структура способна изменяться под воздействием сознания человека, в зависимости от уровня его воспитанности, образованности и других факторов окружающей действительности. Анализ этой структуры позволит руководителю должным образом организовать деятельность предприятия [1, с. 115]. Для этого необходимо уметь прогнозировать ситуацию, учиться управлять процессом текучести кадров. И одним из первых шагов здесь может быть исследование, показывающее, насколько работники удовлетворены своей работой и системой мотивации. Зачастую под этим понимается удержание работника на предприятии [5].

Петербург (17-19 мая 2016 года) / сост. М.Н. Певзнер, П.А. Петряков, ред.-сост. Н.В. Богатенкова. СПб.: СПб АППО, 2016. С. 221-228.

2. Дефектологический словарь / Под ред. Дьякова А. И. - М.: Педагогика, 2008. 453 с.

3. Коршунова О. В. Теоретико-методологические основы инклюзии в образовании // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 8. С. 16–20. URL: http://e-koncept.ru/2016/56114.htm.

4. Криницына Г. М. Теоретическое обоснование изучения сенсорно-перцептивных процессов у дошкольников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии / Материалы сборника «Психолого-педагогическое сопровождение семьи в условиях инклюзивного образования», Тюмень, 2014. Тюмень: Издательство ТюмГУ, 2014. С. 158-168.

5. Малофеев Н. Н. Похвальное слово инклюзии, или речь в защиту самого себя / Н. Н. Малофеев: Речь в защиту самого себя // Дефектология. 2011. № 4. С. 3-17.

6. Малярчук Н. Н. Особенности работы педагога с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Н. Н. Малярчук / Здоровьесбережение и здоровьесозидание как приоритет национальной безопасности России в третьем тысячелетии: сб. материалов междунар. науч.-практ. конф., 14-15 апреля, г. Стерлитамак / науч. ред. А.Г. Маджуга; отв. ред. Э.Н. Ильясова; отв. секр. И.А. Синицина. – Стерлитамак: Стерлитамакский филиал БашГУ, 2015.

7. Малярчук Н.Н. «Острые углы» инклюзивного образования учащихся с ОВЗ / Н.Н. Малярчук, Л.М. Волосникова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Сб. статей: - Ялта: РИО ГПА, 2016. Вып. 51. Ч. 6. С. 235-241.

8. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов; под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. 24-е изд., испр. М.: ОНИКС 21 век; Мир и образование, 2005. 896 с.

9. Пащенко Л. П. Обучение английскому языку учащихся начальных классов, имеющих нарушения речи: из опыта работы / Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Сб. статей: - Ялта: РИО ГПА, 2016. Вып. 52, ч. 6. С. 187-192.

10. Педагогика и психология инклюзивного образования [Текст]: учеб. пособие / Д.З. Ахметова, З.Г. Нигматов, Т.А. Челнокова, Г.В. Юсупова и др. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2013. 256 с. С. 4

11. Попкова Т.Д. Потребности людей с инвалидностью и социальная политика государства: векторы интересов / Т.Д. Попкова, Ю.В. Сухарова // Educatio,2015.№6(13)3.http://www.psu.ru/files/docs/fakultety/yur/Popkova_Suharova_Potrebnosti_ludei_s_invalidnostjy.pdf

12. http://base.garant.ru/10164504/

Педагогика

УДК: 37.013

кандидат педагогических наук, доцент Милькевич Оксана Анатольевна
Соликамский государственный педагогический институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет» (г. Соликамск)

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЕ ПАРТНЕРСТВО В ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕТСКОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ (ПРОБЛЕМНЫЙ АНАЛИЗ)

Аннотация. В статье представлены результаты проблемного анализа накопленного опыта социально-культурного партнерства в профилактике детского неблагополучия; сформулированы проблемы, снижающие результативность социально-культурного партнерства в решении обозначенной социально-значимой проблемы.

Ключевые слова: социально-культурное партнерство, формы социально-культурного партнерства, проблемы реализации социально-культурного партнерства в профилактике детского неблагополучия.

Annotation. The article presents the results of problem analysis experience social and cultural partnership in the prevention of child distress; formulated the problem, reduce the impact of social and cultural partnership in the decision marked socially significant problems.

Keywords: social and cultural partnership, forms of social and cultural partnership, problems of implementation of socio-cultural partnership in the prevention of child distress.

Введение. Поиск практикующими специалистами эффективных технологий и форм предупреждения отклоняющегося поведения несовершеннолетних на фоне роста числа социально-неблагополучных семей и воспитывающихся в них детей определяет актуальность разрабатываемых государством направлений социальной политики.

Национальной стратегией действий в интересах детей на период 2012-2017 годы, Федеральным законом №120 «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» регламентирован процесс взаимодействия отдельных субъектов (комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, органы управления социальной защитой населения, органы управления образованием, органы опеки и попечительства, органы по делам молодежи, органы управления здравоохранением, органы службы занятости, органы внутренних дел). К сожалению, подобная практика взаимодействия не принесла ощутимых изменений в характеристике современного детства, что подтверждается исследованиями отечественных ученых (Л.Я.Олиференко, И.А.Разумова, Г.И.Репринцева, Е.Е.Сапогова и др.).

Анализ научной литературы позволяет сформулировать ряд противоречий:

- между декларируемой государством необходимостью интеграции усилий различных социальных служб, организаций и учреждений в профилактике детского неблагополучия и недостаточной эффективностью используемых

нежеланием контактировать с ними сверстников, что можно объяснить их чрезмерной критичностью, предъявлением завышенных требований к себе и окружающим.

В ходе исследования были выявлены три группы подростков, относящиеся к различным уровням психологического благополучия.

Группа «психологически благополучных» подростков преобладающими являются низкий и средний уровни тревожности, средняя, высокая и очень высокая самооценка при слабой дифференцированности, а по статусному положению такие подростки относятся к «звездам» и «предпочитаемым» социометрическим уровням.

«Психологические неблагополучные» подростки характеризуются средним и высоким уровнями тревожности, средней и высокой самооценкой при сильной ее дифференцированности, по статусному положению такие подростки относятся, как правило, относятся к «принятому» социометрическому уровню.

В «группе риска» подростков преобладающим является высокий уровни тревожности, средняя и низкая самооценка при сильной дифференцированности, по статусному положению такие подростки относятся к «не принятому» социометрическому статусу.

Выводы. Проведенное исследование позволило сделать вывод о том, что группа «психологически благополучных» подростков значительно меньше группы «психологически неблагополучных» и «группы риска», притом, что образовательная среда лицея, в которой учатся испытуемые школьники, вполне комфортна и благоприятна для получения образования и взаимодействия.

Литература:

1. Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды. - М.: Экон-Информ, 2009. - 246 с.
2. Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. – М.: Педагогика, 1990. – 216 с.
3. Клочко В.Е. Становление многомерного мира человека как сущность онтогенеза // Сибирский психологический журнал. - Томск, 1998. Вып.8-9. С. 7-15.
4. Мухина В.С. Детская психология: [Учеб. Для пед. ин- тов] / Под ред. Л.А. Венгера. – М.: Просвещение, 1985. – С. 191.
5. Панченко Е.Н., Панченко А.В. Психолого-педагогические причины ухудшения здоровья учащихся начальной школы. - Майкоп: АГУ, 2000. - С. 53–55.
6. Филиппов В.А. Здоровье школьников: актуальные проблемы и пути их решения. – М.: Просвещение, 2003. – С. 18-22.
7. Ryff, C.D., &Keyes, C.L.M. Thestructureof psychological lwell-beingrevisited // Journal of Personality and Social Psychology, 1995, 69, 719-727.

Таблица 2

Показатели уровня самооценки и уровня притязаний обучающихся по методике Дембо-Рубинштейна (n=92)

	количественная характеристика %			
параметр	норма			очень высокий
	низкий	средний	высокий	
уровень притязаний	10%	26%	12%	52%
уровень самооценки	12%	48%	17%	23%

Сопоставляя статусное положение каждого подроста группы с присущим ему уровнем тревожности, были получены следующие результаты: из общего количества учащихся I статуса («звезды») 17% подростков имеют низкий уровень тревожности и 12% - средний уровень тревожности; из всех учащихся группы, находящихся во II статусе («предпочитаемые») 14% подростков имеют низкий уровень тревожности и 18% имеют средний уровень тревожности; из всех учащихся III статуса («принятые») 13% подростков имеют высокий уровень тревожности, 15% подростков имеют средний уровень тревожности и 45% подростков имеют низкий уровень тревожности; 3 подростка, находящихся в IV статусе («не принятые»), имеют высокий уровень тревожности и 1 подросток имеет средний уровень тревожности (процент берется от общего числа подростков для данного уровня тревожности) (см. Таблицу 3).

Таблица 3

Связь социометрического статуса и уровня самооценки подростков (n=92)

Социометрический статус	Уровни самооценки (%)			
	низкий	средний	высокий	очень высокий
«звезды»	-	5%	5%	7%
«предпочитаемые»	-	12%	13%	7%
«принятые»	5%	20%	12%	-
«не принятые»	9%	5%	-	-
всего	14%	42%	30%	14%

Результаты исследования показали, что социометрическим «звёздам» и «предпочитаемым» соответствует адекватная и очень высокая самооценка. Подросткам с пренебрегаемым социометрическим статусом соответствует адекватная средняя и низкая самооценка, что указывает на неприятие таких подростков сверстниками по причине противопоставления себя другим, завышение реальных возможностей и возникновением конфликтных взаимоотношений. Отверженная позиция подростков, возможно, вызвана,

форм взаимодействия;

- между объективно распространяющейся практикой партнерства в решении социально-значимых проблем и недостаточной научной и методической обеспеченностью социально-культурного партнерства в решении проблемы детского неблагополучия;

- между востребованностью новых форм и методов партнерства различных социальных институтов и учреждений в решении проблем детства и их недостаточной разработанностью.

Значимым является понимание необходимости интеграции усилий различных социальных институтов, служб, организаций и учреждений в решении проблемы детского неблагополучия, ее профилактике. Однако, на смену традиционному с позиции гуманной педагогики понятию «взаимодействие» постепенно приходит понятие «партнерство», которое в контексте профилактики детского неблагополучия системно и детально не рассматривалось.

Представленные материалы являются результатом анализа, систематизации и обобщения, многолетнего сотрудничества с учреждениями образования, культуры, социальной защиты, как в рамках реализуемых совместных проектов, так и в рамках научно-исследовательской работы.

Формулировка цели статьи. Обозначенные противоречия определили необходимость проблемного анализа в данной статье накопленного опыта социально-культурного партнерства с позиции профилактики детского неблагополучия.

Изложение основного материала статьи. Детское неблагополучие является актуальной научной и социально-значимой проблемой, требующей своего разрешения, как с позиции актуальной социальной практики, так и с позиции возможных негативных последствий по мере взросления отдельных групп детей. По мнению Т.П.Сеппянен, неблагополучие детей представляет собой состояние жизнедеятельности детей, при котором дети полностью или частично ограничены в получении основных благ: права расти и воспитываться в семье, в безопасном и здоровом окружении; права на материальную обеспеченность, образование, охрану здоровья; правовую защиту, на реализацию запрета не пренебрежение и насилие [5].

По мнению различных исследователей (Т.А.Василькова, Ю.В.Василькова, Л.Я.Олиференко, Т.В.Шакурова и др.), технологиями решения и предупреждения проблемы детского неблагополучия выступают: социально-педагогическое сопровождение, социально-педагогическая поддержка, социально-педагогическая реабилитация, социально-педагогическая коррекция, социально-педагогическая профилактика, социально-педагогическое консультирование и др. Ключевым аспектом любой их технологий является взаимодействие специалистов, ребенка и его семьи, их субъект-субъектная позиция.

Признавая значимость и перспективность профилактической составляющей в решении проблемы детского неблагополучия, мы рассматриваем социально-культурное партнерство как механизм профилактики детского неблагополучия.

В отечественной социально-педагогической практике накоплен опыт решения проблем детства посредством взаимодействия различных типов учреждений. Подтверждением этому служит опыт С.Т.Щацкого,

А.С.Макаренко, В.Д.Семенова и др. В исследованиях В.Г.Бочаровой, Г.И.Репринцевой и др. активно развивается идея сотрудничества учреждений культуры, образования, социальной защиты в обеспечении условий успешного развития и социального функционирования ребенка и семьи. В исследованиях Н.А.Лаптинской, Э.И.Медведь, В.П.Сергеевой, Н.В.Тюкаловой и др. социально-культурное партнерство рассматривается как условие формирование определенных характеристик личности, как условие функционирования и развития учреждений определенной сферы.

Обращение к исследованиям отечественных ученых позволяет сформулировать ряд положений, значимых с позиции проводимого исследования.

Первое положение касается понимания сущности социально-культурного партнерства и его отличительных характеристик.

1. Партнерство есть исторически обусловленная форма отношений между членами общества, между людьми и структурами власти, общественными структурами и др., позволяющая решать сложные социально и личностно значимые задачи.

2. Партнерство представляет собой определенный способ деятельности каждого из его субъектов, соподчиненный общей цели, характеризующийся совокупностью ценностей, норм, мотивов деятельности.

3. Социально-культурное партнерство может характеризоваться как определенная культура отношений и, одновременно, условие трансляции определенной совокупности культурных норм и ценностей [4].

Как отмечалось выше, партнерство выступает основной парадигмой развития отношений различных учреждений и организаций в решении тех или иных проблем. Сравнивая понятия «взаимодействие» и «партнерство», следует подчеркнуть, что взаимодействие, в большей мере, носит личностно-ориентированный характер, предполагает непосредственный пространственный контакт, личное со-участие в разнообразных видах деятельности. Партнерство призвано решать социально-значимые задачи, при этом партнеры имеют определенный социальный и/или юридический статус, руководствуются определенными мотивами и ценностями, используя совокупность имеющихся средств. Можно предположить, что партнерство представляет собой более высокоорганизованный уровень отношений, имеет социально-ориентированную направленность, предполагает регламентируемость отношений, организационную оформленность. Как отмечает Е.А.Чефонова, «социальное партнерство является одним из инструментов регулирования взаимодействия между большими социальными группами»; социальное партнерство понимается как результативный механизм достижения полного взаимодействия между всеми сторонами. По мнению В.Михеевой, взаимодействие является одним из принципов социального партнерства [7].

Как свидетельствуют обозначенные позиции, «партнерство» и «взаимодействие» - близкие понятия, характеризующие собой определенные системы отношений различных уровней между определенными субъектами, однако каждое из них имеет свою специфику.

Второе положение касается опыта социально-культурного партнерства, накопленного в деятельности учреждений образования, культуры и досуга.

исследования обусловлен тем, что для школьников подросткового возраста актуальным является становление адекватной самооценки, эмоциональной стабильности и вовлеченность в межличностные отношения.

Исследование уровня личностной и ситуативной тревожности осуществлялось с помощью методики «Опросник Спилбергера-Ханина». Измерение тревожности как свойства личности особенно важно, так как это свойство во многом обусловливает поведение субъекта в различных ситуациях. Определённый уровень тревожности - естественная и обязательная особенность активной, деятельной личности. Оценка человеком своего состояния в этом отношении является для него существенным компонентом самоконтроля и самовоспитания. Результаты исследования уровня тревожности школьников представлены в таблице 1.

Таблица 1

показатели тревожности обучающихся по методике Спилбергера-Ханина (n=92)

Уровни тревожности	Ситуативная тревожность	Личностная тревожность
Высокий	20,5 %	13,6 %
Средний	54 %	66,4%
Низкий	25,5 %	16,8 %

Повышенный уровень как ситуативной, так и личностной тревожности у полростка может свидетельствовать о его недостаточной эмоциональной приспособленности к различным социальным ситуациям. У школьников с таким уровнем тревожности формируется установочное отношение к себе как к слабому, неумелому, что, в свою очередь, порождает общую установку на неуверенность в себе, а неуверенность в себе – одно из проявлений заниженной самооценки.

Подростки с высоким уровнем тревожности, могут не пользоваться признанием в коллективе, но и не оказываться в изоляции, они чаще входят в группу наименее популярных сверстников, так как часто, такие подростки бывают замкнутыми, малообщительными, или наоборот, сверхобщительными, назойливыми и озлобленными. Подросток с низкой популярностью среди сверстников, не надеясь на сочувствие и помощь с их стороны, может стать эгоцентричным, отчужденным.

Высокий уровень тревожности характеризуется низким уровнем самооценки и фрустрированностью ведущих потребностей. При наличии внутренней конфликтности личность не может ощущать себя полноценной, так как чем выше уровень тревожности, тем глубже внутренний конфликт личности и тем больше она склонна к самообвинению. Характерна невозможность принятия себя подростком, таким каков он есть, и, следовательно, невозможность адекватно оценить свои достоинства и недостатки (в частности, тревожность) [4]. Исследование самооценки и уровня притязаний подростов проводилось с помощью методики Дембо-Рубинштейна (см. Таблицу 2).

школьника, что дает возможность выявить «психологически благополучную», «психологически неблагополучную» и «группу риска» среди обучающихся.

Изложение основного материала статьи. В исследовании приняли участие учащиеся 7-ых классов муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Лицей №1» г. Оренбурга (n = 92) в возрасте 12-13 лет.

Среди учащихся 7-ых классов проведено пилотажное исследование, позволяющее оценить образовательную среду лицея с помощью анкеты, предложенной общественным Институтом Развития Школы. Результаты анкетирования позволяют оценить:

— взгляд учащихся на то, какой бы они хотели видеть школу, и что необходимо в ней изменить;

— насколько учащиеся вовлечены в учебную деятельность как участники образовательного процесса;

— увидеть через независимое анкетирование отношение учащихся к лицею, увидеть положительные аспекты и недостатки в работе лицея.

Анализ анкет, предложенных учащимся, показал, что 87% опрошенных выбрали лицей потому, что он обеспечивает высокий уровень образовательной подготовки, 29% - по совету родственников и знакомых, 28% родителей учащихся учились в этой школе, 15% - школа расположена близко от дома (хороший микрорайон).

Учащиеся отметили, что школа должна воспитывать такие качества личности как: порядочность, честность, собранность, общительность, доброжелательность, коммуникабельность, самостоятельность, целеустремлённость, грамотность, милосердие, ответственное отношение к делу, жизнестойкости, трудолюбие, патриотизм.

За время обучения в школе обеспечиваются прочные знания: по всем школьным предметам считают 53% опрошенных учащихся; по предметам, необходимым для продолжения образования после окончания школы – 49%;позволяющие успешно взаимодействовать с людьми – 65%; обеспечивающие безопасность и сохранение здоровья – 73%.

Учащиеся считают, что в лицее создана комфортная среда и отмечают как положительные аспекты такой среды: доброжелательные отношения классного руководителя – 100%; доброжелательные отношения учителей-предметников – 76%; администрации школы – 84%; учащиеся идут в школу с радостью и интересом – 80%; школа обеспечивает высокое качество знаний – 76%; школа четко организует жизнь детей в школе – 50%; предлагает различные программы дополнительного образования – 54%; педагоги бережно относятся к учащимся – 70%; школа уделяет большое внимание формированию инициативы и самостоятельности детей – 45%; способствует развитию дружеских, товарищеских отношений между учащимися – 40%; посоветовали бы своим знакомым учиться в данной школе – 96%; школа полностью удовлетворяет –83%; представление школы ассоциируется с представлением о доме – у 47% опрошенных и о семье – 24%; учащиеся ощущают себя в школе партнерами – 82%.

Для оценки психологического благополучия школьников были выбраны такие индивидуально-психологические характеристики как уровень тревожности, самооценка и уровень притязаний обучающихся, а также статусное положение школьника в коллективе (социометрия). Выбор методик

Изучение работ Е.Н.Абузяровой, Н.А.Лаптинской, Э.И.Медведь, В.П.Сергеевой, Н.В.Тюкаловой, Е.А.Чефоновой и др. позволяет утверждать, что цели социально-культурного партнерства традиционно сводятся к следующему: сохранение и трансляция определенных ценностей, норм, традиций на уровне определенной сферы жизнедеятельности общества, совокупности учреждений-партнеров или взаимодействия различных секторов общества – государства, бизнес-сообщества, гражданского общества; развитие связей между учреждениями социально-культурной сферы как по вертикали (федеральный, региональный и местный уровень), так и по горизонтали (взаимодействие между учреждениями); использование потенциала учреждений образования и культуры в решении воспитательно-образовательных задач; распределение функций и перераспределение зон ответственности между различными учреждениями в решении социально значимых задач [4].

Наиболее распространенными формами социально-культурного партнерства учреждений образования, культуры, учреждений социальной защиты населения, общественных организаций в решении проблем детства выступают: совместные культурно-просветительские мероприятия, конкурсные программы, проводимые учреждениями культуры и образования; создание консультативных центров для детей и семей; проведение конкурсов социальных проектов, социальной рекламы; организация досуга детей (в т.ч. в каникулярное время); совместные научно-практические конференции, круглые столы. Н.А.Лаптинская выделяет такие модели социально-культурного партнерства, как спонсорство и благотворительная деятельность.

К сожалению, при всей внешней привлекательности для населения реализуемых на практике форм партнерства, негативные тенденции в функционировании семьи как социального института и социализации подрастающего поколения остаются.

Третье положение касается формулировки проблем реализации социально-культурного партнерства в профилактике детского неблагополучия. Проблемный анализ в основе своей базируется на выделенных нами функциях социально-культурного партнерства в профилактике детского неблагополучия (просветительская, воспитательная, ценностно-регулятивная, проектно-организаторская) с учетом представленных в научной литературе разработок.

Реализация просветительской функции социально-культурного партнерства в профилактике детского неблагополучия имеет ряд сложностей, снижающих, по-нашему мнению, ее результативность. Проведение на базе учреждений культуры и образования открытых лекций для различных групп населения, встреч с творческими людьми (артистами, писателями, деятелями культуры и спорта) и др., организация тематических кинопросмотров, выставок детского творчества или тематических встреч в библиотеках охватывает ограниченную часть населения, характеризующуюся достаточно высокой социальной активностью. При этом, каждое из учреждений, участвующих в подобном партнерстве, преследует социально-значимую цель и цель деятельности организации, в том числе обеспечивая себе привлекательность и положительный имидж.

Реализация воспитательной и ценностно-регулятивной функций базируется на сложном психолого-педагогическом механизме формирования ценностного отношения, предполагающем: включение личности, группы лиц в

определенный вид деятельности, эмоциональную насыщенность и положительный эмоциональный фон подобной деятельности, близость переживаемых личностью эмоций имеющемуся у нее социально-культурному опыту, социальным установкам. С позиции описанного механизма значимым является формирование и сохранение традиций в деятельности учреждений образования и культуры, их взаимодействии, что позволит обеспечить постепенное накопление личностью положительного социально-культурного опыта, его закрепление, фиксирование в форме социальных установок, а затем – ценностей. Результатом систематического и последовательного формирования социально-культурного опыта личности или группы лиц выступают различные системы отношений (отношения к миру живой и неживой природы, отношение к миру людей, отношение личности к себе), преломляющиеся в поведении личности. Описанный в литературе опыт социально-культурного партнерства свидетельствует о недостаточной последовательности, систематичности проводимых учреждениями образования и культуры мероприятий.

Реализация проектно-организаторской функции предполагает обеспечение условий для реализации совместных проектов учреждений различной ведомственной принадлежности в профилактике детского неблагополучия. По мнению многих исследователей (А.В.Мудрик, В.П.Сергеева и др.), специалисты должны обладать такой интегральной характеристикой, как готовность. Опираясь на определение понятия «готовность», предложенное В.П.Сергеевой [6], готовность к социально-культурному партнерству в профилактике детского неблагополучия может характеризоваться как целостное, системное, интегративное новообразование, результат, определяющий личностную готовность специалистов к подобной деятельности. В исследованиях обозначенных авторов подчеркивается недостаточная сформированность подобной характеристики.

Кроме того, можно предположить, что изначально должна существовать возможность социально-культурного партнерства. Изучение опыта деятельности учреждений культуры, образования, социальной защиты (поселения Кизеловского, Александровского, Соликамского, Чердынского, Красновишерского, Усольского муниципальных районов) как основных субъектов в решении проблемы детского неблагополучия позволяет сформулировать следующие проблемы:

1. Отсутствие системности в организации работы с социально неблагополучными категориями детей, определяющей разобщенность усилий специалистов различных служб, рассогласованность их действий, формализм в планировании и реализации профилактических и реабилитационных мероприятий в отношении рассматриваемой категории детей.

2. Ограниченная сеть учреждений образования, культуры, досуга, социальной защиты; территориальная разобщенность населенных пунктов между собой.

3. Ограниченное число специалистов, призванных осуществлять непосредственное взаимодействие с неблагополучными детьми, семьями несовершеннолетних.

Следует подчеркнуть специфические характеристики населения, проживающего на севере Пермского края. Практически все обозначенные муниципальные районы характеризуются как «социально депрессивные» в

психологических, физических, экономических и духовных факторов. Согласно определению здоровья, зафиксированному в преамбуле Устава Всемирной Организации Здравоохранения (1948): «Здоровье – это не только отсутствие каких-либо болезней и дефектов, но и состояние полного физического, психического и социального благополучия» [7].

В психологии понятие «благополучие» чаще рассматривается как качество жизни, содержит описание тех сфер жизнедеятельности, на которые обычно направлено внимание исследователей: физическую, психологическую и социальную. [2].

Результаты многих исследований последних лет свидетельствуют о нарастающих нагрузках на нервную систему и психику человека. По данным Всемирной Организации Здравоохранения, в настоящее время средний показатель распространенности нервно-психических заболеваний в расчете на 1000 человек населения вырос более чем в 4 раза по сравнению с концом прошлого века [6].

Показатель психологического благополучия человека отражает такую его способность, как самоорганизация, что позволяет говорить о его личности как о самостоятельной. Самостоятельность, по мнению Клочко В.Е., характеризует не только здорового, активно функционирующего, независимого самоактуализирующегося и самореализующегося человека, но еще и созидающего свой мир и самого себя; суверенная личность "отличается от других тем, что ... способна самостоятельно, без посредников выходить к культуре и вычерпывать из нее основания для сохранения и развития своего многомерного мира, то есть самой себя" [3, с. 8]. По мере взросления ребенка, совпадающего с усложнением его внутренней системной организации, его все большей интеграции в природный мир и мир культуры, увеличивается самостоятельность ребенка, внешне проявляющаяся в его растущей независимости от взрослого.

Психологическое благополучие можно представить как нормальное становление человека в качестве самоорганизующейся системы; как показатель открытости и устойчивости системы на всех уровнях ее функционирования (соматическом, психическом, личностном).

Образование является наиболее общей формой заботы о психологическом благополучии школьников. В последнее время проходит активный процесс реформирование школы: создание альтернативных форм обучения, интенсификации учебной нагрузки, внедрения углубленных программ изучения различных предметов, введение ЕГЭ, ОГЭ, ФГОС и т.д. Результаты многих исследований свидетельствуют, что часто физиологическая цена полученных знаний – утрата здоровья, а психологическая – проявление уже в начальной школе отклоняющегося поведения, повышенная тревожность, агрессивность, неуверенность, страхи, сложности в обучении [5].

Формулировка цели статьи. В настоящее время создаются различные модели адаптивного обучения, разрабатываются здоровьесберегающие технологии и программы, появились методы оценки психологической безопасности образовательной среды, тем не менее, вопросам сохранения здоровья в массовой школе по-прежнему уделяется недостаточно внимания [1].

Оценка психологического благополучия школьников в системе работы психологической службы может быть произведена с позиций изучения эмоциональной напряженности, самооценки и статусного положения

относящиеся к различным уровням психологического благополучия.

Группа «психологически благополучных» подростков - преобладающими являются низкий и средний уровни тревожности, средняя, высокая и очень высокая самооценка при слабой дифференцированности, а по статусному положению такие подростки относятся к «звездам» и «предпочитаемым» социометрическим уровням.

«Психологические неблагополучные» подростки характеризуются средним и высоким уровнями тревожности, средней и высокой самооценкой при сильной ее дифференцированности, по статусному положению такие подростки относятся, как правило, относятся к «принятому» социометрическому уровню.

В «группе риска» подростков преобладающим является высокий уровни тревожности, средняя и низкая самооценка при сильной дифференцированности, по статусному положению такие подростки относятся к «не принятому» социометрическому статусу.

Ключевые слова: психологическая безопасность, тревожность, самооценка, социометрический статус.

Annotation. The article discusses possible way to assess the level of psychological comfort of students studying the position c of emotional tension, self-esteem and status student status. Survey results allow to estimate: a look at the students what they would like to see the school and that it is necessary to change it; how students are involved in training activities as participants in the educational process.

The results showed that sociometric "stars" and "preferred" adequate and corresponds to a very high self-esteem. Teenagers strive to sociometric status corresponds to an adequate medium and low self-esteem, indicating a rejection of adolescent peers because of opposition to the other, and overestimation of the real possibilities of conflict relations. Outcast position teens may be caused by unwillingness to communicate with them peers that can be attributed to over-criticality, presenting excessive demands to themselves and others. In the study, three groups of adolescents were identified, related to different levels of psychological well-being.

Group "psychologically safe" teenagers - are predominant low and medium levels of anxiety, medium, high and very high self-esteem with a weak differentiation, and on status position such teenagers are "stars" and "preferred" sociometric levels.

"Psychological disadvantaged" young people are characterized by medium to high levels of anxiety, middle, and high self-esteem when her strong differentiation, by status position such teenagers are, as a rule, are "adopted" sociometric level.

The "risk" teenagers predominant high levels of anxiety, medium and low self-esteem with a strong differentiation on status position such teenagers are not "adopted" sociometric status.

Keywords: psychological security, anxiety, self-esteem, sociometric status.

Выполнено при поддержке проекта РГНФ 16-16-56005.

Введение. Психологическое благополучие, с точки зрения отечественных и зарубежных исследователей, является многофакторным конструктом, представляющим собой сложную взаимосвязь культурных, социальных,

связи с закрытием предприятий промышленности и сельского хозяйства, сокращением образовательных учреждений, учреждений здравоохранения и культуры, что определяет рост численности социально неблагополучных семей.

Обращение к опыту деятельности учреждений образования, социальной сферы, учреждений культуры, функционирующих на территории малых поселений, позволяет обнаружить ограниченные условия (кадровые, нормативно-правовые, материально-технические, психолого-педагогические) для реализации партнерства в профилактике детского неблагополучия. Одновременно следует отметить, что партнерство может рассматриваться как альтернативная форма интеграции усилий различных учреждений и служб в профилактике детского неблагополучия, так как позволяет объединить и оптимально использовать имеющиеся ресурсы и условия.

Выводы. Проведенный проблемный анализ накопленного опыта социально-культурного партнерства с позиции профилактики детского неблагополучия свидетельствует о значительном многообразии форм партнерства учреждений культуры, образования, досуга, социальной защиты. Подобное партнерство сводится к организации досуга населения, проведению культурно-массовых мероприятий, обсуждению способов решения острых социально-значимых проблем и участию в их реализации. Однако реализация различных функций социально-культурного партнерства имеет определенные трудности и проблемы, которые снижают результативность проводимых мероприятий и партнерства в целом. Кроме того, значимым при проектировании социально-культурного партнерства в профилактике детского неблагополучия является учет социальных характеристик той или иной территории, состояния сети учреждений образования, культуры, социальной защиты.

Литература:

1. Абузярова, Е.Н. Социально-культурное партнерство как фактор формирования имиджа учреждения дополнительного образования детей: дисс… кандидата пед.наук / Е.Н.Абузярова. – Челябинск, 2009. - 206 с.
2. Бакланова, Т.И., Медведь Э.И. Социально-культурное партнерство музеев и вузов как фактор формирования этнокультурной компетентности студентов / Т.И.Бакланова, Э.И.Медведь // Современные проблемы науки и образования. - 2015. - № 5. - С. 409.
3. Лаптинская, Н.А. Социально-культурное партнерство в учреждениях досуговой сферы / Н.А.Лаптинская // Мир науки, культуры, образования. - 2011. - № 6-1. - С. 193-195.
4. Милькевич, О.А. Социально-культурное партнерство в профилактике детского неблагополучия: возможности и функции / О.А.Милькевич // Проблемы современного педагогического образования. - 2016. - № 52-7. - С. 277-283.
5. Сеппянен, Т.П. Социально-педагогическая профилактика неблагополучия детей в условиях сельского муниципального района: дисс…к.п.н / Т.П.Сеппянен. – М., 2014. – 205 с.
6. Сергеева, В.П. Профессиональная подготовка учителя к реализации проектно-организаторской функции воспитательной деятельности: дисс…д.п.н. / В.П. Сергеева. - М., 2006.

7. Чефонова, Е.А. Социальное партнерство в социально-культурной сфере: контекст развития проектной деятельности в условиях муниципального образования / Е.А.Чефонова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. - 2015. - № 1 (156). - С. 158-170.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Мингалеева Лейсэн Башировна
Набережночелнинский институт Казанского (Приволжского) федерального университета (г. Набережные Челны);
кандидат педагогических наук, доцент Герасимова Ольга Юрьевна
Альметьевский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Казанский национальный исследовательский технический университет им. А. Н. Туполева-КАИ» (г. Казань);
кандидат экономических наук, доцент Арсланова Эльмира Камиловна
Московский государственный университет (г. Москва)

ФОРМИРОВАНИЕ БАЗОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ПРИ ОСВОЕНИИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В статье раскрывается значимость формирования у студентов базовых компетенций в процессе обучения по различным направлениям бакалавриата. В содержании уровневых практических заданий предусмотрено отработка студентом элементарных операций работы с информацией. Затем акцентируется способность применения их в целостном проекте. При этом мотивация студентов направлена на значимость четкой организации последовательности действий.

Ключевые слова: компетенции, студенты бакалавриата, учебно-методическое обеспечение, содержание обучения, информационная и исследовательская деятельность.

Annotation. The article reveals the significance of the formation of students ' basic competences mastering the information and research activities in the learning process at the bachelor. In the content of practical tasks provided by initially testing the student of elementary operations of information. Then highlight the ability of their application in the holistic project. The motivation of the students focused on the importance of clear organization sequence of actions.

Keywords: competence, undergraduate students, educational software, learning content, information and research activities.

Введение. В условиях развития наукоемких производств уделяется большое внимание формированию у студентов общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Условия конкуренции на рынке труда таковы, что процесс внедрения и использования более совершенных технологий и конструкций требует профессионалов, соответствующих деятельности в современных условиях. Что и находит свое отражение в

4. Гильбух, Ю.З. Развитие технического мышления [Текст] / Ю.З. Гильбух // Школа и производство. - 1988. - № 11. - С. 3-6.
5. Горбачева, Е.И. Предметная ориентация мышления: сущность, механизмы, условия развития: научное издание [Текст] / Е.И. Горбачева. – Калуга: КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2001. – 294 с.
6. Давыдов, В.В. Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности [Текст] / В.В. Давыдов // Психол. журнал. – 1998. – Том 19. - № 6. – С. 20-26.
7. Кряжева, Е.В. Психолого-педагогическая технология развития творческого технического мышления будущих учителей [Текст] / Е.В. Кряжева // Экономическая психология как теоретико-методологическая основа созидательной деятельности, маркетинговых исследований, рекламы и связей с общественностью / Под ред Г.В. Ложкина, В.В. Спасенникова. - Брянск: Изд-во СЭИ БГУ. - 2007. – С. 163-170.
8. Мухина, М.В. Развитие технического мышления у будущих учителей технологии и предпринимательства средствами познавательных заданий [Текст]: дис. … канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 2003. – 210 с.
9. Смирнов, С.Д. Методологический плюрализм и предмет психологии [Текст] / С.Д. Смирнов // Вопросы психологии. - 2005. - № 4. – С. 3-8.
10. Эсаулов, А.Ф. Психология решения задач [Текст] / А.Ф. Эсаулов. – М.: Высшая школа, 1972. – 216 с.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Логутова Елена Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Оренбургский государственный университет" (г. Оренбург)

ОЦЕНКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПОДРОСТКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Аннотация. В статье рассматривается возможный способ оценки уровня психологического комфорта обучающихся с позиции изучения эмоциональной напряженности, самооценки и статусного положения школьника. Результаты анкетирования позволяют оценить: взгляд учащихся на то, какой бы они хотели видеть школу, и что необходимо в ней изменить; насколько учащиеся вовлечены в учебную деятельность как участники образовательного процесса.

Результаты исследования показали, что социометрическим «звёздам» и «предпочитаемым» соответствует адекватная и очень высокая самооценка. Подросткам с пренебрегаемым социометрическим статусом соответствует адекватная средняя и низкая самооценка, что указывает на неприятие таких подростков сверстниками по причине противопоставления себя другим, завышение реальных возможностей и возникновением конфликтных взаимоотношений. Отверженная позиция подростков, возможно, вызвана, нежеланием контактировать с ними сверстников, что можно объяснить их чрезмерной критичностью, предъявлением завышенных требований к себе и окружающим. В ходе исследования были выявлены три группы подростков,

1. Развитие технического мышления у будущих учителей технологии является необходимым условием их профессиональной подготовки, что обосновано с позиций анализа требований ФГОС и задач, поставленных программами образовательной области «Технология». Данный вид мышления позволяет учителю технологии более продуктивно решать профессиональные задачи, связанные с организацией творческой проектно-конструкторской деятельности учащихся.

2. Межпредметная интеграция в обучении обеспечивает развитие технического мышления студентов за счет вовлечения личности в процесс создания нового, предполагающий межпредметный перенос системы химико-технологических знаний и умений. Выявленные содержательный, процессуальный и организационно-методический аспекты межпредметной интеграции курса химии с дисциплинами профессионального цикла (инженерной направленности), при соблюдении соответствующей методики включения их в учебный процесс, обеспечивают его целостность и способствуют развитию технического мышления.

3. Разработанная и внедренная в учебный процесс методика межпредметного обучения химии оказывает положительное влияние на уровень сформированности компонентов структуры технического мышления студентов. Также у испытуемых повышается уровень развития технического мышления, который выражается в свободном оперировании образами, перегруппировке их составных частей, удержании образов в памяти и их обобщении, предвосхищении результатов деятельности, умении испытуемых работать с объемными предметами в практическом пространстве.

Таким образом, развитие технического мышления является частью подготовки будущих учителей технологии и представляет собой интегративное психологическое новообразование личности, включающее в себя специальные предметно-профессиональные знания и умения, личностную направленность к выбранной сфере профессиональной деятельности, и требует специальной организации предметного обучения, учитывающей обобщенный характер технического знания.

Психолого-педагогическое исследование показало, что предлагаемый подход к организации обучения химии способствует развитию технического мышления будущих учителей технологии. В теоретическом плане представляется целесообразным более глубокое исследование взаимосвязи развития технического мышления в динамике формирования его отдельных компонентов. Предполагается расширить эмпирическую базу исследования для определения направлений развития необходимых компетенций будущих специалистов по новому поколению образовательных стандартов.

Литература:

1. Программы средних общеобразовательных учреждений: Трудовое обучение. Технология [Текст] / Под ред. Ю.Л. Хотунцева, В.Д. Симоненко. – М.: Просвещение, 1996. – 225 с.

2. Бабанский, Ю.К. Оптимизация процесса обучения [Текст] / Ю.К. Бабанский. – М.: 1977. – 245 с.

3. Волкова, С.И. Формирование обобщенных приемов геометрического мышления [Текст] / С.И. Волкова, И.А. Володарская // Формирование приемов математического мышления / под ред. Н.Ф. Талызиной. – М.: Вентана-Графф. - 1995. – С. 156-201.

квалификационных требованиях и в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО) [1].

Основной экспериментальной базой исследования выступил Набережно-челнинский институт КФУ. В отделении энергетики и информатики, силами профессорско-преподавательского состава кафедры информационных систем созданы авторские электронные курсы, учебно-методическое обеспечение, рабочие программы по направлениям 09.03.01 (”Автоматизированные системы обработки информации и управления”), 09.03.04(”Разработка программно-информационных систем”), 09.03.01 (”Технологии разработки программного обеспечения”) для студентов первого и второго курсов.

Федеральный государственный стандарт высшего образования содержит дисциплины “Информатика”, “Информационные технологии”, “Программирование“, “Объектно-ориентированное программирование”. А также “ Дискретная математика”, “Вычислительная математика”. Основное внимание в методических материалах для изучения этих предметов уделяется освоению элементарных операций работы с информацией, основных программных конструкций (линейной, развилки, циклов), синтаксису языков программирования высокого уровня, построению словесного и графического алгоритма решения. Приводятся краткие методические положения, включающие основные понятия, определения, формулы. Рассмотрены примеры решения уровневых типовых задач, представлены процедуры, математический аппарат и программные средства.

Формулировка цели статьи. Компьютеры и информационные технологии (ИТ) – инструмент в реализации планов по созданию высокотехнологичного, наукоемкого и безопасного производства. Подготовка квалифицированных кадров для современного производства – сложная задача.

Конкурентоспособный специалист должен действовать в условиях интенсификации производства, обладать способностью самостоятельно решать задачи, выдвигаемые развивающимся производством.

Для использования современных технологий и комплексных систем, к которым они приводят, студенты уже сегодня должны организовывать себя, планировать, находить решения, справляться с возникшими проблемами.

С использованием информационных технологий и технических средств осуществляется проектирование, разработка новых и внедрение оптимальных технологий изготовления, организация и эффективное осуществление контроля качества материалов, технологических процессов, готовой продукции.

На сегодняшний день, в рамках занятий при изучении ИТ, важно ставить перед студентами задачи творческого, исследовательского характера.

Поэтому необходимо провести теоретический анализ проблемы формирования базовых компетенций студентов, обучающихся по различным программам. На практических занятиях показать значимость при обучении студентов первых курсов информационной составляющей профессиональных и общепрофессиональных компетенций. Важно повысить мотивацию студентов при изучении информационных технологий, для формирования способности к проведению целостного исследования при реализации учебных проектов, основываясь на основных информационных операциях:

1) способности поиска, передачи и оперативного обмена информации с использованием компьютеров;

2) способности обрабатывать информацию, оперативно проводить вычисления с определенной точностью;

3) способности создавать и сохранять информацию посредством современных средств телекоммуникации.

Изложение основного материала статьи. Обзор педагогической литературы, связанный с проблемой формирования базовых компетенций студентов показал, что данная тема интересна многим исследователям.

Особенности формирования ключевых компетенций у студента при изучении экономических дисциплин раскрыты в трудах Валиахметовой Л. В. В исследовании выделяются три группы компетенций экономиста: ключевые компетенции, базовые профессиональные компетенции и сопутствующие профессиональные компетенции [2].

Автор показывает, что ключевые компетенции отражают способность студента к адаптации и успешной деятельности в различных профессиональных сообществах.

Основные принципы формирования ключевых компетенций у студентов раскрыты в работах Журавлевой Н.А. и Шкериной Л.В.[3], Гончар Т. А [5]., Мингалеевой Л.Б., Кириловой Г.И., Валиева Р.А. [4].

В работах Лебедковой Н.В., Шушаковой А. Н., Герасимовой О.Ю., Мингалеевой Л.Б. авторы раскрывают специфику инфокоммуникационных технологий для формирование ключевых компетенций [3, 6].

Однако в данных исследованиях недостаточно раскрыта практическая сторона формирования профессиональных и общепрофессиональных компетенций при изучении, естественно-математических дисциплин, например, информационных технологий, информатики, математической логики.

Представляет большой интерес многообразный вузовский опыт формирования профессиональных компетенций у будущих инженеров, в том числе с использованием информационных технологий. Однако системного, целенаправленного их формирования, с анализом их содержания в практике учебных заведений нет.

Наблюдается и недооценка возможностей информационных технологий в профессиональной деятельности и в применении проблемных методов обучения.

В федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС ВО), по направлению 09.00.00, во всех видах профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники, освоившие программу бакалавриата. При раскрытии содержания базовых компетенций акцентируется значимость способности студента проводить расчеты; готовность работать в коллективе, в команде.

Рассмотрим содержание практических заданий в естественно-математическом цикле дисциплин. Как уже сказано, мы основываемся на отдельные уровневые задания, формирующие способность выполнять операции обработки, хранения, передачи информации.

Выполнить тот или другой инженерный расчет с использованием информационных технологий, невозможно без отработки пошагово отдельных операций. При этом мотивация студентов акцентируется на их значимость. Диагностика результата усвоения осуществляется, как известно, на уровнях

Можно сделать вывод, что на этапе формирующего эксперимента в уровне сформированности всех компонентов структуры технического мышления студентов экспериментальной группы произошли значимые изменения, которые свидетельствуют о ее развитии.

Изменения различных сторон в структуре интеллекта студентов контрольной и экспериментальной групп мы отслеживали с помощью теста Р. Амтхауэра. Наш выбор объяснялся тем, что структура теста и его задания более ориентированы на испытуемых с естественнонаучной, математической и технической ориентацией, что соответствовало логике нашего исследования.

Высокая результативность по субтестам «Геометрическое сложение» (ГС) и «Пространственное воображение» (ПВ) свидетельствует о технической и естественнонаучной одаренности (при условии высоких показателей по математическим субтестам). На основе высоких показателей по данным субтестам можно в определенной мере прогнозировать успешность в области технической деятельности.

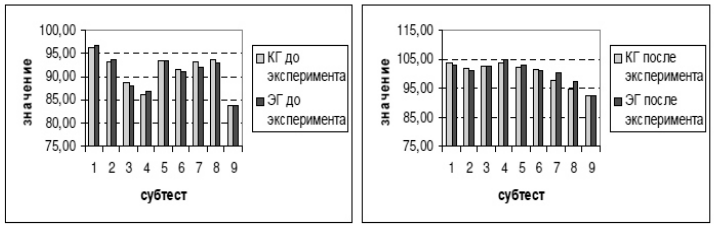


Рис. 2. Динамика показателей по отдельным субтестам теста структуры интеллекта Р. Амтхауэра у студентов контрольной и экспериментальной групп до и после эксперимента

Различия между показателями по каждому субтесту у студентов контрольной и экспериментальной групп до начала эксперимента не значимы (критерий U-Манна-Уитни для независимых выборок, $p>0,05$). После эксперимента по показателям субтестов « Геометрическое сложение» (ГС), «Пространственное воображение» (ПВ) различия между контрольной и экспериментальной группой значимы ($p<0,05$).

Различия между показателями субтестов в контрольной группе до и после эксперимента значимы, кроме субтеста «Пространственное воображение» (ПВ); в экспериментальной группе значимы по всем показателям (критерий Т- Вилкоксона для зависимых выборок).

Полученные данные свидетельствуют о том, что в экспериментальной группе повысился уровень развития технического мышления студентов, что выражается в свободном оперировании образами, перегруппировке их составных частей, удержании образов в памяти и их обобщении, предвосхищении результатов деятельности, умении испытуемых работать с объемными предметами в практическом пространстве.

Выводы. Проведенное психолого-педагогическое исследование позволило сформулировать следующие выводы:

вузовского курса химии. 3. Профессионализация содержания курса за счет его вариативной части и включения в учебный процесс задач с химико-технологическим содержанием. 4. Оценивание уровня сформированности предметных знаний и умений (контрольные и самостоятельные работы, тестовые задания, академическая успеваемость), психодиагностика уровня развития технического мышления.

Успешность использования предлагаемой методики во многом определялось психолого-педагогическими условиями обучения. В нашем случае такими условиями выступали:

1) развитие технического мышления студентов с учетом их психофизических и интеллектуальных возможностей;

2) межпредметная интеграция в обучении «смежным» дисциплинам;

3) использование проблемного метода обучения;

4) применение в учебном процессе задач с химико-технологическим содержанием.

Целью эмпирической части исследования являлась проверка эффективности разработанной методики межпредметного обучения химии как средства развития технического мышления студентов, которая проводилась в форме педагогического эксперимента.

Выборка состояла из 103 студентов 1 курса КГУ им. К.Э. Циолковского. Контрольная группа до формирующего эксперимента – 50 чел., после эксперимента – 46 чел.; экспериментальная до эксперимента – 53 чел., после эксперимента – 46 чел. Для определения уровня развития технического мышления нами использовались экспертное оценивание сформированности компонентов структуры технического мышления и тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра. Диагностика испытуемых проводилась до и после эксперимента.

Преподавателями КГУ им. К.Э. Циолковского осуществлялось экспертное оценивание сформированности компонентов структуры технического мышления. При выявлении критериев к экспертному оцениванию мы воспользовались разработанными на основе таксономии Б. Блума уровнями усвоения учебного материала, предложенными В.Н. Максимовой и В.П. Беспалько. Экспертное оценивание осуществлялось по четырехбальной шкале: 1) 1 балл – низкий уровень развития компонента структуры технического мышления, внутри- и межпредметные связи не сформированы; 2) 2-3 балла – средний уровень развития компонента структуры технического мышления, внутри- и межпредметные связи устанавливаются или по готовому образцу, или с помощью преподавателя; 3) 4 балла – высокий уровень развития компонента структуры технического мышления, внутри- и межпредметные связи устанавливаются студентом самостоятельно на основе систематизации, классификации, анализа и обобщения предметной информации.

Различия между показателями по каждому компоненту у студентов контрольной и экспериментальной групп до начала эксперимента не значимы (критерий U-Манна-Уитни для независимых выборок, $p>0,05$). После эксперимента различия между экспертными оценками в контрольной и экспериментальной группах по всем показателям значимы ($p<0,05$). Различия между показателями сформированности компонентов структуры технического мышления в контрольной группе до и после эксперимента значимы по всем показателям; в экспериментальной группе - значимы по всем показателям (критерий Т-Вилкоксона для зависимых выборок).

узнавания (выполнение теста), действия по образцу (работа с методичкой) и в измененной ситуации (выполнение индивидуальной лабораторной работы).

Приведем фрагмент задания, предлагаемого студентам на уроках информатики, для отработки информационных операций, позволяющих выполнить элементарные вычисления по формулам.

Пример 1. Вычислить

$$Y = \cos(\pi x)\frac{\sin(\pi x)}{1+\cos(\pi x)} + 2\cos(5\pi x).$$

Решение представлено в виде фрагмента кода программы на языке C#:

```
Console.WriteLine("Пример 1");
Console.Write("Введите x=");
int x = Convert.ToInt32(Console.ReadLine());
double y=Math.Cos(Math.PI*x)*(Math.Sin(Math.PI*x)/(1+Math.Cos(Math.PI*
x)))+2*Math.Cos(5*Math.PI*x);
Console.WriteLine("y="+ y);
```

При выполнении данного задания студент строит алгоритм, учитывая допустимые входные параметры. Для проверки результата решение может быть выполнено в среде MS EXCEL, на языках программирования VBA или C#.

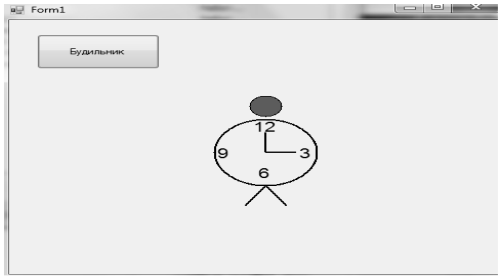
Развитие информационных технологий позволяет устранить разрыв между теоретическими знаниями и их применением на практике. Они обеспечивают новый уровень использования знаний, шире внедряются в научную сферу. И анализ содержания ФГОС ВО выявляет значимость информационной и исследовательской составляющей в перечне базовых компетенций во всех видах профессиональной деятельности, на которые ориентирована программа бакалавриата [1].

После отработки элементарных операций работы с информацией важно уметь применять их самостоятельно, в целостном проекте. При этом мотивация студентов направлена на значимость четкой организации последовательности действий, что представляет определенную тактику. Диагностика того, усвоил студент выполнение работы над проектом, осуществляться на основе мониторинга сквозных заданий, выполняемых по образцу, в измененной ситуации и при творческом переносе умений. В качестве примера рассмотрим построение графических объектов в интегрированной среде Visual Studio. В задании четко ставится цель, что нужно получить в результате.

Задание 1: Получить на экране изображение и раскрасить его.

Дано: Результат:

Задание 2. Нарисовать часы. Использовать графические возможности C#.
Результат выполнения задания:



В задании 2 цель сформулирована, но визуально не представлена. Студент, в этом случае, проявляет определенную самостоятельность, применяет творческий подход.

В качестве следующего примера рассмотрим задание 3, выполняемое студентами на практических занятиях по дисциплине “Вычислительная математика”. Суть по составлению алгоритм а исследования разрешимости нелинейных уравнений (НУ). Алгоритм может быть реализован с помощью современных информационных технологий многовариантно. Выбор инструментария зависит от того, чем лучше владеет исследователь (студент) и от наличия установленного программного продукта в лабораториях вуза.

Овладеть практическими навыками решения НУ можно, например, средствами программы MS Excel, средствами пакета Scilab и с использованием языка высокого уровня C#.

Студент теоретически знает, что необходимость решения НУ возникает при анализе очень многих физических систем. В общем случае решение проводится им в два этапа. На первом этапе производится поиск интервалов с корнем. На втором этапе уточняется корень в интервале с заданной точностью.

Студенту предлагается найти решение НУ и другим способом. Используя, например, MS Excel, где есть возможность осуществить подбором параметра, используя циклические ссылки и с помощью пункта меню “Поиск решения”. Подбор параметра представляет собой итерационный процесс.

Кроме того, преподаватель предлагает использовать и пакет прикладных математических программ Scilab, который предоставляет открытое окружение, нацеленное на технические и научные расчёты. С помощью данного пакета можно также реализовать различные алгоритмы для решения математических задач. К примеру, можно решить НУ, используя два метода: бисекции и Ньютона (метод касательных).

Возьмем, например, функцию $f(x) = x^3 + 2x - 7$. Найдем значение аргумента, при котором *f(x) = 0*. Начнем с метода бисекции и напишем алгоритм в программе Scilab.

В итоге, в командном окне Scilab мы увидим результат работы нашего алгоритма, представленный на рисунке 1.

4. Формирование и развитие умений использовать рациональные приемы учебной работы.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме технического мышления позволил нам выделить признаки, по которым можно судить о его развитии:

- системность мышления, под которой понимается упорядоченность на постепенно усложняющихся уровнях (А.Ф. Эсаулов);
- умение проводить широкий перенос соответствующей системы знаний и умений на решение новых познавательных задач (Е.Н. Кабанова-Меллер);
- умение выделять главное, делать обобщения (Ю.К. Бабанский, В.В. Давыдов);
- рациональность мышления, свернутость мыслительных операций, его самостоятельность, лаконичность (С.А. Волкова, Е.И. Смирнов).

При построении нашей методики обучения мы ориентировались на основные закономерности обучения, обобщенные Ю.В. Бабанским [2]. Учитывая их, мы выделили закономерные зависимости, определяемые специфическими особенностями изучения курса химии при подготовке будущего учителя технологии. Таковыми, по нашему мнению, являются:

1) взаимозависимость между целями химического и инженерно-педагогического образования;

2) универсальность и фундаментальность данного курса в системе профессиональной образования;

3) особенность построения его содержания в зависимости от характера и общих целей профессиональной подготовки;

4) единство изучения химических объектов на микро- и макроуровнях с раскрытием разных форм их химической организации как единой системы и проявляемых ею разных функций (химических, технических, технологических и др.);

5) зависимость дидактических и профессиональных ценностей от связи химических знаний и умений с реальной действительностью и практикой, в системе «общество – природа – производство – человек».

Практической реализацией предлагаемых идей стала разработка методики межпредметного обучения химии, в основу которой положено:

- Определение содержания учебного предмета, исходя из его особенностей: отбор базовых учебных элементов, анализ их структуры, выделение интегративных элементов, выбор оптимального соотношения теоретического и практического компонентов.
- Реализация преемственности содержания обучения: установление дидактической связи между курсом химии и дисциплинами профессионального цикла, усиление прикладного и деятельностного компонентов обучения химии, построение системы логически взаимосвязанных понятий.
- Учет психологических и педагогических особенностей восприятия: применение анализа и синтеза учебного материала, развитие интеллектуальных личностных характеристик, вариативность решения учебных задач, взаимопереходы знаковых систем.

Предлагаемая методика была реализована через этапы: 1. Актуализация знаний и умений школьного курса химии. 2. Расширение и дополнение их химическим и техническим содержанием за счет инвариантной части

Все компоненты технического мышления занимают равное положение в его структуре и взаимодействуют между собой. Понятийный, образный и практический компоненты составляют внутреннюю структуру технического мышления (содержательная сторона мышления), оперативный отвечает за процессуальную (функционально-операционную) сторону мышления, а владение языком техники служит связывающим звеном между теоретическими знаниями, заданными в специфическом виде и применением их в технической деятельности.

Нас интересовал процесс развития технического мышления при обучении химии, поскольку данный курс является не только базовым при изучении дисциплин профессионального цикла, но и обладает широкими возможностями для развития технического мышления студентов. В курсе химии формируются знания, интеллектуальные и предметные умения, которые могут быть использованы при решении широкого круга технологических задач, выходящих за рамки самого предмета, а также в практической деятельности. Причем даже высокий уровень знаний без умения их применять в новых связях или отношениях не дает полноценной предметной подготовки и, следовательно, тормозит профессиональное развитие в целом.

С точки зрения организации учебного процесса решение этой проблемы может реализовываться через изменение содержания программного материала, выбора более эффективных форм и средств подготовки студентов.

Как нами уже было определено, что одной из особенностей технического мышления является его обобщенный (интегрированный, гибридный) характер – оно как бы синтезирует знания и умения, полученные при изучении многих дисциплин, поэтому одним из наиболее эффективных способов его развития является обучение на основе межпредметной интеграции.

С учетом этого в своей работе мы выделили и реализовывали на практике содержательный, процессуальный и организационно-методический аспекты межпредметной интеграции в обучении химии будущих учителей технологии. Для осуществления межпредметной интеграции в первом направлении был предпринят анализ учебно-методического обеспечения по «смежным» дисциплинам учебного плана. В рамках работы по второму направлению была проанализирована и отобрана система общих и специальных видов учебной деятельности и методика их осуществления, а также выявлены возможные пути деятельности преподавателя по управлению процессом обучения на интегративной основе.

Предлагаемые аспекты реализации межпредметной интеграции в обучении позволяют моделировать образовательную среду и создают условия для развития технического мышления студентов.

К психологическим условиям развития технического мышления при обучении химии мы отнесли:

1. Формирование химических и технических понятий на основе интегративности естественнонаучного и технического знания.

2. Выработка умственных действий: при формировании понятий необходимо объяснять, какими мыслительными операциями надо пользоваться, чтобы знания были правильно усвоены, а эти приемы могли бы использоваться в аналогичных или новых ситуациях.

3. Формирование и развитие интеллектуальных умений:

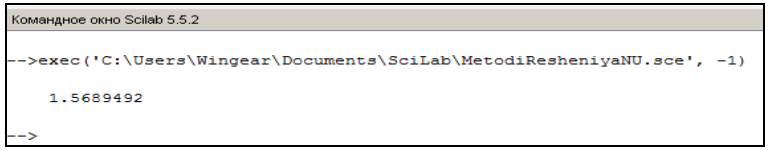


Рисунок 1. Результат решения НУ в пакете SCILAB (метод бисекции)

Алгоритм метода Ньютона также реализуется в Scilab.
Результат решения НУ в Microsoft Excel представлен наглядно на рисунке 2.

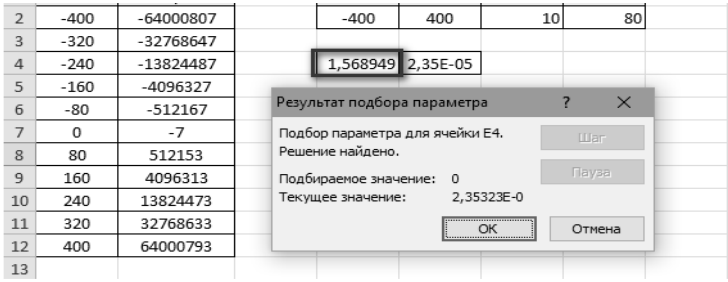


Рисунок 2. Результат решения НУ в MS EXCEL (подбор параметров)

Найдено значение аргумента при $f(x)=0$. Конечно, в вычислительной практике блок решения нелинейных уравнений является составной частью более сложных задач. В результате применения инструментария информационных технологий сокращаются объемы рутинных математических преобразований, что позволяет исследовать более сложные модели исследуемых областей.

Анализ зарубежных специализированных изданий, знакомство с выводами экспертов позволяет сделать вывод, что защита от несанкционированного доступа компьютерной информации приобретает все большую актуальность. Появление локальных и глобальных компьютерных сетей, электронной почты, широкого обмена информацией и программными продуктами привело к появлению организационных, технических и программных средств осуществления защиты информации от несанкционированного доступа. Но многие средства очень сложны и дорогостоящие.

Объектно-ориентированный язык C# использует такие принципы как абстрагирование, инкапсуляция, наследование и полиморфизм, что позволяет уже при изучении основ программирования поднимать вопросы безопасности информации и способы реализации защиты информации на уровне программного кода. В дальнейшем есть возможность снизить издержки программных разработок и систем, для защиты от несанкционированного доступа.

В высшей школе, в отличие от других областей знаний, ИТ рассматривают с трех сторон: предмет изучения, средство обучения и инструмент автоматизации учебной деятельности.

Инновационный опыт использования информационных технологий, как инструмента автоматизации исследовательской деятельности, показывает, что студент, подготовленный в заданной среде, легче адаптируется в промышленном производстве.

Информационные технологии особый продукт, продукт прогресса, результат труда исследователя, требуют всестороннего рассмотрения, системного подхода. Применение системного подхода при освоении информационных технологий предполагает их рассмотрения с позиции внутреннего строения. Это значит, требуется рассмотреть, из каких компонентов состоит, какова структура и функции информационных технологий. Информационные технологии, как практическая часть дисциплины, позволяющей аккумулировать знания из разных предметных областей, – это та дисциплина, в которой реально можно воплотить идею развития системного мышления студента.

Выводы. Учебную деятельность на современном этапе, невозможно представить без организованной соответствующим образом информационной деятельности. Эта деятельность включает функции сбора, регистрации, передачи, обработки, хранения, представления и анализа информации.

Осваивая информационные технологии, их состав, функции, принципы работы с точки зрения защиты информации, студент выступает в качестве исследователя. Он приобретает соответствующий опыт по обработке, поиску и защите информации. Исследование и использование свойств системы становятся определяющими и решающими для успешной практической деятельности в будущем.

Литература:

1. www.fgosvo.ru. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО; ФГОС 3+).

2. Валиахметова Л. В. Ключевые компетенции экономистов, необходимые для развития во время подготовки в вузе // Молодой ученый. — 2015. — №15.

3. Герасимова О.Ю., Мингалеева Л.Б. Технологии объединения территориально удаленные филиалы учебных заведений в единую корпоративную сеть. В мире научных открытий. - Красноярск. Издательство “Научно-инновационный центр”, 2015. № 12.

4. Мингалеева Л.Б., Кирилова Г.И., Валиев Р.А. Исследовательская деятельность студентов в среде информационных технологий. Набережные Челны: Издательство КамПИ. - 2008. -164 с.

5. Журавлева Н. А., Шкерина Л.В., Гончар, Т. А. Основные принципы формирования базовых ключевых компетенций у студентов.

6. Лебедкова Н. В., Шушакова А. Н. Формирование ключевых компетенций у студентов через применение ИКТ // Молодой ученый. — 2012. — №4.

мышления у будущих учителей технологии средствами межпредметной интеграции.

Изложение основного материала статьи. Все рассмотренные исследования свидетельствуют об актуальности проблемы развития технического мышления в системе профессионального образования и позволяют выделить основные подходы к его развитию. Одним из наиболее перспективных направлений является реализация межпредметной интеграции в обучении. Работы психологов показывают, что существует определенный разрыв при преподавании дисциплин разных циклов в вузе, что, соответственно, сказывается на уровне профессиональной подготовки и тормозит процесс развития мышления студентов.

Техническое мышление – это комплекс интеллектуальных процессов и их результатов, которые обеспечивают решение задач профессионально-технической деятельности (конструкторских, технологических, возникающих при обслуживании и ремонте оборудования и т.д.) [4].

Анализ психологической литературы по проблеме технического мышления позволяет выделить следующие его особенности: 1) техническое мышление проявляется в понимании и решении технико-технологических задач; 2) техническое мышление имеет специфическую структуру, которая включает понятийный, образный, практический (Т.В. Кудрявцев), язык техники (М.В. Мухина), оперативный (Ф.А. Зуева, М.В. Мухина) компоненты; 3) техническое мышление предполагает наличие интегративной (обобщенной) системы знаний и умений, адекватных выполняемой деятельности; 4) техническое мышление является операциональной частью технических способностей.

Обобщая вышесказанного мы предлагаем следующую структуру технического мышления:

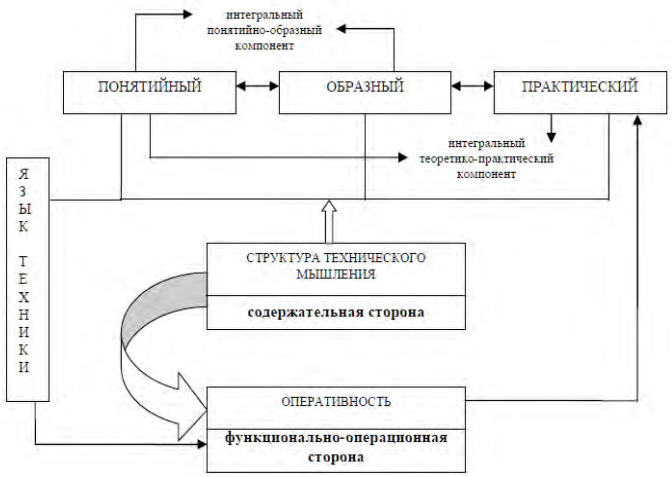


Рис 1. Структура технического мышления

Психология

УДК 159.9.07

кандидат психологических наук Кряжева Елена Вячеславовна
Федеральное государственное образовательное учреждение
высшего образования «Калужский государственный
университет имени К. Э. Циолковского» (г. Калуга);
кандидат педагогических наук Виноградская Марина Юрьевна
Федеральное государственное образовательное учреждение
высшего образования «Калужский государственный
университет имени К. Э. Циолковского» (г. Калуга)

РАЗВИТИЕ ТЕХНИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ НА ОСНОВЕ МЕЖПРЕДМЕТНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности развития технического мышления у учителей Технологии через призму межпредметной интеграции в рамках дисциплины химии. Даны экспериментальные данные обработанного исследования по этой тематики.

Ключевые слова: техническое мышление, межпредметная интеграция, методика межпредметного обучения химии.

Annotation. This article discusses the features of development of technical thinking teachers Technology through the prism of interdisciplinary integration within the discipline of chemistry. Given experimental data handled research on this topic.

Keywords: technical thinking, interobjects integration, interdisciplinary chemistry education methodology.

Введение. Информатизация и технологизация современного общества предъявляют все более высокие требования к технической составляющей профессиональной подготовки выпускников вузов. Вместе с тем на практике получается, что многие выпускники испытывают трудности в применении технических знаний в своей профессиональной деятельности, что связано с недостаточным согласованием предметной и профессиональной составляющих подготовки студентов. Это акцентирует внимание к проблеме развития технического мышления студентов в системе профессионального образования.

Осуществляя подготовку будущего учителя технологии необходимо, чтобы выпускник был готов к решению задач, определенных программами образовательной области «Технология». В связи с этим нами был выделен комплекс задач, которые предстоит решать учителю технологии в своей будущей профессиональной деятельности: формирование психологической и практической готовности учащихся к творческой проектной деятельности, развитие у них технического мышления, творческих конструкторских способностей, формирование политехнических знаний и умений и др. Мы видим, что развитие технического мышления у будущих учителей технологии является системообразующим компонентом профессиональной подготовки и должно реализовываться на всех этапах учебного процесса.

Формулировка цели статьи. В статье нами описываются результаты психолого-педагогического исследования по проблеме развития технического

Педагогика

УДК 796/799

кандидат биологических наук Минуллин Александр Зуфарович
Уфимский юридический институт МВД России (г. Уфа)

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УРОВНЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ И ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ КУРСАНТОВ УЮИ МВД

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена тем, что анализ современной научно-практической литературы показал, что ряд авторов отмечаются снижение уровня физической подготовленности студентов, уменьшение двигательной активности от первого курса к четвертому курсу. В связи с высокими требованиями к уровню физической подготовки будущих сотрудников органов внутренних дел проведена сравнительная характеристика уровня физической подготовленности курсантов II и II курсов УЮИ МВД. В исследованиях принимали участие курсанты II и III курсов Уфимского юридического института МВД России (n=128).

Результаты исследований показали, что достоверно значимых различий по антропометрическим показателям не выявлено. Установлено, что при выполнении контрольных нормативных требований к третьему курсу снижается.

Ключевые слова:. курсанты, физическая подготовка, нормативы, функциональное состояние.

Annotation. The research urgency is caused by the fact that the modern analysis of scientific literature showed that a number of authors have observed a decrease in the level of physical preparedness of students, reduction of locomotor activity from the first course to the fourth course. Due to the high level requirements of physical training of future employees of internal Affairs bodies of the comparative characteristics of the level of cadets ' physical readiness II and II courses, uyui MVD MVD. The study involved cadets of II and III courses of the Ufa law Institute of MIA Russia (n=128).

The results showed that significantly significant differences in anthropometric indicators have not been identified. It is established that when the control of the regulatory requirements by the third year decreases.

Keywords: the cadets physical training standards physical training.

Введение. Физическая подготовка в образовательных организациях МВД России являет собой составную часть системы ведомственного образования, неразрывно связанную с процессами, происходящими в общественно-политической и социально-экономической жизни государства. Принципиальные изменения базисных характеристик современного общества, возрастание объема и усложнение задач, решаемых органами внутренних дел, изменение качественных параметров преступности обусловливают потребность уточнения достаточной готовности сотрудников к эффективной правоохранительной деятельности.

Сегодня специалисты отмечают низкий уровень такой готовности выпускников вузов МВД России и призывают к модернизации и повышению эффективности профессиональной, в том числе физической, подготовки [2].

Опыт показывает, что недооценка значимости физической готовности личного состава часто приводит к неоправданным потерям и грубым профессиональным ошибкам. Зачастую причины такого положения дел кроются не только в недостаточной правовой подготовленности и защищенности сотрудников, но и в отсутствии у них твердых навыков применения боевых приемов борьбы, огнестрельного оружия и специальных средств, а также из-за беспечности, пренебрежения установленными правилами и несоблюдения безопасной тактики действий. В результате в сложных ситуациях оперативно-служебной деятельности некоторые сотрудники не способны быстро оценивать обстановку и мгновенно принимать правильное решение. С другой стороны, установлено, что уверенное владение табельным оружием и боевыми приемами борьбы, тактически грамотное их применение, знание и соблюдение требований личной безопасности в значительной степени снижает возможность возникновения таких ситуаций [1].

При анализе данных ряда авторов отмечается снижение уровня физической подготовленности студентов, уменьшение двигательной активности от первого курса к четвертому курсу (Авсарагов, Г.Р., 2010; Васильковская, Ю.А., 2010; Черенко В.А., 2011).

Принимая во внимание все вышесказанное, можно констатировать, что возникает необходимость анализа уровня физической подготовки и функционального состояния у курсантов в процессе обучения.

Вопросы физической подготовки курсантов образовательных учреждений МВД России рассматривались многими специалистами.

Основная масса указанных научных исследований направлена на обеспечение подготовленности курсантов к решению оперативно-служебных задач, связанных с применением физической силы посредством разработки методических аспектов совершенствования ведущих физических качеств и способностей, формирования прикладных двигательных умений и навыков.

При этом обучение в образовательном учреждении МВД России характеризуется влиянием на организм курсантов различных факторов, вызывающих изменения их функционального состояния. В совокупности это обусловлено главным образом тем, что условия жизни курсантов определяются плотным распорядком дня, включающим в себя напряженную учебную деятельность, выполнение служебных обязанностей во внутреннем наряде и при охране общественного порядка, включая несение службы в ночное время.

Значительное влияние на организм курсантов оказывает физическая подготовка, включающая в себя наряду с учебными занятиями участие обучаемых в различных физкультурно-массовых мероприятиях, спортивных соревнованиях.

Данные факторы обусловливают большой объем физических и психических нагрузок, оказываемых на организм курсантов, стимулирующих определенные адаптационные процессы, отражающиеся в изменениях их функционального состояния, которые необходимо учитывать при организации физической подготовки для повышения ее эффективности и профилактики возникновения различных заболеваний, вызванных физическими нагрузками неадекватными адаптационным возможностям организма. [1]

В последние годы появились научные исследования, заключающиеся в мониторинге уровня физического здоровья детей, подростков и молодежи. Они направлены на изучение его состояния и выработку конкретных мероприятий

развитие сети разнообразных образовательных коммуникаций в вузе. Педагогическая целесообразность и адекватность применения данных технологий заключается в их встраивании в единый коммуникативно-образовательный процесс в качестве его инструментально- информационной составляющей.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 15-06-08802 на 2015-2016 годы.

Литература:

1. Красильникова, В. А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании / В.А. Красильникова. – М.: ООО «Дом педагогики», 2006. – 231 с.
2. Матьяш, О. И. Что такое коммуникация и нужно ли нам коммуникативное образование / О.И. Матьяш // Сибирь. Философия. Образование. Альманах. – 2002. - № 6. – С. 37-47.
3. Меламуд, В. Э. Информатизация образования как условие его модернизации / В. Э. Меламуд. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2004. – 464 с.
4. Роберт, И. В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогические и технологические аспекты) / И.В. Роберт. – М.: ИИО РАО, 2007. – 234 с.
5. Ситаров, В. А. Содержание образования в контексте личностного измерения вузовской подготовки / В.А. Ситаров, А.И. Шутенко // Знание. Понимание. Умение. – 2012. - № 4. - С. 234-241.
6. Федоров, А. В. Медиаобразование в современной России: основные модели / А.В. Федоров, И.В. Челышева // Высшее образование в России. – 2004. - № 8. – С. 34-39.
7. Шутенко, А. И. Развитие образовательных коммуникаций в современном вузе / А.И. Шутенко // Высшее образование в России. – 2011. - №.7. – С. 80-86.

- *интенциальный компонент* отражает совокупность желаний, мотиваций, намерений, устремлений участников образовательного процесса, вступающих в образовательные коммуникации;

- *ценностно-смысловой компонент* представляет совокупность смыслов и ценностей, которые привносятся в образовательные коммуникации его участниками, а также усваиваются посредством этих коммуникаций.

Основные признаки и уровни образовательных коммуникаций. Как уже отмечалось, образовательные коммуникации имеют свою присущую им специфику и отличаются от других видов коммуникаций. Для того, чтобы точно их идентифицировать и выстраивать нужно понимать, что не все виды коммуникаций могут быть отнесены к данному типу, а только те, которые обладают следующими основными ***признаками***:

- *диалогичность* (задает основной режим и характер коммуникаций в образовательном процессе как открытого взаимодействия и постоянного обмена смыслами, взглядами, идеями в рамках задач подготовки);

- *сотрудничество* (полагает постоянно совместный режим решения образовательных задач в коммуникациях в партнерско-соучастной позиций);

- *персонализация* (означает нацеленность коммуникаций на развитие личностных ресурсов субъектов учения, учет их индивидуальных и психологических особенностей, личностный подход в обучении);

- *предметность* (подразумевает четкую концентрацию и построение коммуникаций вокруг соответствующего содержания образования, в рамках учебных программ, циклов, курсов и т.д.);

- *академичность* (означает режим и формы грамотного построения коммуникаций в соответствии с классическими традициями и правилами культуры общения в рамках принятых ролей, оперирования научной информацией и т.д.).

Система образовательных коммуникаций может развиваться и охватывать различные уровни социальной организации вузовской подготовки. В частности, среди основных ***уровней образовательных коммуникаций*** выступают следующие три:

- *межличностный уровень* отражает коммуникативный процесс в интерперсональном пространстве взаимодействие между отдельным преподавателем и студентом, главной особенностью этого уровня коммуникаций выступает личностное проникновение, обмен смыслами и личностным опытом;

- *групповой (межгрупповой) уровень* образовательных коммуникаций складывается между группой обучаемых как единой целостностью и обучающим в лице отдельно преподавателя или группы, сообщества преподавателей, этот уровень характеризуется отработкой общих профессиональных задач, знаний, компетенций;

- *институциональный уровень* охватывает коммуникации в рамках образовательного учреждения вуза и обучаемыми в общем социальном сообществе и характеризуется передачей корпоративных ценностей, формированием профессиональной культуры и единства профессионального сообщества.

Выводы. Психолого-педагогический опыт информатизации высшего образования показывает необходимость опосредованного внедрения современных информационных технологий в образовательный процесс через

по улучшению физического здоровья населения страны . Мониторинг включает в себя изучение показателей физического развития, физической подготовленности и функционального состояния детей, подростков и молодежи.

Специалистами отмечается, что в процессе обучения курсантов вузов МВД России адаптивная динамика системных механизмов предполагает не только повышение социально значимых результатов, таких как высокий уровень физического развития и тренированности, но и оптимизацию функционального состояния по критерию снижения физиологических затрат на адаптацию, заключающихся в оптимизации ситуационного психологического статуса курсантов, уменьшения напряженности деятельности регуляторных систем организма и т.д. Поэтому пути и способы коррекции, направленные на повышение адаптивных возможностей курсантов, рекомендуется определять исходя из сочетания параметров социально значимого поведения и степени изменения гомеостатических реакций.

Целью нашего исследования явилось изучение динамики функционального состояния и уровня физической подготовленности курсантов в период их учебы в образовательном учреждении МВД России.

Формулировка цели статьи. Целью исследования явилось сравнительное изучение динамики функционального и психофизиологического статуса у курсантов УЮИ МВД.

Организация и методы исследования. В исследованиях приняли участие курсанты II и III курсов Уфимского юридического института МВД России (n=128).

Для определения уровня развития физических качеств использовались следующие контрольные тесты:

- для определения силовых качеств использовался тест «подтягивание», засчитывалось максимальное количество раз;

С целью изучения особенностей морфофункционального статуса курсантов были проведены измерения и расчет ряда показателей:

– ***морфологические***: длина тела, масса тела, окружность грудной клетки. Измерения длины тела производили с помощью стационарного ростомера с точностью до 0,5 см. Массу тела измеряли с помощью стационарных рычажковых весов с точностью до 0,1 кг.

– ***физиометрические:*** жизненная емкость легких (ЖЕЛ). ЖЕЛ измеряли с помощью сухого спирометра с точностью до 50 мл (измерения проводили троекратно, фиксируя наибольший показатель).

– ***функциональных проб:*** проба Штанге – время произвольной задержки дыхания на вдохе, проба Генчи – время произвольной задержки дыхания на выдохе.

Задержка дыхания на выдохе измерялась после 3-5- минутного отдыха. После 2-3 глубоких вдохов-выдохов спортсмена просили глубоко выдохнуть, и задержать дыхание на максимально возможное для него время. По секундомеру определяли время задержки дыхания на выдохе в секундах. В норме задержка дыхания на выдохе равна 30-45 сек.

При измерении времени задержки дыхания на вдохе спортсмена после 3-5-минутного отдыха, выполнял три глубоких вдоха и на полном четвертом вдохе задерживал дыхание, зажав нос пальцами. По секундомеру определяли время задержки дыхания на вдохе. В норме задержка вдоха равна 60-90 сек.

Изложение основного материала статьи. Полученные данные, представленные в таблице 1, свидетельствуют о том, что достоверно значимых различий по возрасту и весоростовым показателям не выявлено, данное обстоятельство позволяет нам проведение констатирующего эксперимента с данным контингентом обследуемых.

Таблица 1

Показатели антропометрического и функционального состояния курсантов 2-3 курсов

Показатель	2 курс	3 курс	достоверность
Рост, см	179,6±0,03	177,41±0,75	-
Вес, кг	70,2±1,12	71,3±1,92	-
ЖЕЛ,мл	4348±126,01	3444,16±199,57	0,001
Проба Штанге, сек	66,69±6,87	54,14±3,21	0,05
Проба Генче, сек	42,85±5,47	32,41±2,54	0,01

Принимая, во внимание то, что курсанты, участники основного педагогического эксперимента были одного возраста и не отличались друг от друга по основным антропометрическим показателям. Нами был проведен анализ их уровня физической подготовленности, представленный в таблице 2.

Таблица 2

Уровень физической подготовленности курсантов II и II курсов УЮИ МВД

Контрольное упражнение	2 курс	3 курс	достоверность
Прыжок в длину с места, м	2,48±0,03	2,36±0,02	0,01
Сгибание и разгибание рук в упоре лежа, кол.раз	48,1±2,82	42,47±1,28	0,05
Подтягивания, кол.раз	18,3±0,76	12,36±0,360	0,05

Из таблицы видно, что уровень физической подготовленности снижается практически по всем параметрам. Наибольшие различия выявлены в показателях скоростно-силовых упражнениях.

В работах А.А. Ахматгатин (2009) установлено, что условия жизнедеятельности курсантов, свойственные обучению в образовательном учреждении МВД России, вызвали в начальный период обучения статистически достоверные изменения значений функционального состояния, характеризующиеся увеличением напряжения деятельности сердечно-сосудистой системы. Также выявлены изменения в организме курсантов в

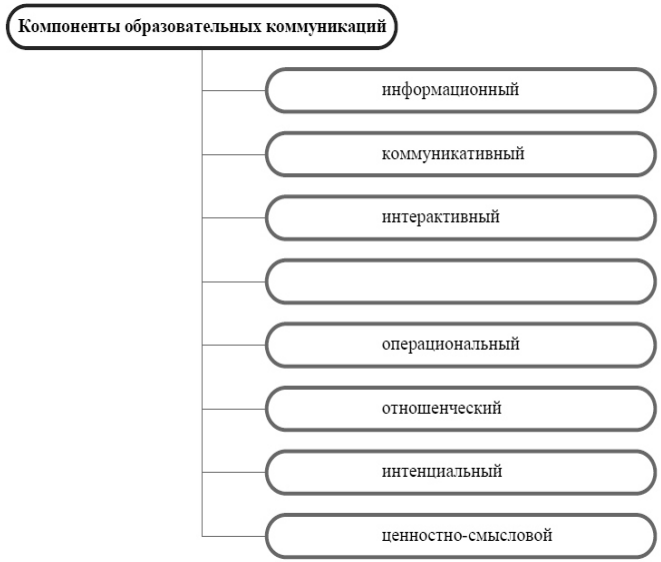


Рис. 1. Основные составляющие образовательных коммуникаций

Как показано на рисунке 1 в структуре образовательных коммуникаций выделяются следующие компоненты:

- *информационный компонент* играет ведущую роль, представляя поток всей возможной информации, которая циркулирует и перерабатывается в образовательных коммуникациях;
- *коммуникативный компонент* представляет собственно систему связей и каналов передачи этой информации в образовательном процессе;
- *интерактивный компонент* вбирает все возможные контакты и взаимодействия в образовательном процессе: прямые, косвенные и опосредованные, формальные и неформальные, вербальные, невербальные, символические и пр.;
- *гностический компонент* представляет систему знаний и необходимых сведений для их усвоения в образовательном процессе;
- *операциональный компонент* представляет совокупность технологий (педагогических, информационных, психологических и пр.), а также навыков, умений и действий, которые применяются и передаются в образовательном процессе;
- *отношенческий компонент* подразумевает включение различных отношений (формальные, неформальные, ролевые, статуные и пр.) в которые вступают субъекты образовательного процесса посредством образовательных коммуникаций;

преподавателя появляется реальный шанс перестать быть информатором и стать действительно педагогом, то есть посвятить свои усилия собственно функциям обучения, воспитания и развития студентов. Стоит также особо отметить, что освобождение преподавателя посредством компьютеризации от «оков информативного обслуживания» открывает реальные перспективы решения проблем *дифференциации* и *индивидуализации* обучения, *персонификации* учебного процесса и осуществления *личностного подхода* [5].

Информатизация обучения может существенно снизить коммуникативные барьеры за счёт внутренней перестройки содержания, режима, способа и конфигурации взаимодействия в учебном процессе [1]. В итоге речь идёт о постепенном преодолении объяснительно- иллюстративной доминанты. Как показывает практика, современные информационные технологии позволяют значительно раздвинуть дидактическое пространство и временны́е рамки учебного занятия за счёт, например, интенсификации информативно-сообщающей его части в режиме адресного включения каждого студента с высвобождением педагога для выполнения им функций постановщика учебных задач, педагогического мониторинга, смысловой корректировки и т.п. И это далеко не все возможности преобразования учебного процесса, которые открываются с применением современных ИКТ.

Применение современных ИКТ в логике развития образовательных коммуникаций способно качественно изменить сам характер преподавательского труда, перестроить его содержание, режим, ритм, технологию и философию в целом. Впервые в истории образования открывается перспектива безболезненной передачи некоторых обучающих функций от преподавателя информационным технологиям, а именно функцию информационного обеспечения. Высвобождающийся таким образом человеческий ресурс может быть направлен на усиление собственно педагогической и воспитательной роли преподавателя.

Структура образовательных коммуникаций. Выступая как сложноорганизованное и системное явление, образовательные коммуникации складываются из присущих им компонентов, действие которых в совокупности приводит к формированию уникальной среды образовательного процесса как сферы социо- культурной и профессиональной ситуации развития студентов.

конце первого курса, выражающиеся в статистически достоверном снижении значений показателей, характеризующих напряженность деятельности сердечнососудистой системы, что явилось результатом их адаптации к новым условиям жизнедеятельности.

Выводы. Полученные нами данные, вероятнее всего, обусловлена снижением аэробной и аэробно-анаэробной нагрузки в процессе обучения, так как согласно учебному плану, большая часть учебного времени отводиться на совершенствование приемов задержания, боевых приемов. Полученные нами данные подтверждают и дополняют проведенные ранее исследования.

Также результаты проведенного исследования необходимо учитывать при организации и планировании физической подготовки курсантов, в особенности на предмет дозирования физической нагрузки, с тем, чтобы добиться оптимального эффекта от физических упражнений и ускорения процесса адаптации занимающихся к условиям учебной и служебной деятельности.

Литература:

1. Авсарагов Г.Р. Особенности физического воспитания студентов вузов в различные периоды учебного процесса / Г.Р. Авсарагов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2010. - № 5 (63). – С. 3-5
2. Ахматгатин А.А. Динамика функционального состояния курсантов образовательного учреждения МВД России // Вестник Восточно-Сибирского института МВД России. - № 2. – 2009.
3. Булатецкий С.В. Психофизиологические особенности долговременной адаптации курсантов образовательных учреждений МВД России к физической подготовке в условиях профессионального обучения / С.В. Булатецкий // Совершенствование образовательного процесса по боевой и физической подготовке курсантов и слушателей образовательных учреждений МВД России: сб. материалов 13-й межвуз. науч.-прак. конф. Орел: ОрЮИ МВД России, 2005. С. 35-37.
4. Васильковская Ю.А. Особенности физической подготовленности студентов вуза в различные периоды обучения / Ю.А. Васильковская, Г.Р. Авсарагов // Дни науки социально-педагогического факультета СГУТиКД: материалы девятой Всероссийской научно-практической конференции. – Сочи: изд-во СГУТиКД, 2010. – С. 270-274.
5. Колюхов В.Г. Блочный принцип физической подготовки в образовательных учреждениях МВД России / В.Г. Колюхов, В.И. Лисицын, А.И. Лысов // Проблемы совершенствования системы профессиональной подготовки сотрудников ОВД: материалы межвуз. науч.-прак. конф. (8-9 апр. 2005 г.). М.: Москов. ун-т МВД России, Мир атлетов, 2005. 190 с.
6. Федякина Л.К. Анализ исследований по совершенствованию процесса физического воспитания студентов вузов / Л.К. Федякина, Ю.А. Васильковская, Г.Р. Авсарагов // Физическое воспитание студентов. – 2010. - № 2. – С. 119-123.
7. Черенко В.А Количественная оценка показателей физической подготовленности студентов / В.А. Черенко //Вестник спортивной науки. №2. 2011, - С. 69-71.

Педагогика

УДК: 37.013.42

аспирант Мищенко Игорь Евгеньевич
Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил
«Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского
и Ю.А. Гагарина», филиал в г. Челябинске (г. Челябинск)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ КУРСАНТОВ СРЕДСТВАМИ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье обоснованы педагогические условия профилактики девиантного поведения средствами культурно-досуговой деятельности, направленные на повышение эффективности рассматриваемого процесса и некоторые методы их реализации в среде военного вуза.

Ключевые слова: девиантное поведение, профилактика девиантного поведения, культурно-досуговая деятельность, педагогические условия профилактики девиантного поведения.

Annotation. In the article the pedagogical conditions of the prevention of deviant behavior by means of cultural and leisure activities aimed at improving the efficiency of the process and some of the methods of their implementation in in the environment of the military university.

Keywords: deviant behavior, prevention of deviant behavior, cultural and leisure activities, pedagogical conditions of the prevention of deviant behavior.

Введение. В современный период социально-культурная сфера жизнедеятельности общества развивается на фоне проблем социально-экономического развития, международного взаимодействия и преобразования практики педагогической деятельности. Особое внимание исследователей акцентируется на выстраивание новых направлений педагогической деятельности с группами, требующими особого внимания в культурной и досуговой сферах: одаренные, одинокие женщины с детьми, военнослужащие и другие категории. Значимое внимание уделяется формированию личности молодежи в досуговой среде, что обеспечивает ее устойчивое социальное развитие и связанно с профилактикой и коррекцией проявлений девиантного поведения.

При определении ресурсов профилактической деятельности, связанных с выявление педагогических условий, необходимо учитывать, что основными характеристиками понятия «девиантное поведение» выступают:

– оценочная или нормативная. Например, исследователь М. В. Шакурова к девиантному относит поведение, «отклоняющееся от норм морали, принятых в обществе на данном уровне социального и культурного развития» [8, с. 96],

– социализирующая. Например, Е. М. Попова указывает, что девиантное поведение приводит к социальной дезадаптации личности вследствии устойчивого нарушения социально-нравственных норм и ценностей, принятых в данном обществе [6],

– деятельностную или действенную. Например, Я. И. Гилинский подчеркивает, что девиантное поведение всегда связанно с неким несоответствием каких-либо человеческих действий или видов деятельности

эстафету своей активности и опыта обучаемому, который сам становится носителем этой активности [5].

Сегодня в связи с развитием информационного общества существует опасность распространения информационного детерминизма в образовании, который минимизирует роль субъектов преподавания и учения, отводит им функции обслуживающих агентов и реципиентов новейших информационных технологий. При этом последние носят самодостаточный и самодовлеющий характер, принимая на себя некоторые функции субъектов.

В этой связи, ведущая задача дидактического построения образовательного процесса в высшей школе заключается, на наш взгляд, в организации, налаживании и активировании различных образовательных коммуникаций. Последние становятся предметом приложений основных усилий преподавательского сообщества, его умений и мастерства. Тем самым решается извечный вопрос педагогики и психологии об объекте педагогический воздействий – что (или кто) является объектом? Может ли обучаемый быть этим объектом? Как сохранить объектность педагогической деятельности преподавателя, на что-то ведь должна быть направлена его активность (поскольку всякая деятельность должна иметь свой объект)?

В качестве такого универсального объекта, на наш взгляд, могут выступать *образовательные коммуникации*, именно воздействуя на них, а точнее говоря, организуя и управляя ими преподаватель, организует и управляет образовательным процессом. Поэтому задача преподавателя – вовлечь обучаемого во взаимодействие, сделать его полноправным субъектом различных образовательных коммуникаций [7]. Ценность последних состоит также в том, что они снимают противоречия и потенциальную конфликтность в образовательном процессе, выводя его основных субъектов из эпицентра напряжения и возможного столкновения интересов и позиций. Все воздействия адресуются уже не личности, а коммуникациям. Тем самым сохраняется личная автономность и сфера самостоятельной ответственности обучаемых, что очень важно для обеспечения их независимой субъектной позиции в образовании.

Развитие образовательных коммуникаций в логике личностного измерения должно способствовать делу информационной «расчистки» и высвобождения педагогических ресурсов для налаживания межличностного педагогического общения и взаимодействия педагогов и студентов как субъектов образовательного процесса [5]. Именно педагогическое общение, его содержание составляет суть образовательного процесса, его основу. Вместе с тем не секрет, что сегодняшняя практика вузовского обучения отличается формальностью и неразвитостью образовательных коммуникаций. Если посмотреть на вузовское образование глазами студента, то в лучшем случае можно насчитать лишь единичные эпизоды реального диалога, подлинного взаимодействия и встречи с преподавателем (не говоря уже о профессоре или ведущем специалисте) в форме живого личностного общения, когда возникает контакт сознаний, мыслей, обмен опытом и позициями.

Не секрет, что в условиях традиционного обучения бóльшая часть труда преподавателя, его усилий и времени занимает информативная работа. По сути, преподаватель в аудитории выполняет роль «живого монитора» перед глазами студентов. Современные информационные технологии могут значительно разгрузить труд преподавателя. По сути, с приходом ИКТ в вуз у

выстроить свое образовательно- информационное пространство как сферу социо-культурного и профессионального развития личности. Продуцируя такое пространство, высшая школа может выйти на качественно новый уровень в деле информационного обеспечения образовательной деятельности в рамках важнейших задач профессиональной подготовки, может усилить возможности самостоятельной и научно-исследовательской работы студентов [3].

Изложение основного материала статьи.

Понятие образовательных коммуникаций. Становление информационной педагогики и сферы медиаобразования неизменно влечет за собой обновление существующих дидактических походов, методов, форм и категорий в педагогике высшей школы [6]. К числу таких новых ключевых концептов, на наш взгляд, относится категория ***«образовательные коммуникации»***. Данным термином подразумевается некая связанная совокупность средств, каналов, приемов, режимов, форматов и пр. продвижения специальной информации (учебной, научной, профессиональной, технической, социо- культурной и др.) и также сама информация (ее контенты, объемы, языки, смыслы и т.д.) в рамках организации и обеспечения образовательного процесса [2, 7].

Под образовательными коммуникациями в вузе подразумевается в первую очередь процесс организации и передачи информации (дидактической, иллюстративно-графической, теоретической, справочной, научно-методической, эмпирической и пр.), отражающей содержание обучения и опыт культуры в определенном профессиональном сегменте подготовки [3].

Применяя различные современные информационно-коммуникативные технологии (ИКТ) в высшей школе нужно четко представлять, что их образовательные возможности, как любого другого обучающего средства, в полной мере раскрываются и реализуются в том случае, если они служат органичным инструментом развития образовательных коммуникаций. Сами по себе эти технологии не являются панацеей и не могут решить всех проблем в сфере образования, а их внедрение в высшую школу сопровождается своими трудностями [1]. Между тем, в рамках продвижения и обеспечения образовательных коммуникаций данные технологии могут занять свое адекватное место в образовательной практике высшей школы.

Рассматривая образовательные коммуникации нужно четко понимать, что они не могут функционировать вне действия субъектов образовательного процесса, что сами по себе эти коммуникации не существуют, а выступают как формы проявления межличностных и межсубъектных отношений, как каналы и способы обмена идеями, опытом, мыслями, позициями и пр. вступающих в образовательные отношения субъектов [4]. Именно субъекты являются носителями и авторами образовательных коммуникаций, какой бы сложностью и опосредованностью они не отличались.

Дидактическое и психологическое значение образовательных коммуникаций. Главный смысл образовательных коммуникаций заключается в их *мета- функционировании*, а именно в том, что они складываются между субъектами образовательного процесса – преподавателем и студентом. Если первый выступает как субъект обучения, то второй является субъектом учения. Объединению этих двух субъектов (равно как и их деятельностей) и служат образовательные коммуникации. Именно через них деятельность обучения трансформируется в деятельность учения, обучающий как бы передает

распространенным в обществе или его группах нормам и стереотипам поведения [1],

– ценностная. Например, Д. Ф. Петрусевич рассматривает указывает в понятии девиантного поведения на поступки и действия, противоречащие наиболее важным, общепринятым правовым и общественным нормам [5].

Нами аргументировано, что для наиболее полной характеристики девиантного поведения курсантов необходимо отразить все выделенные характеристики в обобщенном понятии при этом следует учитывать психолого-педагогическую и социально-профессиональную характеристику курсантов как субьектов профилактической деятельности.

При таком измышлении, *девиантное поведение курсантов* рассматривается как отклонение от социально-культурных и психолого-профессиональных норм и ценностей, сопровождаемое действиями и поведением, влияющим на нарушения в социализации и самореализации личности.

В качестве компонентов структуры отклоняющегося поведения, мы считаем целесообразным выделить семь его видов: делинквентное; асоциальное; аддиктивное; суицидальное; агрессивное; психопатологическое; дезадаптивное. Предлагаемая нами структура отклоняющегося поведения выделена через объединение некоторых проявлений исследуемого поведения, что обеспечивает структурирование различных проявлений отклоняющегося поведения и логичность при проведении педагогических наблюдений и исследований. При этом мы учитывались ранее не выделявшиеся виды отклоняющегося поведения, например, терроризм, коррупция и другие.

Нивеляция компонентов девиантного поведения курсантов осуществляется за счет осуществления профилактики, которая в исследовании рассматривается как комплекс мероприятий, направленных на предупреждение девиантного поведения курсантов как упорядоченную целостную целенаправленную совокупность педагогических действий.

Формулировка цели статьи. В статье обоснованы педагогические условия, определяющие эффективность процесса профилактики девиантного поведения курсантов средствами культурно-досуговой деятельности.

Изложение основного материала статьи. В педагогической практике профилактика девиантного поведения личности включает общесоциальные меры (духовно-нравственное воспитание личности; медико-психологическая работа; блокировка пропаганды культа насилия; улучшение образования; развитие спортивных секций и др.), специальные меры (коррекционно-реабилитационные меры, направленные на личность группы риска и включает социально-правовую помощь) и индивидуальную профилактику (конкретизацию мер в отношении отдельных личностей).

Меры профилактики девиантного поведения курсантов обеспечены выбором оптимальных средств культурно-досуговой деятельности, имеющих вариативные возможности применения и четкую социально-педагогическую направленность с учетом общей воспитательной деятельности в военном вузе.

В исследовании А. С. Койпагодского определены основные негативные тенденции воспитательной деятельности в военном вузе, к которым исследователь относит: отсутствие целостной концептуальной идеи воинского воспитания курсантов; существенные изменения условий всей жизнедеятельности военных вузов; усиления противоречия существующее

расхождение между провозглашенными демократическими свободами и директивными методами управления воинскими коллективами; значительное сокращение должностей офицеров-воспитателей; снижение эффективности воинского воспитания курсантов и др. А также представлены положительные тенденции: постепенное формирование нового облика офицера с учётом сохранения и преумножения лучших черт офицера прошлых периодов; повышение роли материального стимулирования педагогической деятельности офицеров; возрождение личностных и воинских качеств: офицерская честь, гордость, мужество, достоинство, порядочность, благородство и др. [3]. Учитывая позитивные и негативные тенденции воспитательной деятельности в военном вузе возможно осуществить оптимизации педагогических эффектов воздействия на личность средствами культурно-досуговой деятельности, как части данного воспитательного пространства.

В исследованиях В. А. Рябикин подчеркивает, что структура оптимизации процесса воспитания курсантов включает в себя определение реальных целей с учетом условий социальной среды, психолого-педагогическую диагностику личностных и профессионально-важных качеств субъектов и объектов этого процесса; выявление противоречий и закономерностей процесса воспитания и определение на этой основе оптимальных принципов воспитания курсантов; выбор и осуществление наиболее эффективного инструментария педагогического взаимодействия (методов, приемов, средств, форм), определение контуров оптимального результата воспитания, критериев и показателей оценки эффективности процесса воспитания курсантов военно-инженерных вузов [7].

Отсюда процесс профилактики девиантного поведения курсантов как один из сложных и многомерных явлений возможно выстраивать как управляемую педагогическую категорию, где одним из средств профилактики девиантного поведения курсантов будет выступать культурно-досуговая деятельность.

Педагогическим потенциалом средств культурно-досуговой деятельности выступает совокупность содержательных и методических свойств средств культурно-досуговой деятельности, позволяющих оказывать образовательное, воспитательное и социализирующее воздействие на субъекта (курсантов, проявляющих девиантное поведение).

Следовательно, этапами профилактики девиантного поведения курсантов посредством культурно-досуговой деятельности возможно определить следующие: диагностика и курирование в адаптационный периода; включение в деятельность досуговых творческих объединений, согласно потребностям и способностям курсантов; проектирование индивидуально-коррекционных карт досуга группам риска, проявляющим признаки девиантного поведения; поэтапное ролевое включение в мероприятия военно-патриотической направленности; активизация социального партнерства с вневузовскими культурными организациями для культурного обогащения, раскрытия и активизации творческого потенциала курсантов.

Обоснуем педагогические условия профилактики девиантного поведения курсантов, которые позволят органично включить средства досуговой деятельности в жизнедеятельности курсантов среде вуза и будут направлены на аккумулирование сферы свободного времени, путем оптимизации ее соотношения с досуговой деятельностью.

проходящего в рамках I Педагогического форума «Русский язык в современной школе» / (Сочи, 1–2 ноября 2014 года) Том 4. - с. 166-170.

6. Шмелев, А.Д. Русская языковая модель мира: Материалы к словарю [Текст] / А.Д. Шмелев. – М.: Языки славянских культур, 2002. – С. 11.

7. Nye J.2003. The End of Persuasion. – Naevard International Review, Winter [Электронный ресурс]: www.russkiymir.ru.

Педагогика

УДК: 378.14

кандидат психологических наук, доцент Шутенко Елена Николаевна
Национальный исследовательский университет
«Белгородский государственный университет» (г. Белгород);
кандидат педагогических наук, старший
научный сотрудник Шутенко Андрей Иванович
Белгородский государственный технологический
университет им. В. Г. Шухова (г. Белгород)

ВНЕДРЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОММУНИКАЦИЙ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье обосновывается необходимость опосредованного внедрения современных информационных технологий в образовательный процесс вуза через развитие сети разнообразных образовательных коммуникаций. Описывается личностно развивающий ресурс образовательных коммуникаций, который активизируется посредством развертывания их компонентов (информационный, интерактивный, гностический, операциональный, интенциальный и др.), раскрываются ведущие признаки образовательных коммуникаций (диалогичность, сотрудничество, персонализация, академичность, предметность), а также уровни их функционирования (межличностный, групповой, институциональный).

К*лючевые слова:* образовательные коммуникации, высшая школа, информационные технологии, персонализация образования, структурные и дидактические особенности образовательных коммуникаций.

Annotation. The article defines need of the mediated use of modern information technologies in educational process of the higher school through development of a network of various educational communications. Describes the personal-developing resource of educational communications which becomes more active by means of realization of some components (informational, interactive, gnostic, operational, intentional, etc.), opens the leading signs of educational communications (dialogicity, cooperation, personalisation, academism, concreteness), and also levels of their functioning (interpersonal, group, institutional).

Keywords: educational communications, the higher school, information technologies, personalisation of education, structural and didactical features of educational communications.

Введение. В современных условиях утверждения информационного общества задача высшей школы состоит в том, чтобы стать органичной частью этого общества, быть в его авангарде. Сегодня высшая школа должна

будите спящего медведя. И медведь теленком бывает. Кобыла с медведем тягалась – только у нее хвост да грива остались. Ласков, как медведь. Известно, что древние славяне поклонялись богу Велесу, который имел облик медведя. Он дал знания о скотоводстве, о собирательстве, о лесных зверях, он ведал всем, что есть в природе. Медведь – один из любимых русских животных, герой множества легенд и сказок. Русские нежно называют его Миша (иногда добавляя уважительное Потапыч). Самый запомнившийся - это «ласковый Миша» Олимпиады-80 в Москве и «белый мишка» олимпиады в Сочи 2014 года. Для России медведь – царь зверей, а на языке спорта это означает победу и удачу. Медведь – противоречивый символ, он ассоциируется одновременно с добродушием и с яростью, с богатырской силой и с неуклюжестью, с обжорством и с материнской нежностью. Это национальный архетип. Образ медведя сегодня связан и с самоопределением: прогосударственная политическая партия берет для своей эмблемы именно образ медведя. Медведь украшает гербы многих российских регионов. На гербах Новгорода и Ярославля бурый медведь, в Перми – белый, а в Хабаровске – белогрудый (гималайский). Медведь на эмблеме конкурса «Русский медвежонок – языкознание для всех».

Четвертый этап – этап развития речи. Например, можно написать эссе «Верность символу». Затем можно поговорить с учащимися о том, почему они выбрали для себя ту или иную точку зрения на стереотип «русский - медведь». Это и будет этапом интериоризации и формирования ценностно-смысловых ориентиров.

Таким образом, национальная специфичность слова «медведь» для инофона/соотечественника определяется специфичностью присутствующих в нем явных и неявных смыслов; она заключена в тех трудноуловимых смысловых элементах, которые передаются подспудно как нечто самоочевидное.

Выводы. Подлинное филологическое образование предполагает не просто освоение лексики и грамматических правил, оно предполагает вживание в ментальный мир языка и присвоение его ценностей. Методика обучения русскому языку инофонов и соотечественников за рубежом – это присвоение и продвижение ценностей русской культуры на уровне сознания человека: признание особой миссии русского человека в истории и культуре человечества; дихотомичность, бинарность русской культуры.

Литература:

1. Делез, Ж. Логика смысла / Ж. Делез [Текст]. – М. ИЦ «Академия», 1995. – 298 с.

2. Диалог с концептами русской культуры: элективные интегрированные курсы для предпрофильного и профильного обучения: русский язык, литература, обществознание: методическое пособие / под ред. Н.Л. Мишатиной [Текст]. – М.: ТИД «Русское слово – РС, 2010.

3. Синявский, А.Д. Иван-дурак: очерк русской народной веры [Текст]/А.Д. Синявский. – М.: Аграф, 2001. – 464 с.

4. Степанов, Ю. С. Константы: Словарь русской культуры / Ю.С.Степанов [Текст]. – Изд. 2-е испр. и доп. – М., 2001. – 143 с.

5. Шерстобитова, И.А. PR-методика обучения русскому языку инофонов и соотечественников за рубежом // Материалы IV Конгресса «РОПРЯЛ» «Динамика языковых и культурных процессов в современной России»,

При поступлении в военные вузе абитуриенты проходят профотбор, после чего курсантами становятся лица, показавшие требуемые результаты в психологическом, психофизиологическом и социально-психологическом обследованиях.Однако, профотбор не может гарантировать отсутсвие девиантного поведения у курсантов. Для выявления и невиляции его признаков требуется включение курсантов в специально организованные адаптивные мероприятия, которые позволят студентам определиться в системах коммуникации и досуговой среде. Для оптимизации данных процессов (диагностика и курирование в адаптационный периода, включение в деятельность досуговых творческих объединений, согласно потребностям и способностям курсантов) значимым становиться создание комфортной среды, которую будут характеризовать психологическая совместимость, позитивное мышление, воспитанность. Отсюда *первым условием мы обосновываем создание эмоционально-комфортной среды в коллективе курсантов, включенных в культурно-досуговую деятельность.*

Значимым механизмом формирования благоприятной эмоционально-комфортной среды выступает формирование оптимальных социальных ценностей личности и коллектива. При этом комфортная среда выступает как определенная совокупность педагогически центрированных действий, которые способствуют улучшению физического, психического здоровья курсанта. Данное педагогическое условие позволяет положительно воздействовать на творческий потенциал курсантов, сопутствует созидательной деятельности и духовным достижениям личности в культурно-досуговой деятельности.

Условие возможно реализовать, если осуществляется изучение потребностей курсантов относительно их повседневной деятельности, контроль над соблюдением уставных правил взаимоотношений, своевременное принятие необходимых мер. В процессе создания комфортной среды практикуется включение курсантов в референтные группы на основе общих культурных предпочтений, способствующие реализации их потребности в общении, понимании и т.д. В основе создания комфортной среды лежит учет национальных и религиозных особенностей курсантов, организация различных рекреационных форм культурно-досуговой деятельности, а так же создание среды, способствующей формированию социальной адаптации депривированной личности в активной творческой деятельности.

Все это требует использования новых форм досуговой деятельности, обусловленных потребностями курсантов, при осуществлении мер поощрения курсантов за достижения в творческой деятельности, способствующих повышению самооценки.

В основе реализации условия создания эмоционально-комфортной среды в коллективе курсантов, включенных в культурно-досуговую деятельность, лежит метод коллективного взаимодействия. Он основан на диалогичности единомышленников в группе, способных к активной совместной деятельности, целенаправленности, мотивированности, целостности, организованности, результативности, пространственно-временных особенностях условий жизнедеятельности коллектива курсантов. Метод коллективного взаимодействия реализовывался через групповые формы принятия решений, коллективные переживания происходящих событий и успеха деятельности, равноправное участие курсантов, организацию совместной разноплановой деятельности (труд, спорт, отдых, путешествия и т. п.) и др., что

способствовало укреплению дисциплины, повышению уровня адаптивности курсантов и в дальнейшем на успешность профилактики девиантного поведения курсантов.

Один из ведущих исследователей воинского воспитания курсантов А. С. Копайгородский указывает, что важным элементом процесса воинского воспитания выступает субъект воспитания: командный состав вуза, отделов, служб, факультетов, офицеры органов воспитательной работы, профессорско-преподавательский состав, курсантские коллективы, общественные организации и др. Каждый из них выступает в большей или меньшей степени в роли воспитателей. Личность воспитателя военного вуза входит в число субъективных факторов воинского воспитания. Практика организации и опыт воспитательной деятельности в вузах констатирует научно-обоснованную истину – личность воспитателя – это если не решающее, то, по крайней мере, важное условие эффективного воспитания слушателей и курсантов в вузе [3].

Следовательно, для оптимизации процессов профилактики девиантного поведения курсантов средствами культурно-досуговой деятельности необходимо осуществлять *фасилитацию профилактической деятельности средствами культурно-досуговой деятельности командирами в подразделениях,* что выступает вторым педагогических условием.

Организаторы воспитательной работы непосредственно влияют на проектирование содержания воспитательной деятельности на всех вузовских уровнях, отвечают за создание и оформление предметно-пространственного окружения курсанта, организуют и проводят большинство воспитательных мероприятий, в которых информируют курсантов о ценностях и нормах образовательной среды военного вуза; повседневно регламентируют взаимодействие курсантов; презентуют нормы и ценности среды в собственных высказываниях, отношениях, поведении; выявляют случаи неэтичного поведения курсантов и пресекают их и так далее. Этот функционал позволяет им при специальной подготовке стать основными субъектами профилактической деятельности. Преподаватели являются одновременно участниками и организаторами воспитания курсантов [2].

Значимым методом осуществления *фасилитации профилактической деятельности средствами культурно-досуговой деятельности командирами в подразделениях* выступает метод реконструкции, который опирается на выявление положительных качеств курсанта, которые надо опираться в процессе перестройки характера. Значимоать данного метода связана с его особенность по прогнозированию положительного развития личности курсанта на основе выявленных позитивных тенденций его поведения, образа жизни, а также оптимизацию восстановления положительных качеств, привычек, здоровых потребностей, которые были заглушены неблагоприятными обстоятельствами. В реализации метода реконструкции особое внимание уделяется нахождению в нравственном облике курсанта точки опоры, которая может стать исходным направлением в аспекте нивелирования проявлений девиантного поведения.

Создание комфортной среды и вовлечение в профилактическую деятельность командного состава выступает значимой составляющей профилактики девиантного поведения средствами культурно-досуговой деятельности, но эффективность этого процесса возможна лишь при активном включении самих курсантов в процессы самоактуализации, что будет

дуракам», «дуракам счастье», «Бог дураков любит») [3]. Все эти знания будут востребованы в старших классах, например, при изучении романа А.И. Гончарова «Обломов», романа Ф.М. Достоевского «Идиот», сказки М.Е. Салтыкова-Щедрина «Дурак» и др.

Концепт «Медведь» - один из самых избитых и живучих стереотипов, про которые вспоминают, когда речь заходит о России. Однако иногда создается впечатление, что Россия сама делает все возможное, чтобы эти стереотипы продолжали существовать. Но попробуем их «развенчать» или подтвердить (личностное знание) с помощью концептного анализа. На первом этапе концептного анализа создается лингвистическая модель слова. Просим инофонов вслед за учителем правильно произнести слово «медведь», пользуясь транскрипцией: [м'идв'э́т'] и установить разницу в произношении и написании. Это задание также позволяет настраивать артикуляционный аппарат учащихся-инофонов на новую звуковую систему. Затем инофоны дают характеристику звукам, работают с моделью переноса «мед-ведь». Таким образом, основываясь на теоретических аспектах обучения орфографии, работаем над формированием орфографической зоркости инофона на примере правописания парных звонких и глухих согласных в корне слова, обозначения мягкости согласных на письме. Обратившись к грамматической модели слова учащиеся выделяют сначала морфологические признаки слова: именительный падеж, единственное число, мужской род, одушевленное, а затем склоняют слово в единственном и во множественном числе, используя знания грамматических признаков («медведь – медведя, медведю, медведя, медведем, медведе и медведи – медведей, медведям, медведей, медведями, медведями, медведях). Таким образом, создается грамматическая модель слова, показывается, что в одном окончании заключено значение рода, числа, падежа. Например, нулевое окончание в слове «медведь» имеет значение м.р. ед.ч, им. п. Можно предложить учащимся-инофонам творческое задание по актуализации грамматических признаков существительных м.р.: Подберите как можно больше слов м.р. с разными вариантами окончаний. Именно такие формы имен существительных мужского рода есть в русском языке.

- 1) с основой на твердый согласный – Санкт-Петербург, …
- 2) с основой на мягкий согласный – медведь, словарь, …
- 3) с основой на «й» - трамвай, …

На втором этапе инофоны работают сначала этимологическим словарем: «общеславянское, сложение медв < medu и едь < edь, и перед е > в.» «Медведь» буквально – «медоед, мед едящий». Этимологический анализ связан с восстановлением утраченных языком метафор, реконструкцией образов; помогает сформировать правильный взгляд на язык как явление, беспрерывно меняющееся, а также развивать природное языковое чутье ребенка. Важным на втором этапе является обращение к словарям синонимов, антонимов и др., позволяющее создать семантическую микромодель слова в восприятии инофонов. Например, узнать, что у слова «медведь» есть как прямое (крупное мохнатое хищное млекопитающее), так и переносное значение (сильный и крупный, но неуклюжий человек): синонимы – «мишка, топтыгин, косолапый», а к синониму переносного значения «увалень» есть антонимы – «ловкач, акробат».

Третий этап реализуем с помощью фразеологизмов и знания о концепте в культуре (примерный вариант): Два медведя в одной берлоге не уживутся. Не

думает только о своих личных интересах, а младший – глупым в смысле отсутствия в нём этой практической мудрости: он простодушен, незлоблив, сострадателен к чужим бедствиям до забвения собственной безопасности и всяких выгод...». «Дураки, только они всего добиваются в сказках. Так что они должны быть предметом тщательного изучения умными», – В. Б. Шкловский, русский советский писатель, литературовед, критик.

Ученики делают выводы о роли образа дурака: бесхитростность, открытость, кротость, смирение, надежда на божью помощь. Дурак обладает высшей мудростью.

Штудия 4 «Ценности и смыслы»

Этап формирования ценностей и смыслов – это этап смыслотворчества. На нем формируются ценностно-смысловые отношения обучающихся к концепту как к личностно значимому объекту. На этом же этапе происходит развенчание стереотипа. Учащиеся понимают истинный смысл имени сказочного героя. Меняется отношение к герою – меняется отношение к себе, к «другому» – совершается открытие как «мнение», «моральная уверенность» (Р. Декарт).

Итог работы – сформированные ценностно-смысловые ориентиры автора исследования и других учащихся, основанные на традиционных ценностях сказочного героя как артефакте, но перенесенные в современную учащимся «живую» культуру: «В русских народных сказках Иван-дурак дураком не является. Таким его видят и считают окружающие. Он им кажется неумным, потому что отличается от них. Они жадные – он бескорыстен, они коварные – он незлопамятен, они хамоватые, потому что считают себя умнее других – он вежлив, внимателен, послушен, они туповатые – он умеет мыслить нестандартно. Он чист сердцем. Чтит родителей своих, довольствуется малым, верит в Бога, он кроток и смиренен, что всегда почиталось на Руси» (фрагмент эссе ученика).

Таким образом, национальная специфичность слова «Иван-дурак» для инофона/соотечественника определяется специфичностью присутствующих в нем явных и неявных смыслов; она заключена в тех трудноуловимых смысловых элементах, которые передаются подспудно как нечто самоочевидное. Во-первых, разрушается стереотип «Иван-дурак», во-вторых, учащиеся получают представление об идеальных чертах характера, с точки зрения российской культурной традиции, – кротость, смирение, сердечная открытость и чистота и др. В-третьих, в сказке даётся «программа», установка – будешь таким, как главный герой, будет у тебя всё, как в сказке! Иван-Дурак (Иванушка-дурачок) воплощает особую сказочную стратегию, исходящую не из стандартных постулатов практического разума, а опирающуюся на поиск собственных решений, часто противоречащих здравому смыслу, но, в конечном счёте, приносящих успех. Своеобразие философии дурака, по мнению А.Д. Синявского, заключается в пересечении с утверждениями некоторых величайших мудрецов древности («я знаю только то, что я ничего не знаю» – Сократ; «умные – не учены, ученые – не умны» – Лао-цзы). Суть этих воззрений заключается в отказе от деятельности контролирующего рассудка, мешающей постижению высшей истины. Эта истина (или реальность) является и открывается человеку сама в тот счастливый момент, когда сознание как бы отключено и душа пребывает в особом состоянии – восприимчивой пассивности (отсюда и выражения «везет

показателем успешности этапной деятельности по профилактике девиантного поведения подростков и основой непротиворечивой коррекции личностных качеств курсантов в досуговой деятельности. Следовательно, третьим педагогическим условием мы определяет *направленность курсантов на самоактуализацию в культурно-досуговой деятельности*.

Педагогическая сущность досуга определяется тем, что в особых условиях военного вуза досуг становится сферой активной самоактуализации личности курсанта (реализации потребностей в свободе и независимости; самосовершенствовании; преодолении социально-психологических и индивидуально-личностных проблем, творческого и профессионального самоутверждения и т.д.).

Направленность на самоактуализацию курсантов в культурно-досуговой деятельности есть сознательная практическая деятельность, связанная с решением различных проблем в жизненных ситуациях, определяемая результативностью поэтапных действий в процессе целеполагания.

Основными психологическими характеристиками самоактуализации являются интенция (потребность, мотив, цель, смысл), в результате самоактуализации реализуется комплексное изменение личности, происходит процесс её развития [4].

При этом направленность на самоактуализацию курсантов в культурно-досуговой деятельности будет связана с формированием жизненной стратегии, интеллектуальной активностью, развитыми мотивами саморазвития, стремлением к полноценной реализации собственного потенциала, развитием автономности личности, способности к личностному и профессиональному самоопределению, устоявшеяся система личных ценностей, глубокая рефлексия и адекватный образ своего «Я».

В реализации данного условия основным стал метод информационно-тренингового включения, который оптимизировал создание он-лайн группы в формате рефлексивного треннинг-клуба, в котором обобщались результаты культурно-досуговой деятельности. Он-лайн группа осуществляла контакт взаимодействии и работала по треннинговым упражнениям, направленным на самоактуализацию личности.

Представленные педагогические условия основаны на специальном теоретическом исследовании потенциала средств культурно-досуговой деятельности в профилактике девиантного поведения курсантов и выступают механизмами, позволяющими эффективно реализовать эти возможности.

Значимо, что все перечисленные нами педагогические условия необходимо осуществлять на всех этапах профилактики девиантного поведения и при внедрении всех видов мер профилактики.

Выводы. При определении организационно-педагогических условий профилактики девиантного поведения курсантов средствами культурно-досуговой деятельности необходимо анализировать включенность курсантов в культурно-досуговую деятельность в целом, определить нивелируемые качества личности курсантов, определить коррекцию некоторых форм деятельности в аспекте профилактической деятельности.

Литература:

1. Гилинский, Я. И. Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений» / Я. И. Глинский. – СПб.: Юридический центр Пресс, 2004. – 520 с.

2. Жежель, Л. В. Реализация педагогических условий ценностно-ориентированного воспитания молодежи в образовательной среде военного вуза / Л. В. Жежель // Феномен человека. – 2015. – С. 142-146.

3. Копайгородский, А. С. Сущность и особенности организации воинского воспитания курсантов высших военно-учебных заведений / А. С. Койпагородский // Вестник университета. – № 24. – М., 2011. – С. 154-156

4. Никитенко, П. Д. Представления о мире и самоактуализация личности в процессе профессиональной социализации курсантов: автореф. дис. … канд. пед. наук: 19.00.05 / Никитенко Павел Дмитриевич; [Место защиты: Сарат. гос. ун-т им. Н.Г. Чернышевского]. – Саратов, 2008. – 23 с.

5. Петрусевич, Д. Ф. Сущностные характеристики девиантного поведения подростков: Вестник ТГПУ / под ред. В.В. Обухова и др. – выпуск 6 (108). – Томск: ТГПУ, 2011. – 218 с.

6. Попова, Е. М. Взаимодействие колледжа и семьи как фактор профилактики девиантного поведения студентов / Е. М. Попова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2012. – № 3. – С. 72-79

7. Рябикин, В. А. Оптимизация процесса воспитания курсантов военно-инженерных вузов: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Рябикин Владимир Анатольевич; [Место защиты: Военный университет]. – Москва, 2010. – 264 с.

8. Шакурова, М. В. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., стереотип / М. В. Шакурова. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 272 с.

Педагогика

УДК 351.745:351.753.3

старший преподаватель Моисеенко Андрей Андреевич
Барнаульский юридический институт МВД России (г. Барнаул);
преподаватель Щербинин Евгений Сергеевич
Барнаульский юридический институт МВД России (г. Барнаул);
преподаватель Пестерев Николай Николаевич
Барнаульский юридический институт МВД России (г. Барнаул)

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ СКОРОСТНОЙ СТРЕЛЬБЕ НА КОРОТКИХ РАССТОЯНИЯХ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования причин появления и закрепления грубых ошибок при скоростной стрельбе из пистолета на короткие расстояния и предложена последовательность и методика организации огневой подготовки, позволяющая избежать появления ошибок при стрельбе.

Ключевые слова: огневая подготовка; методика обучения; скоростная стрельба из пистолета.

Annotation. The article presents the results of research on the causes of occurrence and fixing blunders at high speed pistol shooting over short distances and offer consistency and technique of the organization of fire training, which avoids error when firing.

Keywords: fire training; methods of teaching; rapid–fire pistol.

(А.Вежбицкая) как личностных смыслов в определениях, их интерпретация подразумевают линейное и нелинейное «развертывание» концепта. Таким образом, словарно-стереотипное воплощение концепта – это не только освоение базовых знаний как культурного опыта, но и формирование на его основе системы ценностей и смыслов (личностного знания о концептах); открытие знания.

Продолжим работу над образом Ивана-дурака на словарном этапе. Для этого вместе с автором работы и учениками 5 класса обратимся к словарям разных веков. Вспомним, что в русских родословных XIV-XV веков в составе имен собственных часто встречается слово «дурак», причем написанное с большой буквы: князь Федор Семенович Дурак Кемский, князь Иван Иванович Бородатый-Дурак Засекин и т.д. Тогда слово «дурак» не было обидным, обозначая, по одной из гипотез, младшего ребенка в семье. В привычном нам значении слово «дурак» стало употребляться только в XVII веке.

Проанализируйте определения в словарях. Какое определение на их основе Вы бы дали Ивану-дураку?

Дурак - глупый, тупой, бестолковый человек./Словарь русского языка/ XVIII века, выпуск 7

Дурак - глупый человек, тупица, тупой, непонятливый, безрассудный, малоумный, безумный, юродивый./Толковый словарь живого великорусского языка. В. Даль /- XIX в.

Дурак - глупый человек. /Толковый словарь русского языка Д.Н. Ушакова /- XX в.

Учащиеся делают вывод, что произошла эволюция в лексическом значении понятия «дурак».

Штудия 3 «Диалог культур»

На этапе культурной интеграции рассматривается значение концепта как общечеловеческой ценности, знания о нем в культуре. Анализ текстов культуры (ценностно-смысловое чтение) развивает компетентности в решении моральных проблем на основе личностного выбора, формирование нравственных чувств и нравственного поведения, осознанного и ответственного отношения к собственным поступкам, т.е. этап формирует «нравственный разум» в терминологии опережающего обучения.

В рамках решения лингвокультурологической задачи учащиеся анализируют сказки об Иване-дураке, высказывания писателей, исследователей, философов; выявляют качества личности героя.

(Далее в статье приводится небольшой фрагмент работы ученика.)

«Иван-дурак уважает родителей и старших. В сказке «Свинка золотая щетинка...» он свято выполняет наказ умирающего отца и дежурит на его могиле три ночи подряд. Потому и получает родительское благословение – волшебное заклинание и обряд. *«Припалил три конские волоса и закричал: «Сивка-бурка, вещая каурка, батюшкино благословение! Стань передо мной, как лист перед травой».* Иван-Дурак проявляет заботу и сострадание. Он добрый и бескорыстный. *«Эх, дедушка, – говорит дурень, – для меня-то еда найдется, вот эта краюха черствая. А тебя-то чем угостить? Ты, небось, не угрызешь мое угощение?»* – «Летучий корабль» и др. Фольклорист, этнограф и собиратель восточнославянских преданий, легенд, сказаний Александр Николаевич Афанасьев пишет: «Старшие братья называются умными в том значении, какое придаётся этому слову на базаре житейской суеты, где всякий

русском стиле жизни. «Иван-дурак» – один из самых избитых и живучих стереотипов, про которые вспоминают, когда речь заходит о России.

Приведем фрагмент урока-реконструкции концепта «Иван-дурак». Урок-исследование проводится как решение лингвокультурологической задачи, связанной с так называемыми порождающими грамматиками: в условии дается концепт, порождающий определенные ассоциации, культурологические модели; в итоге решения задачи – построена личностная модель концепта, совершено открытие-инвенция.

Предлагаем учащимся обсудить исследование, выполненное учеником 5 класса, включив его в контекст урока литературы по обсуждению сказок об Иване-дураке. За основу исследования учеником взят концепт-стереотип «Иван-дурак».

Во введении ученик пишет: «Главный герой многих русских сказок – Иван-дурак. Этот герой мне очень нравился, пока моя бабушка однажды не воскликнула: «Почему дуракам всегда везёт?» И я тоже задумался: «А действительно, почему? Ведь, если он – дурак, то почему считается положительным героем? Почему всё ему: и полцарства, и конь, и жена-царевна? Для того чтобы ответить на эти вопросы, я решил провести исследование. Выдвинул гипотезу: вполне возможно, что Иван-дурак дураком не является. Поставил цель: выяснить, почему счастье достаётся Ивану-дураку».

Дальнейшая работа осуществляется в рамках штудии. Этимология понятия «штудия» происходит от итал. studio «изучение; мастерская», из лат. studium «старание, усердие, наука», далее от studere «усердно работать». «Штудии» – это исследование слова по аналогии с анатомическими (ботаническими) штудиями Леонардо да Винчи.

Штудия 1 «Мир ассоциаций»

Первый этап концептного анализа – ассоциативно-образный – позволяет проанализировать восприятие концепта учащимися, образное и ассоциативное поля концепта, т.е. провести анализ прошлых знаний, ассоциаций. Вновь обратимся к работе ученика.

Для того чтобы выяснить у пятиклассников представление об Иване-дураке, учащийся разработал анкету. Ему было интересно узнать у одноклассников, какие черты характера, на их взгляд, присущи Ивану- Дураку – главному герою русских народных сказок?

Кратко представим его выводы по результатам анкетирования. «Анкетируемые указали на положительные качества Ивана-дурака, причём таких качеств почти в два раза больше, чем отрицательных. Среди положительных качеств доброта (57,3%), храбрость (по 14,2%), бескорыстие, честность, находчивость, целеустремлённость, удачливость, хитрость, весёлый нрав (по 4,7%). Участники опроса также указали на качества, которые заставляют нас сочувствовать Ивану-Дураку – доверчивость (38%), наивность (23,8%) и простодушие (19%). Опрошенные не идеализируют Ивана-Дурака, видят в нём и недостатки: глупость (23,8%), лень (14,2%), легкомыслие (9,5%), нерешительность, занудство, несерьёзность (по 4,7%)». Учащиеся сделали вывод о том, что Иван-дурак не так глуп.

Штудия 2 «Вначале было слово»

Словарный этап – это анализ имен концептов, существующих постоянно (анализ словарных значений, стереотипов и т.п.). Выделение «ключевых слов»

Введение. На современном этапе реформирования органов внутренних дел Огневая подготовка сотрудников полиции является одним из важных блоков служебно–боевой подготовки. От методически грамотной организации занятий зависит уровень огневой выучки сотрудников. Выполняемые на занятиях упражнения стрельб из пистолета разнообразны, но как показывает практика при нарушении последовательности и системности их применения становятся малоэффективными и не способствуют росту результатов. Для устранения недостатков нами разработана методика обучения сотрудников полиции скоростной стрельбе на коротких расстояниях, позволяющая поэтапно сформировать необходимые навыки производства выстрела.

Формулировка цели статьи. На уровень огневой подготовленности сотрудников влияют несколько факторов:

1. упражнения стрельб из пистолета выполняются в ограниченное время;
2. большинство упражнений предусматривают стрельбу на короткую дистанцию (10 и менее метров).

Перечисленные факторы не способствуют повышению качества обучения, а располагают к формированию у сотрудников неправильных навыков. В результате анализа выполнения слушателями программ первоначального обучения упражнений для сотрудников полиции Наставления по организации огневой подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации получены следующие результаты:

1. 50 % слушателей допускают грубые ошибки при прицеливании;
2. 35 % слушателей при стрельбе в ограниченное время резко нажимают на спусковой крючок.

Короткие расстояния стрельбы и достаточно большие зоны поражения приводят к тому, что у большинства слушателей выполняющих эти упражнения на положительную оценку формируется неправильный навык прицеливания – грубая наводка оружия без последующего уточнения положения прицельных приспособлений путем фокусировки зрения на мушке. Такой вид прицеливания предлагается многими авторами для стрельбы на короткие и сверхкороткие расстояния [2, 3, 4] и называется бесприцельной (интуитивной) стрельбой, но обучение такому прицеливанию, возможно только после формирования и прочного закрепления навыка классического прицеливания – отчетливые прицельные приспособления на фоне расплывчатой мишени.

Этот факт был подтвержден выполнением первого упражнения для сотрудников, не являющихся сотрудником полиции. Более 50 % слушателей выполняя это упражнение, не набрали проходной минимум – 18 очков. При разборе результатов стрельбы стало ясно, что прицеливание осуществлялось вышеописанным способом – при помощи грубой наводки оружия, когда стреляющий смотрит на мишень и на фоне мишени видит расплывчатые очертания прицельных приспособлений.

У слушателей чаще выполняющих упражнения на неудовлетворительные оценки закрепляются другие ошибки – резкий нажим на спусковой крючок. При опросе 95 % слушателей указали в качестве причины неконтролируемого (резкого) нажима на спусковой крючок названа боязнь превысить время, отведенное на выполнение упражнения.

Изложение основного материала статьи. Для правильной организации последовательности обучения стрельбе необходимо коротко охарактеризовать

двигательные навыки, которые должен выполнить обучающийся для производства качественного выстрела (серии выстрелов) в ограниченное время. Стоит отметить, что двигательные действия должны выполняться в строго определенной последовательности, которую принято называть приемами стрельбы.

Таблица 1

Последовательность выполнения приемов стрельбы

Изготовка к стрельбе	
принятие положения для стрельбы	**извлечение пистолета из кобуры**
досылание патрона в патронник	формирование хвата
выведение оружия на линию прицеливания	выбор свободного хода
Ведение огня	
прицеливание	
нажим на спусковой крючок	
удержание оружия после выстрела – фиксация кисти	контроль работы пальца на спусковом крючке – палец отпускается только на величину рабочего хода
При стрельбе с переносом огня – контроль сохранения изготовки и района прицеливания	При стрельбе со сменой положений, огневых рубежей – контроль соблюдения мер безопасности при движении

Нарушение последовательности производства перечисленных действий приводит к снижению скорости и точности стрельбы. Поэтому процесс обучения скоростной стрельбе на коротких расстояниях должен организовываться в следующей последовательности и продолжительности от числа занятий, отведенных на тему Учебные стрельбы из пистолета:

1. Обучение элементам производства выстрела вхолостую (10 %).
2. Обучение стрельбе в неограниченное время (40 %).
3. Обучение скоростной стрельбе (50 %).

Рассмотрим подробнее методические приемы и их последовательность, применяемые на каждом этапе.

1. Обучение элементам производства выстрела вхолостую:

1.1 принятие положения для стрельбы;
1.2 извлечение пистолета из кобуры и досылание патрона в патронник;
1.3 формирование хвата;
1.4 выведение оружия на линию прицеливания;
1.5 прицеливание;
1.6 удержание ровной мушки в районе прицеливания;
1.7 нажим на спусковой крючок;
1.8 выполнение выстрела без патрона (вхолостую).

Методика обучения русскому языку инофонов и соотечественников за рубежом основывается на концептном анализе. Цель концептного анализа - интериоризация ценностей русской культуры (т.к. они близки к идеалу жизни, понятны, привлекательны, содержат позитивные примеры). При создании учебной модели концептного анализа были учтены и методически интерпретированы известные научные практики: гештальная методика (Л.О.Чернейко, В.А.Долинский), методика интерпретативного анализа (В.И.Карасик, Е.Р.Ядровская), модель взаимодействующих способов познания Г.Г.Слышкин, В.И.Карасик), методика описания индивидуального «языка» понятий (Н.Д.Арутюнова), концептуальный анализ (Н.Л.Мишатина).

Образование, обеспечивающее овладение всеми компонентами культуры, дает подлинное образование. Поэтому этапы концептного анализа отражают четырехкомпонентную структуру культуры (И.Я.Лернер, М.Н.Скаткин) и адекватное ей содержание обучения. Первый компонент – знания о человеке, обществе, природе, технике, культуре – первый этап концептного анализа; второй компонент – это установленные и выверенные в опыте способы деятельности, передаваемые через правила, инструкции, алгоритмы и обучение (второй этап концептного анализа); третий компонент – это опыт культуры и исследовательские эксперименты (третий этап концептного анализа); четвертый – сформированное эмоционально-ценностное отношение к изучаемым объектам и к реальной действительности, в том числе и отношения к другим людям и самому себе, потребности и мотивы общественной, научной, трудовой и профессиональной деятельности, духовные ценности и национальные идеалы (четвертый этап концептного анализа) [5]. Приведем пример методики обучения русскому языку, основывающейся на концептном анализе.

Концепный анализ позволяет использовать принципы обучения от общего к частному и от частного к общему интегративно, то есть использовать как принципы обучения русскому языку как родному, так и русскому как иностранному. Лингвистическая терминология при концептуальном подходе вводится постепенно (сначала термин для русскоязычных детей, затем его объяснение для инофона) - используется принцип культуросообразной коммуникативности (в том числе письменной коммуникации). В модели концептного анализа используются речевые образцы. Способ организации грамматического материала имеет целью показать функционирование грамматических моделей в речи. Задействованы все каналы восприятия речевой информации, в том числе EQ — эмоциональный интеллект. Русские культуроспецифичные феномены представлены в модели «от языка к культуре в диалоге культур». Коммуникативные умения основаны на правильном произношении и знании функциональной фонетики. А обучение лексике напрямую связано с развитием речи на русском языке. От этапа к этапу слово «разворачивается» в концепт в сознании инофона. Обратимся к такой модели работы со словом. (Необходимо понимать, что отдельно инофона мы не обучаем, он включен в работу класса. Поэтому данный вид работы целесообразно использовать в начале урока).

Известно, что стереотипы, по мнению Н. Гумилева, живут около 150 лет. Концепт позволяет не только формировать знание в диалоге культур, но и избавляться от стереотипного знания как ценности. У инофонов и соотечественников за рубежом сформировались устоявшиеся стереотипы о

философской герменевтики. А значит, степень овладения языком и культурой определяется не столько познанием, сколько пониманием, то есть выработкой ценностно-смысловых ориентиров, в основе которых – концепты-стереотипы национальной картины мира.

Изложение основного материала статьи. В структуре языковой личности особое место принадлежит ценностям – наиболее фундаментальным характеристикам культуры, высшим ориентирам поведения. Именно они позволяют формировать «неадаптивную активность» (В.А. Петровский), человека как личность, или, говоря языком философии, «трансцендирование» (Р. Мэй) – способность каждый день выходить за пределы самого себя. «Трансцендирование» предполагает нацеленность на другую культуру, «другодоминантность» (А.А. Ухтомский), культивирование чувства симпатии к другой культуре, связанное с притягательностью ее идеала.

По утверждению А.Д. Шмелева, «язык и образ мышления взаимосвязаны. С одной стороны, в языке находят отражения те черты внеязыковой действительности, которые представляются релевантными для носителей культуры, пользующейся этим языком; с другой стороны, овладевая языком и в, частности, значением слов, носитель языка начинает видеть мир под углом зрения, подсказанным его родным языком, и сживается с концептуализацией мира, характерной для соответствующей культуры» [6]. Известно, что носитель языка осваивает языковую картину мира бессознательно. При обучении русскому языку детей-инофонов и соотечественников за рубежом мы должны формировать навыки языковой рефлексии и семантического анализа языковых единиц, чтобы инофоны и соотечественники сознательно выбирали слова при построении фразы, а главное, чтобы через язык происходило постепенно вживание в культуру русского народа.

По утверждению Ж.Делеза, «человек мыслит концептами» [1]. Н.Л.Мишатина предлагает модель обучения языку учащихся на лингвоконцептологической основе [2], которую возможно применять при обучении инофонов и соотечественников. С помощью адаптированной модели возможна актуализация в школьном преподавании русского языка «национальных» концептов с точки зрения привлекательности их идеала для инофонов и соотечественников. Изучение русского языка, в частности основных культурных и «национальных» концептов и должно стать для учащихся-инофонов и соотечественников «ключом к пониманию каких-то важных особенностей культуры народа, пользующегося этим языком», как заметил А.Д. Шмелев [6].

Выявление концептов, составляющих ценностно-смысловой («национальный») тезаурус русской культуры, – это исследование бесконечности. Можно спорить по поводу того, относится ли тот или иной концепт к ценностно-смысловым ориентирам культуры – культура развивается, концепты подвижны. Ю.С. Степанов прав в том, что «концепты, во-первых, реальны, и, во-вторых, по-разному реальны для различных людей в различные эпохи и в своих различных модусах или ипостасях» [4]. Интериоризировать культуру артефактов и «живую» культуру (С.С.Аверинцев, В.П.Зинченко), найти ее личностный смысл, ее потенциал, перспективу воспроизводства новой культуры реальности в своем собственном сознании, сознании «человека культуры» (в определении В.С. Библера) с помощью концептов – вот задача современного филологического образования [5].

На этом этапе в начале каждого занятия обязателен рассказ и показ преподавателем техники выполнения каждого элемента по раздельности и в целом. При показе необходимо также применять наглядные средства – плакаты, мультимедийные пособия и учебные видеозаписи. После показа обучающиеся переходят к тренировке с учебным оружием, во время которой преподаватель работает с каждым индивидуально, обращая внимание на ошибки, допускаемые при выполнении отдельных элементов, добиваясь их правильного выполнения. Обучение прицеливанию и нажиму на спусковой крючок целесообразно проводить с использованием тренажеров СКАТТ, на экране которого преподаватель сможет контролировать правильность прицеливания.

Тренировка без патрона приносит большую пользу лишь при очень тщательном, чистом, без ошибок выполнении всех элементов техники выстрела. Стрелка следует убедить в том, что «выстрел» без патрона нужно выполнять столь же ответственно, как с патроном, и периодически напоминать об этом.

Будучи очень полезной, работа без патрона по своему характеру однообразна, монотонна, а потому мало привлекательна и утомительна. Если чередовать «выстрелы» без патрона с выстрелами с патроном в разных сочетаниях по количеству, то можно значительно смягчить влияние этих негативных сторон, сделать тренировочные занятия более интересными и полезными.

2. Обучение стрельбе в неограниченное время:

2.1 выполнение выстрела по мишени – «белый лист»;

2.2 выполнение выстрела в «районе колебаний»;

2.3 выполнение выстрела на укороченной дистанции (10–15 метров) или по увеличенной мишени;

2.4 выполнение выстрела на увеличенную дистанцию (20–25 метров);

2.5 выполнение выстрела без ограничения времени по мишени грудная фигура с кругами № 4 на очки.

Методически более оправдано и правильно начинать выполнение первых выстрелов не по мишени, а в середину белого листа, по размеру равным или большим мишени №4. Это поможет начинающему стрелку лучше сосредоточиться на процессе выполнения технических элементов выстрела, избежать излишнего напряжения из-за боязни не попасть в цель. Целью в данном случае будет само правильное выполнение всех элементов выстрела, а не достоинство пробоины на мишени. В связи с этим вначале перед стрелком ставиться задача, заключающаяся в том, чтобы не спеша как можно более внимательно выполняя элементы техники «прочувствовать выстрел». На нескольких последующих занятиях для стрельбы нужно использовать в качестве мишеней белые листы и разрешить осмотр попаданий. После появления стабильных результатов и кучности необходимо перейти к стрельбе по мишени.

При переходе к стрельбе по мишени обучающимся необходимо объяснить что устойчивость, не является абсолютной неподвижностью оружия на отрезке времени, достаточном для выполнения выстрела. Под устойчивостью понимаются колебания, которые позволяют сделать меткий выстрел при безошибочном выполнении всех элементов техники. У каждого стрелка с зависимости от физиологических особенностей и уровня тренированности свой

индивидуальный характер колебаний различающихся по величине и частоте, и позволяющий достаточно уверенно выполнять выстрел за выстрелом. Выполнение выстрела «в районе колебаний» должно сочетаться с выполнением выстрела на укороченной дистанции или увеличенной мишени.

При начальном обучении после выполнения выстрелов по мишени «белый лист» целесообразно использовать лист размером 50х50 сантиметров. Благодаря этому неизбежные в этот период значительные колебания оружия будут восприниматься начинающими стрелками не такими устрашающими и им будет легче выполнять указание преподавателя – нажимать (увеличивать давление) на спусковой крючок плавно, не торопясь, не подлавливая «удачный момент».

При проведении стрельб с сотрудниками, показывающими высокие результаты полезно использовать мишени меньшие по размеру, повышая требования к устойчивости системы «стрелок–оружие–мишень» и усложняя выполнение выстрела. Нередко, стараясь удержать оружие под уменьшенной мишенью, стрелок начинает излишне напрягаться: меняется характер работы мышц, участвующих в удержании системы «стрелок–оружие», ухудшается устойчивость. Может возникнуть ситуация, близкая к той, когда стрелок стремится «успеть с выстрелом», а это недопустимо. Стрельба по уменьшенной мишени требует высокого мастерства не только в отношении техники выполнения целостного выстрела, но также и в способности избирательно контролировать направленность и интенсивность внимания на мышечные ощущения обеспечивающие безукоризненное выполнение какого либо ведущего элемента. Использовать уменьшенную мишень необходимо с большой осторожностью, так как нередко необоснованное усложнение условий выполнения выстрела невольно подталкивает стрелка к «подлавливанию», что может приводить к появлению «отрывов» и увеличении разброса.

При переходе к стрельбе на увеличенную дистанцию преподаватель должен объяснить обучающимся что с увеличением расстояния техника выполнения отдельных элементов выстрела не изменяется, может измениться только район прицеливания и кучность стрельбы. В случае значительного ухудшения результатов и появления грубых ошибок необходимо вернуться на укороченную дистанцию.

После достижения стабильности в стрельбе необходимо перейти к выполнению выстрела без ограничения времени по мишени грудная фигура с кругами № 4 на очки. Обучающиеся должны понимать что набрать максимальное количество очков можно только правильно выполняя все изученное ранее и выбирая район прицеливания в соответствии с дистанцией стрельбы.

Переход к обучению скоростной стрельбе осуществляется после того как большая часть стреляющих при стрельбе по мишени № 4 с расстояния 25 метров выбивает не менее 21 очков из 30. Преждевременный переход к скоростной стрельбе может привести к закреплению грубых ошибок (резкое нажатие на спусковой крючок, ожидание выстрела), для исправления которых впоследствии будет затрачено времени больше чем для формирования правильно навыка.

3. Обучение скоростной стрельбе:

5.Тумаров, К.Б. Содержание и организация личностно ориентированного физического воспитания студентов на основе мини-футбола: автореф. дис. … канд. пед. наук: Набережные челны, 2012. 22 с.

6. Югова, Е. А. Условия и механизмы профессионального самосохранения / Е. А. Югова // Психолого-педагогическое содействие индивидуализации профессионально-образовательной деятельности: коллективная монография / под ред. Э. Ф. Зеера, Д. П. Заводчикова – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2015. – С. 47-42.

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
филологического образования Шерстобитова Ирина Анатольевна
Санкт-Петербургская академия постдипломного
педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

МЕТОДИКА КОНЦЕПТНОГО АНАЛИЗА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ ИНОФОНОВ И СООТЕЧЕСТВЕННИКОВ ЗА РУБЕЖОМ

Аннотация. В статье рассматривается методика обучения русскому языку инофонов и соотечественников за рубежом, связанная с овладением ценностными концептами культуры.

Ключевые слова: концепт, концептный анализ, методика обучения русскому языку.

Annotation. The article reveals different methods of teaching Russian to foreigners in Russia and Nationals abroad which is connected with overreaching the cultural concepts of values.

Keywords: concept, conceptual analysis, method of teaching Russian.

Введение. Процессы глобализации, международные отношения и миграционные процессы создают условия для продвижения русского языка и культуры в мировом сообществе. В современной ситуации актуальной становится задача поиска и мобилизации так называемой «мягкой силы» (soft power). Согласно Дж. Наю, «мягкая сила» государства основана на привлекательности его культуры, ценностей, политических и социальных программ, связана с культивированием чувства симпатии, с притягательностью идеала и позитивного примера [7].

Формулировка цели статьи. Описание методики обучения русскому языку инофонов и соотечественников за рубежом, связанная с овладением ценностными концептами культуры, в основе целеполагания статьи.

Формирование оценочного отношения к стране зависит в том числе и от восприятия ее культуры. Культурный империализм, или «экспорт культуры», связанный с продвижением этнокультурного компонента, является действенным инструментом учета национальных интересов и средством борьбы за них.

В этой связи филологическое образование наших соотечественников за рубежом и инофонов в России может включать обращение к идеям

каждом мезоцикле, первый недельный микроцикл имел направленность на объемную работу с низкой интенсивностью, т.е. работа в умеренном режиме (65%), с тремя сериями по развитию физических качеств, с акцентом на развитие отстающих. Первое занятие направлено на развитие скоростно-силовых, силовых качеств. Второе – все виды выносливости: 12-минутный бег, тест Купера, выполняется 3 сериями по 6 мин. Второй и третий микроциклы направлены на повышение интенсивности (в субмаксимальном режиме) с чередованием режимов деятельности 65%, 85%. 4 микроцикл – ударный, цикл максимальной нагрузки, соревновательные игры или прием контрольных нормативов.

Итак, первые 30 минут учебно-тренировочного занятия на технику и тактику по освоению гандбола, далее – развитие физических качеств с вариативной направленностью. Таким образом, учебно-тренировочные занятия студентов, специализирующихся на выбранном виде спорта – гандбол имеют комплексную направленность.

Выводы:

1. Экспериментально подтверждена эффективность дополненного содержания «фонда оценочных средств» к учебной программе, состоящей из 2-х частей « Физическая культура» и « Профессионально - прикладная физическая культура».

2. В экспериментальной группе оптимизация учебного процесса с преимущественным использованием средств гандбола позволила улучшить тестовые результаты: сгибание и разгибание рук в упоре лежа ($p < 0,05$); сгибании е и разгибание туловища ($p < 0,05$); прыжок в длину с места ($p < 0,05$); бег, тест Купера ($p < 0,05$).

3. Получены позитивные изменения состояния ценностно-мотивационной сферы студентов, занимающихся гандболом. У студентов экспериментальной группы к концу учебного года повышается интерес к спортивным зрелищам с 21% до 35%. Также возрастает процент студентов, участвующих в спортивных соревнованиях по гандболу внутри вуза с 2% до 11 %. А процент студентов, посещающих спортивные секции дополнительно увеличивается с 8% до 18%.

Литература:

1. Бальсевич, В.К. Конверсии основных положений теории спортивной подготовки в процессе физического воспитания / В.К. Бальсевич, Г.Г. Наталов, Ю.К. Чернышенко // Теория и практика физической культуры. 1997. № 6. С. 15–21.

2. Барышев, Г.И. и др. Направленность и пути формирования мотивов физкультурно-оздоровительной деятельности / Г.И. Барышев, О.В. Гаркуша // Мониторинг физического развития и физической подготовленности различных возрастных групп населения: матер. Всерос. научн. практ. конф. Нальчик. 2003. С. 29-31.

3. Борина, Ю. Ю. Управление спортивно-ориентированным физическим воспитанием на уровне общеобразовательного учреждения в условиях муниципальной системы: дис. … канд. пед. наук: Чайковский, 2011. 217 с.

4. Дорошенко, В.В. Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов математических специальностей с преимущественным использованием средств футбола: дисс.. канд. пед. наук : 13.00.04 / Дорошенко Виталий Викторович. – Краснодар, 2013. – 169 с.

3.1 выработка навыков принятия положения для стрельбы, извлечения пистолета из кобуры, досылания патрона в патронник, выведения оружия на линию прицеливания, обработка спуска в ограниченное время вхолостую;

3.2 выполнение на тренажере СКАТТ первого выстрела с ограничением по времени;

3.3 упражнение на первый выстрел с патроном за увеличенное время;

3.4 упражнение на первый выстрел с патроном за 4 секунды;

3.5 выполнение серии из двух выстрелов по одной мишени;

3.6 выполнение упражнений скоростной стрельбы с места на увеличенную дистанцию (20 метров);

3.7 выполнение упражнений скоростной стрельбы с места на коротких расстояниях;

3.8 выполнение упражнений после перемещения, со сменой магазина, огневых рубежей, положений для стрельбы.

На первых занятиях необходимо отработать вхолостую, принятие положения для стрельбы, извлечение пистолета из кобуры, досылание патрона в патронник, выведение оружия на линию прицеливания, обработку спуска в ограниченное время. Для более эффективного использования учебного времени занятие организуется следующим образом: смена обучающихся (6–8 сотрудников) выстраивается в одну шеренгу и под счет преподавателя выполняет вышеперечисленные действия. Преподаватель по ходу выполнения упражнения поправляет обучающихся, добивается правильного и однообразного выполнения отдельных элементов. Через 5–8 повторений упражнения в медленном темпе скорость счета постепенно увеличивается. При достижении у обучающихся согласования приобретенных ранее навыков медленной стрельбы с навыками извлечения пистолета из кобуры преподаватель разрешает работать самостоятельно, без счета, наблюдая за правильностью выполнения действий и поправляя ошибающихся. Число повторений извлечения пистолета из кобуры и производства первого выстрела вхолостую на одном занятии должно достигать 50 раз, при этом условии будет вырабатываться мышечная память, позволяющая правильно выполнять элементы приемов стрельбы и постепенно сокращать время, затрачиваемое на выполнение первого выстрела, баз ухудшения качества стрельбы.

Одновременно другая смена обучающихся, под руководством второго преподавателя выполняет на тренажере СКАТТ упражнение «25 метров грудная фигура №4 с ограничением на выстрел 3 секунды» по предложенной ранее методике.[4, 5]. Суть упражнения состоит в том, что обучающийся принимает исходное положение при стрельбе с двух рук – пистолет в руках, курок на боевом взводе, руки согнуты в локтях так, чтобы пистолет находился около груди обучаемого, указательный палец за пределами спусковой скобы. После доклада после доклада о готовности преподаватель нажимает кнопку старт на электронной мишени загорается красный светодиод (приготовиться), через три секунды загорается зеленый светодиод (разрешает стрельбу), по истечении трех секунд опять загорается красный светодиод. Выводить оружие на линию прицеливания разрешается только после того как загорелся зеленый светодиод. Зеленый светодиод загорается четыре раза, если обучаемый не успевает произвести выстрел за время его свечения, программа не засчитывает попадание. Таким образом имитируется производство выстрела в скоростной стрельбе без извлечения пистолета из кобуры.

Стрельба боевыми патронами на первых занятиях проводится без жесткого ограничения по времени, к необходимому времени выполнения первого выстрела прибавляется 2–4 секунды. При таком условии обучающийся сможет овладеть техникой выполнения выстрела в совершенстве, чтобы делать выстрел уверенно, без боязни не уложиться в отведенное время. Он не должен испытывать затруднений из–за нехватки времени, торопиться и допускать технические ошибки. Нечеткие движения и действия влекут за собой появление ошибок, на исправление которых уйдут силы и время, рост результатов замедлится. Необходимо, контролируя правильность выполнения каждого из элементов выстрела, многократно точно повторяя его, довести выполнение всего действия в целом до частичного автоматизма. Постепенно время, затрачиваемое на выстрел, придет в соответствие с условиями выполнения упражнений. Скорость выполнения всех элементов выстрела уже не будет отрицательно влиять на качество выполнения двигательных действий. В этом случае в процессе тренировок будет формироваться специализированное качество – «чувство времени» необходимое для успешной стрельбы. В дальнейшем необходимо перейти к выполнению первого выстрела в ограниченное время (для изготовки к стрельбе стоя – 4 секунды). Обучающиеся выполняют первый выстрел в составе смены, повторяя его 6–8 раз, время засекается при помощи стрелкового таймера. Необходимо добиваться кучности стрельбы – при стрельбе на расстояние 20 метров все выстрелы укладывались в круг диаметром 25 сантиметров. При ухудшении результатов необходимо вновь увеличить время. Параллельно проводятся тренировки вхолостую, на тренажере СКАТТ.

После освоения обучающимися производства первого выстрела в отведенное время необходимо перейти к стрельбе сериями по два выстрела. Особенность выполнения серии выстрелов в ограниченное время в том, что стреляющий должен уметь восстановить положение оружия после выстрела, прицелиться и произвести следующий выстрел, потратив на это не более двух секунд. В связи с этим нецелесообразно сразу переходить к выполнению упражнения в целом. Такое форсирование приводит к промахам и пустой трате боеприпасов. При стрельбе сериями по два выстрела первое время не стоит делать акцент на времени между выстрелами, время должно сокращаться постепенно и в итоге приблизится к двум секундам.

В дальнейшем выполняются упражнения скоростной стрельбы с места на увеличенную дистанцию (20 метров) и после этого необходимо перейти к стрельбе на коротких расстояниях (7–10 метров). Такая, казалось бы, обратная (по сравнению со стрельбой без ограничения по времени) последовательность позволяет избежать грубых ошибок в прицеливании при стрельбе на коротких расстояниях – когда сотрудники при прицеливании фокусируют взгляд не на прицельных приспособлениях, а на цели.

Выводы. Каждый из предложенных методических приемов применяется обычно в сочетании с другими, исходя из конкретной задачи данного учебно–тренировочного занятия, основная задача заключается в предотвращении появления типовых ошибок и закреплении их на уровне навыка. Преодолевая организационные трудности, следует очень широко применять перечисленные методические приемы при начальном обучении стрельбе и на всех последующих этапах подготовки при освоении и совершенствовании техники

Таблица 1

Оценка методико-практической деятельности студентов по сохранению собственного здоровья

№	Показатель	Оценка кол-во рейтинг баллов		
		5	4	3
1	Содержание индивидуальной тренировки (конспект занятия)	–	20,9	79,1
2	Практика проведения тренировочных занятий с группой	21,6	26,6	51,8
3	Графическое составление «аэробной» тренировки и таблицы по чередованию упражнений легкой атлетики для совершенствования выносливости (теоретический аспект), 2 часть задания – описательная	58,1	21,8	20,1

Повышение эффективности процесса дисциплины «Физическая культура» в вузе невозможно без его рационального планирования. Поэтому за основу был принят годичный образовательный цикл (макроцикл), который делился на 2 семестровых периода [2]. Каждый макроцикл состоял из мезоциклов (4–6 недель), что позволило решать задачи поэтапного планирования. Основу мезоциклов составили недельные микроциклы.

Первый период начался в сентябре и продлился до 1 октября.

Таблица 2

Начисление баллов за учебно-познавательную и физкультурно-спортивную деятельность

№	Наименование показателей	баллы
1	Участие в соревнованиях по гандболу в качестве болельщиков (за каждое посещение)	1
2	Участие в судействе соревнований по гандболу в качестве помощника судьи на площадке (за каждое)	1
3	Подготовка доклада для выступления в студенческих научно-исследовательских конференциях «Здоровый образ жизни студенческой молодежи», « Спорт в вузе»	5
4	Выступление с докладом на студенческой научно-практической конференции	10
5	Подготовка и организация массовых оздоровительных мероприятий в вузе (на факультете)	5

В течение первых 2-х недель (начало академических занятий) – первый микроцикл, следующие 2 микроцикла – прием контрольных нормативов. В

4 – нет или недостаточный самоконтроль в процессе тренировки, не соблюдаются основные принципы;

3 – представленный план спортивной тренировки составлен с тремя ошибками;

2 – допущено три и более трех ошибок.

Анализ результатов констатирующего (табл.1) эксперимента показал, что оценку 5 баллов не получил никто; оценку 4 получили 20,9% студентов; оценку 3 – 79,1%. С каждым студентом, получившим оценку 3 или 4 нужно было беседовать лично.

Анализ индивидуально составленных программ и личная беседа с каждым студентом для устранения ошибок проведения тренировочных занятий показал, что особых трудностей задание не вызвало у 21,6% студентов; некоторые недостатки методики проведения занятия и контроля частоты сердечных сокращений наблюдались у 26,6%; 3 ошибки допустили 51,8%. Самым простым заданием оказалось составление аэробной тренировки и содержание чередования беговой нагрузки для совершенствования выносливости: 58,1% получили 5 баллов; 21,8% – 4 балла; 20,1% – 3. Качество выполнения 2 задания оценивалось из 3 баллов:

– «отлично» – цель и задачи тренировки доведены до сведения студентов четко и понятно: подготовительная, основная часть и заключительная выдержаны по времени, занятие продуманно и проведено организованно;

– «хорошо» – при проведении и организации занятия допущено 3 ошибки, их можно считать незначительными: интонация голоса, нечеткие команды, некоторые неточности названий технических действий и приемов, ответы на заданные вопросы студентов недостаточно полные, но по существу правильные;

– «удовлетворительно» – если занятие проведено в основном правильно с соблюдением основных принципов, организованно, но допущено более трех незначительных ошибок.

Качество выполнения 3 задания (теоретического) оценивалось по показателям: «отлично» – «аэробная тренировка» показана графически достаточно четко, указано время выполнения каждой его части. Вторая часть задания представлена несколькими вариантами; описана четко, понятно, с обязательным указанием пульсового сопровождения. «Хорошо» – если вторая часть задания представлена в одном варианте. «Удовлетворительно» – аэробная тренировка показана графически, но недостаточно четко определены ее части, указаны (ЧСС) – частота сердечных сокращений, вариантов чередования легкоатлетических упражнений нет, либо они даны с тремя ошибками и более. «Неудовлетворительно» – если задание не выполнено (табл. 2). По третьему блоку фонда оценочных средств «Организация и судейство соревнований (теоретический аспект)» за каждый правильный ответ начислялся 1 балл, неправильный – 0. Анализ результатов исследования студентов-гандболистов по третьему блоку показал, что на оценку отлично (17 – 19 б.) ответили 53,8 – 66,8% респондентов; хорошо (15 – 17 б.) – 16,6 –16,6%; удовлетворительно (10 – 15 б.) – 16,6 – 16,6%; неудовлетворительно (5 – 10 б.) – 8,5 – 0%.

выполнения выстрела, новых стрелковых упражнений, а также периодически, при появлении отрывов и ухудшении «кучности» стрельбы.

На наш взгляд использование описанной методики позволяет обучить сотрудников полиции скоростной стрельбе на коротких расстояниях, наиболее эффективно используя учебное время, и может быть рекомендовано к использованию в образовательных организациях МВД России.

Литература:

1. Каримов А.А. Повышение качества тренировочного процесса в прикладном виде спорта "Практическая стрельба": дис. … канд. пед. наук.: 13.00.04 / Каримов Альберт Амирович – Улан–Удэ, 2004. – 139 с.

2. Крючин, В.А. Практическая стрельба / ООО «Издательство Василия Курбатских». – Челябинск.: 2006. – 260 с.

3. Моисеенко, А.А. Техника управления спуска курка при скоростной стрельбе из пистолета. // Вестник Барнаульского юридического института МВД России. – 2014. – № 1 (26). – С. 98–100.

4. Моисеенко, А.А. Возможности использования тренажеров СКАТТ при обучении скоростной стрельбе из пистолета. / А.А. Моисеенко, М.В. Исайкин // Вестник Барнаульского юридического института МВД России. – 2012. – № 2 (23). – С. 122–124.

Педагогика

УДК: 378.14:811

старший преподаватель Муртазина Элина Ирковна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский национальный исследовательский технологический университет» (г. Казань);
доктор педагогических наук,
профессор Галимзянова Ильхамия Исхаковна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанская государственная консерватория имени Н. Г. Жиганова» (г. Казань)

ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В ХОДЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В данной статье описаны ход и результаты формирующего этапа эксперимента по развитию толерантности студентов технического вуза в процессе изучения английского языка на основе разработанной авторами модели. Результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили правильность выдвинутой гипотезы – эффективность процесса развития толерантности зависит от реализации определенных педагогических условий и внедрения в учебно-воспитательный процесс разработанной модели.

Ключевые слова: межкультурная компетентность, толерантность, формирующий эксперимент, компоненты толерантности.

Annotation. The article covers the sequence and the results of the forming experiment on formation of students tolerance by means of the English language on the basis of the developed model at the technological university. The results of the

experimental work proved the correctness of the proposed hypothesis, that is the process of tolerance formation is efficient due to the implementation of certain pedagogical conditions and the developed model.

Keywords: intercultural competence, tolerance, forming experiment, components of tolerance.

Введение. Актуальность данной статьи определяется необходимостью формирования общекультурных компетенций бакалавров, среди которых важное место занимает межкультурная компетентность будущего специалиста и толерантность как ее составляющая, что отвечает целям модернизации российского образования и интеграции России с Европейским пространством высшего образования после ее присоединения к Болонскому процессу.

После проведения констатирующего эксперимента, который выявил в среднем невысокий уровень трех компонентов толерантности студентов экспериментальных и контрольных групп трех институтов (института нефти, химии и нанотехнологий, направление подготовки 131000 «Нефтегазовое дело», института полимеров, направление подготовки 240100 «Химическая технология», института управления инновациями, направление подготовки 080200 «Менеджмент»), были поставлены следующие цели: в ходе формирующего эксперимента апробировать модель развития толерантности студентов; выполнить повторный замер уровня трех компонентов толерантности студентов контрольных и экспериментальных групп, используя эмпирические методы исследования (анкетирование, интервьюирование и количественный анализ полученных результатов эксперимента в виде статистической обработки данных); обобщить полученные результаты, и, таким образом, проверить положения выдвинутой гипотезы – процесс развития толерантности будет эффективен, если будут реализованы содержательно-целевые, методико-инструментальные, контрольно-оценочные условия, а также внедрена в учебно-воспитательный процесс разработанная модель развития толерантности как показателя межкультурной компетентности студентов.

Организуя процесс обучения в контрольных группах института нефти, химии и нанотехнологий, института полимеров и института управления инновациями, согласно федеральным государственным образовательным стандартам [8, 9, 10], мы ставили конечной целью формирование у бакалавров профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции («владение английского языка «на уровне не ниже разговорного и обеспечивающее эффективную профессиональную деятельность», знание «лексического минимума в объеме 4000 учебных лексических единиц общего и терминологического характера»; «умение пользоваться иностранным языком для получения информации из зарубежных источников».) Средствами обучения в контрольных группах института нефти, химии и нанотехнологий и института полимеров выступали учебник Мифтаховой Н.Х. «Английский язык для технических вузов» [6], в контрольной группе института управления инновациями – учебник И.С Богацкого «Бизнес-курс английского языка» [3]. Занятия в контрольных группах строились по плану традиционного урока: постановка целей; актуализация знаний, осуществление связи нового материала с предыдущим и межпредметных связей наряду с развитием интеллектуальной сферы студентов, развитием речевой культуры,

дисциплин « Физическая культура» и «Профессионально - прикладная физическая культура» студентов и апробировать тесты в специализированных группах по гандболу.

2. Обосновать эффективность учебного процесса по формированию профессионально - прикладной физической культуры студентов вузов с преимущественным использованием средств гандбола.

Изложение основного материала. Представляется, что важным разделом учебной программы ФГОС ВО дисциплины «Физическая культура» остается «Фонд оценочных средств». В этой связи мы предлагаем дополнить содержание этого раздела следующими блоками: теоретический, методико-практический, где оценивается деятельность по сохранению собственного здоровья студентов, организация и судейство соревнований (теоретический аспект). В статье представлена апробация этих блоков на примере специализированных учебных занятий по гандболу.

Все виды учебно-познавательной и физкультурно-спортивной деятельности студентов оценивались в баллах:

– индивидуальные программы самосовершенствования;

– выступления с докладами на конференциях вуза по проблеме формирования здорового образа жизни;

– моделирование собственного физического развития;

– организация и проведение соревнований по гандболу;

– судейство соревнований по гандболу;

– участие в соревнованиях в качестве болельщиков;

– самоконтроль и самооценка личностных достижений;

– выполнение учебно-тренировочных заданий на технику.

В констатирующем эксперименте в период за 2014-2015 учебный год приняли участие 60 студентов 1 курса географического факультета, занимающихся в специализированных группах с преимущественным использованием средств гандбола.

В программе ФГОС ВО третьего поколения 16 часов отведено на лекционные занятия. Для оценки теоретических знаний нами разработаны селективные тесты, состоящие из 30 вопросов – заданий и выделено 3 оценочные категории: 26 – 30 – отлично; 22 – 25 – хорошо; 18 – 21 – удовлетворительно. За каждый правильный ответ начислялся 1 балл. Анализ результатов эксперимента по 1 блоку показал, что количество ответов на оценочную категорию «отлично» практически не изменилось – 2,3%. Тест на оценочную категорию «хорошо» написали 16,6% студентов. Удовлетворительные ответы у 81,1% респондентов. После эксперимента число студентов, имеющих удовлетворительные оценки, уменьшилось вдвое, за счет повышения качества знаний и перехода в оценочную категорию «хорошо».

Эффективность модели обучения определяется по критериям образованности, психического комфорта через развитие личности. В современной дидактике под учебными достижениями понимают все изменения студента, происходящие под воздействием учебно-педагогического процесса.

По второму блоку фонда оценочных средств, разработанного нами, качество выполнения методико-практической деятельности студентов по сохранению собственного здоровья оценивалось следующим образом:

5 – освоение знаний основ спортивной тренировки и правильное описание содержания занятия, цели, задач, дозирования нагрузки;

студентов. В другом документе в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года» отмечается, что необходимым условием формирования новой экономики является модернизация системы образования. А одним из приоритетов государственной политики в этой области – создание условий для воспитания здоровой, счастливой и свободной личности, способной эффективно трудиться. В стратегических направлениях развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года также говорится о необходимости формирования у подрастающего поколения ответственности по отношению к собственному здоровью. Однако формирование потребности в здоровом образе жизни по-прежнему только декларируется. В детской и семейной среде нет системы мотивации к активному и здоровому образу жизни, занятиям физической культурой и спортом. Также отсутствует культура здорового питания и культура безопасной жизнедеятельности, профилактика вредных привычек. Концепция демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года также ориентирована на сохранение и укрепление здоровья населения, увеличение продолжительности жизни, создание условий и формирование мотивации для ведения здорового образа жизни.

Однако работа, проводимая в образовательных организациях по формированию у студентов ответственного отношения к собственному здоровью, не дает ожидаемого эффекта. Несмотря на практически повсеместное внедрение идеи следованию принципам здорового образа жизни, не происходит сохранение смыслового единства и целостности самого понятия, теряется его внутреннее содержание и смысл. При знании принципов здорового образа жизни на когнитивном уровне отсутствует их проекция на личность (они не переходят в личностные смыслы). Такой подход не оправдывает себя, не мотивирует студента на физкультурно-оздоровительную деятельность. Использование активных методов обучения также не решает проблемы. К тому же педагоги владеют методами, способствующими формированию у студентов системы мотивации к активному и здоровому образу жизни не достаточно[6]. Другая причина - отсутствие возможности заниматься избранным видом спорта, совершенствовать физические качества в специализированных группах по видам спорта.

Вместе с тем для большинства молодых людей направленность интересов и потребностей в профессионально-прикладной физической подготовке лишь декларируется. Сохранена система физического воспитания, включая организацию учебного процесса. В недостаточной мере в научной литературе освещены вопросы конструирования учебно-тренировочного процесса средствами профессионально-прикладной физической подготовки на основе спортизации, преимущественного использования в учебном процессе отдельного вида спорта [3, 4, 5]. Спортизация – процесс интеграции передовых технологий, правил и принципов спортивной тренировки, направленный на оптимизацию системы физического воспитания с учетом уровня физической подготовленности и состояния здоровья каждого студента [1].

Формулировка цели статьи. Цель исследования: процесс формирования профессионально- прикладной физической культуры студентов вуза с преимущественным использованием средств гандбола.

Задачи исследования:

1. Дополнить содержание фонда оценочных средств рабочей программы

нравственным воспитанием; организация самостоятельной деятельности студентов: инструктаж студентов по работе с книгой, выполнению упражнений, указание способов самоконтроля; формулирование выводов в конце занятия; контроль (проверка домашнего задания). Занятия проводились с использованием традиционных методов обучения – объяснительно-иллюстративных и репродуктивных, а также с использованием наглядных средств обучения (учебников, аудиозаписей).

Изложение основного материала статьи. Реализуя содержательно-целевые условия эффективности учебно-воспитательного процесса по развитию толерантности студентов, на занятиях со студентами экспериментальных групп наряду с развитием профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции, включающей лингвистическую и межкультурную, была поставлена цель – развитие трех компонентов толерантности. В соответствии с методологическим подходами, заложенными в модели (коммуникативно-компетентностный, личностно-ориентированный, деятельностный, проблемный, межкультурный), мы опирались на следующие принципы обучения: личностно-ориентированная направленность, сознательность, коммуникативно-ориентированный характер, обучение как творчество, воспитывающая рефлексия, диалогичность и диалог культур. Наряду с материалом основной программы, на практических занятиях в трех экспериментальных группах, использовался специально отобранный аутентичный материал, представленный в двух разработанных учебных пособиях: «Tolerance in intercultural communication: knowledge and skills» («Толерантность в межкультурном общении: знания и навыки»)» [7]; «Tolerance culture. Overcoming stereotypes and difficulties in communication: developing oral and written communication skills in the English language» («Культура толерантности: преодоление стереотипов и трудностей в общении в процессе развития навыков устной и письменной речи на английском языке») [4].

Согласно разработанной модели, на первом этапе «Осознание» (первый семестр) происходило развитие когнитивного и эмоционального компонентов, развитие поведенческого компонента толерантности в виде осознания необходимости толерантных высказываний и толерантного поведения; на втором этапе «Понимание» (второй семестр) – развитие когнитивного и эмоционального компонентов, развитие поведенческого компонента в виде формирования навыков толерантных высказываний; на третьем этапе «Самостоятельность» (третий и четвертый семестры) – развитие когнитивного и эмоционального компонентов, развитие поведенческого компонента толерантности в виде формирования навыков толерантного поведения. Все три этапа включали также развитие лингвистической и межкультурной компетенций.

Реализуя методико-инструментальные условия эффективности учебно-воспитательного процесса по развитию толерантности студентов, мы использовали традиционные и инновационные технологии обучения, разработанный комплекс методов воспитания и средства обучения – два авторских пособия, аудио и видео материалы, интернет-ресурсы. Инновационные технологии или технологии активного обучения – личностно-ориентированное развивающее обучение, обучение в сотрудничестве, метод кейса, развитие критического мышления, проблемное обучение, игровое обучение, проектное обучение, использование телекоммуникационных

технологий – способствовали активизации познавательной деятельности студентов. [5] Они были реализованы в разных формах организации учебного-воспитательного процесса – индивидуальных, парных, групповых. Занятия проводились по разному сценарию, в зависимости от используемой технологии. Уроки основного курса двух пособий проводились по технологиям критического мышления и обучения в сотрудничестве. Практические занятия по технологии критического мышления с использованием приемов «мозговой штурм», «инсерт», таблица «тонких и толстых вопросов», «кластер», «карусель», «синквейн», «круги по воде», заполнение концептуальных таблиц имели следующую структуру: активизация знаний студентов по теме – создание ассоциации по изучаемой теме, что являлось мотивацией для ее изучения; систематизация информации учащимися с постановкой вопросов (в парах и группах) на фазе «вызова»; поддержание интереса к изучаемой теме – в ходе осмысленной работы студентов с письменным текстом, видеоматериалом или речью преподавателя, систематизация материала в графическом виде, в виде таблиц, работа студентов индивидуально, в парах на фазе «осмысление»; анализ, интерпретация изученного материала студентами в виде рефлексии (индивидуально, в парах и в группах) на фазе «размышления». Использование приемов критического мышления способствовало активизации интеллектуальной и эмоциональной деятельности студентов.

Занятия по технологии обучения в сотрудничестве, состоящей из таких приемов как «Пила» «Учимся вместе» «Обучение в команде», проводились по следующей схеме: групповая работа – разделение учебного материала на фрагменты, равные числу членов группы (5-6 человек), каждый их которых отвечает за свой фрагмент и одновременно отслеживает за тем, чтобы все участники группы освоили его; встреча «экспертов» из разных групп, которые делятся друг с другом информацией; возвращение экспертов в свои группы, продолжение групповой работы; проверка преподавателем знаний студентов в виде устного опроса любого члена группы, тестирования, совместного доклада. На таких занятиях развивалась устная диалогическая речь, логическое мышление; творческое воображение, отношения партнерства и сотрудничества.

Уроки приложений двух пособий, а также занятия по дополнительным темам были проведены с использованием двух вышеуказанных технологий, а также по технологиям проблемного, игрового, проектного обучения, а также кейс-технологии. Занятия с применением технологии проблемного обучения строились в соответствии со следующим планом: постановка проблемы; ее анализ; выдвижение вариантов решения проблемы, поиск с применением приемов логического мышления (абстрагирования, сравнения, обобщения); уточнение, исключение неверных вариантов решения, приведение доказательств; подведение итогов: формулировка конечного варианта решения проблемы. В процессе этих занятий происходило формирование познавательного интереса студентов к усвоению знаний о культуре Востока и Запада, развитие критического мышления в ходе анализа культурных различий и навыков разрешения конфликта.

Занятия с использованием технологии игрового обучения имели следующую структуру: предоставление студентам сценария игры, где прописаны ситуация, роли, цели; проигрывание диалога двумя студентами, в то время как другие студенты наблюдают и делают пометки в соответствии с

14. Jones L. New International Business English. Communication skills in English for business purposes: Student's book/L. Jones, A. Richard. – Cambridge University Press, 2004. – 176 с.

15. Van, Ek J.A. Objectives for foreign language learning. Project No. 12: Learning and teaching modern languages for communication. – Vol. I: Scope. – Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. – Strasbourg, 1986. – 87 p.

Педагогика

УДК:378.2

преподаватель кафедры физического воспитания,
Заслуженный мастер спорта СССР Цыганкова Наталья Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Кубанский государственный университет» (г. Краснодар);
доктор педагогических наук, профессор Рыбачук Наталия Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Кубанский государственный университет» (г. Краснодар)

ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

Аннотация. статья адресуется педагогам, работающим в области физического воспитания в учебных заведениях различного типа. Практическим специалистам, работающим в области образования, организации досуга населения, слушателям факультетов повышения квалификации, работающим в отрасли физическая культура, а также студенческой молодежи, желающей улучшить здоровье и сформировать профессионально - прикладную физическую культуру и сохранить собственное здоровье.

Ключевые слова: профессионально - прикладная физическая культура, критерии, оценка, эффективность

Annotation. article is addressed to teachers, scientists, practical experts working in the field of education, the organization of leisure of the population, the students advanced training faculties, working in physical education industries, as well as students who want to improve health and create a professionally applied physical culture to preserve their own health.

Keywords: professionally applied physical training, criteria, evaluation, efficiency.

Введение. В законе «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» от 21 ноября 2011 г. № 323-ФЗ (ред. от 21.07.2014) отмечается, что задачей государства является сохранение здоровья российских граждан как основного ресурса страны. Однако качество здоровья россиян, в том числе и студентов вузов, продолжает снижаться. Одна из основных причин – нездоровый образ жизни населения. В «Национальной доктрине образования в Российской Федерации» указываются стратегические направления его развития до 2025 года. В документе говорится, что государство в сфере образования должно обеспечить всестороннюю заботу о здоровье учащихся и

2. Ерофеева, А.В. Диалоговая модель обучения как способ формирования иноязычной коммуникативной компетенции / А.В. Ерофеева // Инновационные технологии в образовательной деятельности: материалы Всеросс. науч. метод. конф. / Нижегород. гос. техн. ун-т им. Р.Е. Алексеева. – Н.Новгород, 2016. – С. 201-204.

3. Кручинина Г.А. Компетентностный подход в подготовке студентов инженерных специальностей по иностранному языку / Г.А. Кручинина, Н.В.Патяева // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2008. – № 4. – С. 80–84.

4. Крылов, Э.Г. Профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция будущего инженера / Э.Г. Крылов // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2013. – № 7 (49). – С. 51-58.

5. Малышева. Е.Ю. Английский язык для студентов специальности «Летательные аппараты»: учеб. Пособие / Е.Ю. Малышева; Нижегород. гос. техн. ун-т им. Р.Е. Алексеева. – Н.Новгород, 2011.

6. Минеева, О.А. Формирование профессионально-иноязычной коммуникативной компетентности будущих инженеров в вузе / дисс. … канд. пед. наук: 13.00.08 / О.А.Минеева. – Н. Новгород. – 226 с.

7. Ольгинская, И.Г. Условия успешного формирования иноязычной коммуникативной компетенции в современном образовательном пространстве / И.Г. Ольгинская // Вестник НГТУ им. Р.Е. Алексеева. Серия: Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии. – 2014. – № 3. – С. 84-88.

8. Положение о текущем контроле успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся Нижегородского государственного технического университета им. Р.Е. Алексеева (НГТУ). Утверждено: приказом ректора НГТУ от 30 декабря 2014 г. № 634.

9. Рабочий учебный план подготовки дипломированного специалиста. Направление подготовки (специальности) 24.05.07 Самолёто- и вертолётостроение. Специализация «Самолётостроение». Очная форма обучения. – Нижегород. гос. техн. ун-т им. Р.Е. Алексеева. План одобрен УМС вуза. Протокол № 1 от 19.09. 2011.

10. Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования // Приложение к газете «Первое сентября»: Управление школой. – 2001. – № 30-31.

11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 160100 Самолёто- и вертолётостроение (квалификация (степень) «специалист») // Утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «24» декабря 2010 г. № 2054.

12. Цветкова, С.Е. Иноязычная коммуникативная компетенция будущих инженеров в области самолёто- и вертолётостроения / С.Е. Цветкова // Актуальные вопросы модернизации российского образования: Материалы XIII Междунар. науч.-практ. конф.: сб. науч. тр. – М.: Издательство «Перо», 2012. – С. 77-82

13. Цветкова, С.Е. Концепция формирования межкультурной коммуникативной компетенции у будущих экономистов и пути её реализации: монография / С.Е.Цветкова // Нижегород. гос. техн. ун-т им. Р.Е. Алексеева – Н.Новгород, 2013. – 163 с.

данными преподавателем инструкциями (целями, репликами, движениями выступающих); итоговое обсуждение, рефлексия студентов: разбор того, что они узнали в процессе проигрывания и наблюдения за ролевой игрой, обсуждение участниками своих ощущений во время игры; перемена ролей: «участники» и «наблюдатели» меняются местами. Подобные занятия позволяли студентам применить полученные знания о культуре высокого и низкого контекста, имитируя реальные жизненные ситуации, одновременно развивать свою память, мышление, воображение.

В конце каждого семестра студенты разрабатывали проект в виде реферата, подготовки презентации по одной из пройденных в семестре тем, используя интернет-ресурсы. Участие в совместной проектной деятельности позволило совершенствовать навыки ведения дискуссии, развивать организаторские качества, находить компромиссы с другими учащимися, использовать на практике пройденный грамматический и лексический материал.

Занятия по кейс-технологии, которая использовалась на третьем этапе развития толерантности, строились по следующему плану: ознакомление с ситуацией и выделение ключевых моментов; анализ информации и формулировка проблемы; поиск отсутствующей информации; выработка способов решения проблемы; отбор наиболее эффективных способов с определением плюсов и минусов; презентация результатов; подведение итогов и их обсуждение. При рассмотрении конкретного случая развивались навыки ведения дискуссии, воображение, аналитическое и логическое мышление, происходила активизация пройденной лексики.

Занятия с использованием сети интернет давали возможность активизировать и закреплять новую лексику, развивать критическое мышление, имея наглядное изображение изучаемого явления.

Для совершенствования навыков устного и письменного перевода на всех этапах развития толерантности практиковался перевод цитат из отрывков произведений англоязычных авторов на тему расизма; для развития у студентов навыков монологической речи и навыков произношения использовались отрывки из речей известных людей на тему рабства.

Внеаудиторные формы проведения занятий – посещение студентами концертов, праздников, организуемых в Доме Дружбы народов Татарстана с последующей подготовкой доклада и дискуссией на занятиях) – закрепляли материал занятий (например, «Славянский менталитет», «Азиатский менталитет»), способствовали повышению этнической толерантности студентов, увеличению опыта межкультурной коммуникации, расширению кругозора, улучшению словарного запаса на русском и английском языке. Для осуществления знакомства с историей города, патриотического воспитания, развития общего кругозора, навыков устной монологической речи и устного перевода, студенты проводили занятия-экскурсии: например, они прорабатывали программу пребывания иностранцев в городе Казани на английском языке.

В процессе формирования толерантности, на протяжении двух лет, в экспериментальных группах мы использовали комплекс методов воспитания воздействующих на предметно-практическую, волевую, интеллектуальную, мотивационную и эмоциональную сферы учащихся: формирование сознания личности (рассказ, беседа, разъяснение, убеждение, дискуссия, личный пример

преподавателя), организации деятельности (упражнение, приучение, требование, поручение), стимулирования поведения (игра, поощрение, соревнование), воспитывающая ситуация, коррекция и контроль.

Реализуя контрольно-оценочные условия эффективности учебно-воспитательного процесса по развитию толерантности студентов, в конце опытно-экспериментальной работы мы провели повторное анкетирование и интервьюирование студентов контрольных и экспериментальных групп для выявления уровня трех компонентов толерантности. На конец эксперимента во всех экспериментальных группах имела место существенная динамика уровня трех компонентов толерантности. Наиболее выраженной она была в экспериментальной группе института управления инновациями (повышение когнитивного компонента на 28%, эмоционального на 20% и поведенческого компонентов на 32%). В контрольных группах на конец эксперимента также имелась динамика по трем компонентам, но она была незначительна по сравнению с динамикой экспериментальных групп. Правильность полученных результатов была подтверждена с помощью расчета критерия хи-квадрат Пирсона ($\chi 2$). [1, 2] Статистический анализ данных также выявил взаимосвязь между когнитивным и поведенческим компонентами толерантности на 99,9%-ном уровне значимости во всех экспериментальных и контрольных группах трех институтов, а также взаимосвязь между эмоциональным и когнитивным компонентом на 99,9%-ном уровне значимости в экспериментальной группе института полимеров.

Выводы. Таким образом, полученные результаты опытно-экспериментальной работы свидетельствуют о справедливости выдвинутой гипотезы. Конкретизировав цели и задачи процесса обучения, выполнив отбор содержания обучения, мы реализовали содержательно-целевые условия. Применив традиционные и инновационные технологии обучения, комплекс методов воспитания, а также различные формы организации учебно-воспитательного процесса и средства, способствующие активизации познавательной деятельности учащихся, мы внедрили методико-инструментальные условия. Реализация контрольно-оценочных условий (проведение повторного замера уровня трех компонентов толерантности) позволила выявить количественную динамику развития толерантности. Результатом внедрения данных педагогических условий и разработанной модели развития толерантности стало повышение уровня компонентов толерантности в экспериментальных группах всех трех институтов. Статистические данные подтвердили правильность выдвинутой гипотезы.

Литература:

1. Афанасьев, В. В. Математическая статистика в педагогике: учебное пособие / В. В. Афанасьев, М. А. Сивов. — Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. —76 с.
2. Богатырева, Ю. И. Статистические методы в педагогике и психологии / Ю. И. Богатырева, А. А. Русаков. — Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2012.—154 с.
3. Богацкий, И. С. Бизнес-курс английского языка / И.С. Богацкий, Н. М. Дюканова. — М.: Дом Славянской книги, 2012. — 352с.
4. Галимзянова, И.И. Tolerance culture. Overcoming stereotypes and difficulties in communication: developing oral and written communication skills in the English language (Культура толерантности: преодоление стереотипов и трудностей в общении в процессе развития навыков устной и письменной речи

Пример. *Восполните информацию, недостающую в таблице.*

	Sikorsky was born in Kiev, in the Ukraine
	Sikorsky designed, built, and flew the first successful aeroplane.
1919 and later	
	Sikorsky moved to the United States.
1928	
	Sikorsky produced the first successful helicopter in the west.
1918	

Содержание промежуточного контроля профессионально-иноязычной подготовки представлено в таблице 4.

Таблица 4

Компоненты промежуточного контроля

Вид промежуточной аттестации/ этап	Объекты контроля	Технологии для оценивания	Оценочные средства
Зачёт (1-3 семестры); экзамен (4 семестр)	– анализ профессио-нально-значимой информации; – непосредс-твенное профессио-нальное общение.	– выполнение заданий по тексту; – ответы на вопросы по пройденным темам.	– тексты, задания на проверку понимания; – вопросы для беседы, критерии оценки.

Выводы. Теоретическая и практическая значимость данной статьи состоит в уточнении структуры и конкретизации сущности ПИКК будущих специалистов сферы самолёто- и вертолётостроения; в обосновании и рассмотрении методической системы контроля иноязычной подготовки на этапе её профессионализации, во взаимосвязи и взаимообусловленности всех её компонентов (содержания обучения, объектов, форм и способов контроля, технологий и средств оценивания).

Литература:

1. Галустян, О. В. Методы и формы контроля сформированности иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых специальностей / О.В. Галустян. – Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2013. – № 1. – С. 207-210.

Таблица 3

Текущий контроль освоения делового блока

Виды текущего контроля	Объекты контроля	Технология оценивания	Оценочные средства
Организация /контроль изучения (отработки) нового учебного материала	– тренировка деловой лексики и грамматических форм; – чтение /слушание информации по бизнесу /экономике.	– выполнение тренировочных упражнений; – выполнение заданий на восприятие и анализ прочитанного.	– упражнения по лексике и грамматике; – учебная информация по бизнесу, задания к тексту.
Контроль овладения иноязычной деятельностью	– чтение с общим охватом содержания, анализ информации; – письмо; – непосредственное деловое общение.	– выполнение заданий по содержанию текста; – составление конспекта, делового письма, ситуации переговоров; – участие в диалоге-инсценировке, вопросной беседе, case-study.	– текст, задания к тексту, критерии оценки; – вопросы, план, указания, речевой образец; – диалог-переговоры, вопросы для беседы, информация для case-study, критерии оценки.

В конце третьего семестра предусмотрена итоговая лексико-грамматическая контрольная работа.

Перейдём к рассмотрению ***особенностей промежуточного контроля***. Промежуточная аттестация проводится в виде зачёта (1-3 семестры) и экзамена (4 семестр). Экзамен предполагает проверку сформированности ПИКК, которая определяется способностью осуществлять межличностное и межкультурное общение как общего, так и профессионального характера.

Объектами промежуточной аттестации являются умения опосредованного и непосредственного общения, т.е. рецептивная и продуктивная речевая деятельность, что предполагает проверку понимания профессионально-значимой информации (comprehension reading) и проведение вопросной беседы по пройденным темам.

В качестве оценочных средств для проверки понимания содержания прочитанного используются тексты и тестовые задания с выборочной формой ответа, а именно: выбор названия текста из нескольких возможных; утверждений, соответствующих содержанию; терминов, не имеющих отношения к данному контексту. В случае описания биографии, либо исторических событий целесообразны задания на заполнение недостающей информации.

на английском языке): учебное пособие / И. И. Галимзянова, Э.И. Муртазина. —Казань: ФГбНУ ИПП ПО РАО, 2015. — 80 с.

5. Методы активного обучения [Электронный ресурс] // Википедия: свободная энциклопедия. — 2015. — Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Методы_активного_обучения

6. Мифтахова Н. Х. English: textbook (Английский язык для технических вузов): учебник / Н. Х. Мифтахова. — Казань: Изд-во КГТУ, 2005. — 227 с.

7. Муртазина, Э.И. Tolerance in intercultural communication: knowledge and skills (Толерантность в межкультурном общении: знания и навыки): учебное пособие / Э. И. Муртазина. — Казань: Изд-во КНИТУ, 2015. — 128 с.

8. ФГОС ВПО по направлению подготовки 131000 «Нефтегазовое дело» (квалификация (степень) «бакалавр»). — Введ. 2009-10-28. — Москва: Министерство образования и науки РФ — 20 с.

9. ФГОС ВПО по направлению подготовки 240100 «Химическая технология» (квалификация (степень) «бакалавр»). — Введ. 2009-12-22. — Москва: Министерство образования и науки РФ — 20 с.

10. ФГОС ВПО по направлению подготовки 080200 «Менеджмент» (квалификация (степень) «бакалавр»). — Введ. 2010-05-20. — Москва: Министерство образования и науки РФ — 17 с.

Педагогика

УДК: 378.147.88+543.245

доктор технических наук, профессор Наурызбаев Михаил Касымович
Казахский национальный университет им. аль-Фараби (г.Алматы);
доктор химических наук, профессор Ефремов Сергей Анатольевич
Казахский национальный университет им. аль-Фараби (г.Алматы);
кандидат химических наук, ассоциированный профессор Тасибеков Хайдар Сулейманович
Казахский национальный университет им. аль-Фараби (г.Алматы);
кандидат юридических наук Ергобек Шынгыс Кулбекович
Казахский национальный университет им. аль-Фараби (г.Алматы);
кандидат технических наук Нечипуренко Сергей Витальевич
Казахский национальный университет им. аль-Фараби (г.Алматы)

НОВЫЕ ПОДХОДЫ В ДЕЛЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПОДГОТОВКИ КОМПЕТЕНТНЫХ ИНЖЕНЕРНЫХ КАДРОВ

Аннотация. В статье рассматриваются основные проблемы и пути решения нехватки квалифицированных инженерных кадров, актуальность, возможность и предпосылки сертификации образовательных программ и обеспечение высокого качества подготовки инженеров и технологов.

Ключевые слова: образовательная программа, инженерно-технические специальности, квалифицированные кадры.

Annotation. In the article considers the main problems and solutions of shortage of a qualified engineering personnel, relevance, opportunity and prerequisites for the certification of educational programs and the provision of high quality training of engineers and technologists.

Keywords: technological specialization , educational program , qualified personnel.

Введение. В Стратегии «Казахстан-2050» - новый политический курс состоявшегося государства Глава государства Н.А.Назарбаев отметил: «Высшее образование должно ориентироваться в первую очередь на максимальное удовлетворение текущих и перспективных потребностей национальной экономики в специалистах. Необходимо … усилить востребованные и перспективные направления научных и образовательных дисциплин». В этой связи на общегосударственном уровне при синхронном взаимодействий отраслевых министерств Правительства РК (МИНТ РК, МОН РК и др.), а также территориальных госорганов вполне успешно реализована государственная программа форсированного индустриально-инновационного развития (ГПФИИР). В рамках реализации второго этапа данной госпрограммы (ГПИИР II) целью которой является развитие индустриально-инновационной экономики Казахстана, ведущие национальные университеты вузовской системы страны должны всецело интегрировать свою деятельность с субъектами реального сектора экономики страны /1/.

Формулировка цели статьи. Цель: анализ возможности модернизации национальных систем подготовки инженерных кадров в соответствии с международными стандартами.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время в стране динамично развивается «перерабатывающая промышленность», а развитие перерабатывающего сектора экономики требует подготовки и выпуска компетентных «химиков-технологов», «химиков-инженеров» и др. специалистов новой формации, прошедших подготовку соответствующей специализации, способных работать на предприятиях, выпускающих конкурентоспособную продукцию высокого передела, а также ориентированных на конвертацию результатов инновационных НИОКР в производство.

В этой связи необходимо проводить работу в направлении модернизации национальных систем подготовки инженерных кадров в соответствии с международными стандартами.

Проблему нехватки квалификационных кадров в области инженерии для полноценного и комплексного развития можно подразделить на несколько фундаментальных составляющих:

- недостаток и низкая квалификация кадров с техническими и инженерными навыками и специальностями на базе технического и профессионального образования;
- дефицит научных кадров по техническим, инженерным специальностям и инновационному менеджменту;
- недостаточная гармонизация профессиональных стандартов с образовательными стандартами;
- обучение осуществляется на основе «устаревших» знаний и технологий.

В развитых странах (США, Великобритания, Канада, Япония и др.) существует двухступенчатая система гарантий качества подготовки специалистов в области техники и технологии – профессиональных инженеров. Первая ступень – общественно-профессиональная аккредитация инженерных образовательных программ в университетах: *ABET* (США), *ECUK*

Заполните недостающую в таблице информацию [14, с. 47]:

Dates	*What happened?*	*Who did what?*
1847		
1849		
	invention of dynamo machine	
	First large foreign order begun	
1885		
	Aktiengesellschaft founded	
1950		
	Acquisition of J. A. Jones Construction Company	
1981		
1989		
	Recorded annual sales of DM 82 billion	

Деловая игра «Назначение на должность» является интерактивной формой контроля, позволяющий «оживить» учебный процесс, повысить мотивацию к овладению умениями иноязычного общения. Задача заключается в выборе кандидатуры на вакантную должность. Для решения задачи необходимо ознакомиться с информацией о деятельности компании, резюме кандидатов на должность (чтение); прослушать фрагменты собеседования (аудирование); сделать вывод о том, кто из кандидатов достоин выбора, аргументированно изложить своё мнение (письмо).

Технологии оценивания умений делового иноязычного общения представлены в таблице 3.

объёме примерно шестнадцати часов при нагрузке четыре часа в неделю (модули «Переговоры»; «Предприятие»).

Изучение и отработка иноязычного материала в контексте «делового блока» предполагает использование следующих форм текущего контроля.

1. Упражнения на автоматизацию лексики сферы бизнеса и экономики, анализ грамматических форм в деловом контексте.
2. Чтение /слушание базовой информации по теме, выделение основных смыслов и понятий, детальное понимание, извлечение запрашиваемой информации.

Пример (упражнение на тренировку лексики).

Match the columns.

принимать участие в переговорах	–	to advertise equipment
транспортные средства	–	the manner of payment
ведущий производитель	–	the terms of payment
тяжелая промышленность	–	to take part in talks
делать заказ	–	to go for export
экономическое сотрудничество	–	shipping facilities
способ оплаты	–	heavy industry
рекламировать оборудование	–	an acceptable price
условия платежа	–	a leading manufacturer
приемлемая цена	–	to guarantee the quality
условия доставки	–	economic cooperation
гарантировать качество	–	the terms of delivery
идти на экспорт	–	to place an order
вступить в контакт	–	to get in touch with

Оценка *сформированности умений делового иноязычного общения* в пределах обозначенной тематики предполагает применение следующих традиционных и творческих форм контроля.

1. Задания на проверку общего понимания текста по бизнесу и экономике (comprehension reading).
2. Письмо: составление диалога-ситуации; реферирование делового текста; письмо (запрос, информация о компании).
3. Диалог-инсценировка «Переговоры»; case-study «Назначение на должность»; вопросная беседа о предприятии.

Пример (чтение, извлечение запрашиваемой информации).

(Великобритания), *CEAB* (Канада), *JABEE* (Япония) и др. Вторая ступень – сертификация и регистрация профессиональных инженеров: *NCEES* (США), *ECUK* (Великобритании), *Engineers Canada* (Канада), *IPEJ* (Япония) и др.

Аккредитация образовательной программы – подтверждение того, что ее реализация позволяет выпускникам начать профессиональную деятельность («вхождение в профессию»).

Сертификация специалиста – подтверждение того, что его квалификация позволяет качественно и ответственно вести самостоятельную профессиональную деятельность («овладение профессией»).

Преимущества системы аккредитации образовательных программ и сертификации специалистов:

- Сохранение звания «инженер» и укрепление его авторитета в условиях уровневой системы высшего профессионального образования (бакалавр, магистр)
- Совершенствование отечественного инженерного образования в соответствии с мировыми тенденциями и критериями качества
- Подготовка специалистов в области техники и технологий, компетенции которых признаются на международном уровне
- Повышение глобальной конкурентоспособности национальной экономики за счет развития компетенций инженерного корпуса страны.

В настоящее время Национальными профессиональными организациями созданы международные структуры (*FEANI*, *APEC Engineer Register, IPEA/EMF),* формирующие согласованные критерии сертификации профессиональных инженеров, а также международные структуры (*ENAEE, Washington Accord*), разрабатывающие критерии качества инженерного образования и аккредитации программ в вузах. В этой связи в Республике Казахстан в 2007 году учреждено Казахстанское общество инженерного образования KazSEE целью которой является содействие совершенствованию и развитию в Казахстане инженерного и естественно-научного образования и инженерной деятельности: создание условий для наиболее эффективной реализации творческого потенциала членов Общества в интересах развития инновационного развития Республики Казахстан; развитие международных связей и контактов в области инженерного и естественно-научного образования.

KazSEE является единственным в Казахстане независимым аккредитационным Центром, имеющим опыт проведения международной аккредитации образовательных программ, который готов провести аккредитацию образовательных программ в рамках ГПИИР. Он является представителем, а также членом следующих международных организаций:

- ✓ Международного консорциума обществ инженерного образования IFEES.
- ✓ Европейской Федерации Национальных инженерных сообществ FEANI.
- ✓ Международного общества инженерной педагогики IGIP.
- ✓ Международной сети по обеспечению качества INQAAHE.
- ✓ Европейской сети по аккредитации в области инженерного образования ENAEE.

✓ Заключено соглашение о партнерстве с Ассоциацией инженерного образования России, Португалии и аккредитационным агентством в области инженерии QUACING.

✓ Заключены трехсторонние договора о сотрудничестве между Консорциумом вузов по подготовке специалистов в рамках ГПИИР, KazSEE и ENAEE и Консорциумом вузов по подготовке специалистов в рамках ГПИИР, KazSEE и IGIP.

✓ Заключено Худжандское соглашение Центрально-Азиатских обществ инженерного образования.

Европейская сеть по аккредитации инженерных и естественно-научных образовательных программ (ENAEE) - это сеть аккредитационных агентств, отвечает за функционирование общеевропейской системы аккредитации инженерных образовательных программ. ENAEE признана международным сообществом и состоит из инженерных организаций стран Европы. ENAEE по результатам аккредитации обеспечивает присвоение европейского знака качества EUR-ACE Label и международного сертификата ENAEE.

Аккредитационный Центр KazSEE признанный партнер ЕС в рамках проектов по инженерному образованию и аккредитации, который имеет партнерские отношения с ENAEE.

Мероприятия, проводимые аккредитационным Центром KazSEE: разработана нормативно-методическая база аккредитации, стандарты специализированной аккредитации вузов первого и второго цикла, основанные на стандартах ENAEE; разработано руководство по проведению самооценки вузов; сформирована база экспертов по внешней оценке; осуществлена подготовка соответствующих специалистов (аккредитующих экспертов); создана Федерация Центрально-Азиатских обществ инженерного образования; проведена аккредитация более 20 образовательных программ. Сертификация специалистов: Европейская федерация национальных инженерных ассоциаций FEANI.

FEANI была создана в 1951 году, является одной из наиболее авторитетных профессиональных ассоциаций в Европе, основателем Всемирной Федерации Инженерных Организаций (WFEO). FEANI официально признана Европейской комиссией экспертом по инженерному образованию в Европе, имеет консультативный статус в UNESCO, в Организации по промышленному развитию при ООН и в Совете Европы. От каждой страны в состав входит только одна организация, которая представляет все инженерное сообщество соответствующей страны. FEANI объединяет около 350 инженерных и научных ассоциаций, до 4 млн. профессиональных инженеров в 32-х европейских странах. KazSEE стало полноправным членом FEANI: теперь отечественные специалисты естественно-научной сферы, инжиниринга и технологий смогут подтверждать свою квалификацию, получать европейский сертификат и будут иметь возможность включения в реестр Европейских инженеров (EurEng).

Цель реестра EurEng это:

▪ Облегчить движение практикующих инженеров внутри и за пределами FEANI и установить структуру взаимного признания квалификаций, чтобы инженеры, которые хотят практиковаться за пределами своих стран, могли быть признанный в своих способностях;

речевой деятельности студентов. Подготовка и защита мини-презентации включают в себя наработку информации (чтение, письмо), выделение ключевых смыслов и понятий, краткое сообщение (3-5 минут), прослушивание выступающих и вопросы к ним.

Все вышеназванные формы проверочной работы предполагают использование соответствующих методов контроля: устный /письменный опрос (индивидуальный, фронтальный, групповой, компьютерный).

Технологии оценивания как процесс и результат решения соответствующих языковых и речевых задач, представлены в таблице 2.

Таблица 2

Текущий контроль освоения «профессионального блока»

Виды текущего контроля	Объекты контроля	Технология оценивания	Оценочные средства
Организация /контроль изучения /отработки нового учебного материала	– тренировка терминологии и грамматических форм; – изучающее чтение научно-технического текста, восприятие информации на слух.	– выполнение тренировочных упражнений; – чтение, перевод; выполнение заданий по прочитанному /прослушанному.	– упражнения по лексике и грамматике; – научно-технический текст, задания к тексту.
Контроль овладения иноязычной деятельностью	– восприятие и анализ профессионально-значимой информации; – письмо; – непосредственное профессиональное общение; – усвоение терминологии и грамматических форм.	– выполнение заданий по содержанию текста; – составление аннотации, реферата; написание личного резюме, сопроводительного письма; – высказывание /ответы на вопросы, участие (совместное взаимодействие) в «круглом столе», защита мини-презентации; – выполнение тестовых заданий.	– текст, задания к тексту, критерии оценки; – опорные клише, формуляр, план, вопросы; – информация, вопросы по теме, тема презентации; – тестовые задания, критерии оценки.

Специфика обучения студентов «специалитета» и соответствующие требования ФГОС ВПО предполагают ***введение «делового блока»*** в рамках профессионализации обучения, как в третьем, так и в четвёртом семестрах, в

справочной и учебной литературы (таблицы, электронные словари и др.), помощь со стороны преподавателя. Основным способом контроля в данном случае является устный опрос, фронтальный и индивидуальный.

Осуществляя контроль и оценивание тренировочной деятельности, преподаватель принимает во внимание не только правильность выполнения заданий, но также исполнительность и активность студентов, их способность оперативно реагировать на замечание и наводящий вопрос, исправлять неверные решения и ответы.

Отметим, что диалоговая модель рассматривается как эффективный способ реализации текущего контроля. «В процессе введения, тренировки и повторения нового иноязычного материала правильно-организованный диалог-обмен мнениями преподавателя со студентами является одновременно процессом и средством формирования ключевых коммуникативных компетенций. … Функционирование диалоговой модели повышает качество восприятия студентами учебного материала, а соответственно их мотивацию к учению, активность в процессе тренировочной деятельности, и, как следствие, качество усвоения иноязычных знаний, формирование умений и навыков» [2, с. 204].

Контроль *овладения иноязычным материалом в пределах обозначенной тематики «профессионального блока»* проводится в следующих традиционных и творческих формах.

1. Задания на проверку понимания информации научно-технического/популярного, прагматического характера (статья о развитии технологий отрасли, тексты о деятелях науки, аэропортах мира). Данная форма контроля позволяет актуализировать материал в рамках тематики профессионального общения, расширить кругозор будущего специалиста, активизировать его активный и обогатить пассивный словарь.
2. Письмо (краткое изложение технического текста, аннотация статьи (abstract), личное резюме, сопроводительное письмо).
3. Краткое сообщение /вопросная беседа; круглый стол «Конференция».
4. Лексико-грамматические тестовые задания.
5.

Пример (опорные клише для составления аннотации).

The following clichés will help you to speak about the contents of any text you've read:

This text\ article deals with the problem of….
The problem considered is of great interest\ importance for those who study…..
The author states that…..
The author draws our attention to the fact that…
It is interesting to mention that….
There are some good and interesting examples illustrating the …
It should be pointed out that….
The author arrives to the following conclusion that…
In conclusion I'd like to say that…

Организация круглого стола является интерактивной проблемно-проективной формой контроля, позволяющей оценить все виды иноязычной

- Дать достаточные данные о формировании отдельного инженера в пользу возможного работодателя;
- Поощрять непрерывное обновление качества инженеров, устанавливая, контролируя и рассматривая стандарты;
- Предоставить источнику информации о большом разнообразии систем формирования в странах-членах.

FEANI создало и поддерживает список школ и программ - в FEANI индекс - от FEANI стран-членов, которые отвечают стандартам образования FEANI и аккредитованы или официально признанные на национальном уровне. Учебные программы, должны обеспечивать развитие профессиональных навыков и компетенций.

Преимущества данной системы:

- Сохранение звания «инженер» и укрепление его авторитета в условиях уровневой системы высшего профессионального образования (бакалавр, магистр);
- Совершенствование отечественного инженерного образования в соответствии с мировыми тенденциями и критериями качества;
- Подготовка специалистов в области техники и технологий, компетенции которых признаются на международном уровне;
- Повышение глобальной конкурентоспособности национальной экономики за счет развития компетенций инженерного корпуса страны.

Как видно из данного перечня целей и задач международных организаций, проводящих аккредитацию вузов и центров по подготовке инженерных кадров, они призваны работать на повышение качества подготовки инженерных кадров и осуществлять надлежащий контроль за этим. В этой связи главной задачей, стоящей перед вузами, является не только повышение качества подготовки инженеров, но и решение вопроса подготовки специалистов, способных работать в любой точке мира. Для этого они уже в процессе обучения должны принимать участие в инновационных проектах, направленных на решение задач индустрии.

В условиях инновационной экономики и экономики знаний, генерация новых знаний и технологий достигается за счёт объединения усилий университетов, государства и бизнеса, являющихся ключевыми элементами инновационной системы любой страны /2, 3/.

Всецело понимая важность дальнейшей модернизации образовательной системы в целом, КазНУ им. аль-Фараби совместно KazSEE в рамках проекта Темпус QUEECA проводит мероприятия по повышению качества инженерного и естественно-научного образования в Центральной Азии. Целью данных мероприятии является создание и реализация системы обеспечения качества инженерного образования, профессиональная аккредитация инженерных и естественно-научных образовательных программ.

В рамках реализации второго этапа госпрограммы ГПИИР II, целью которой является развитие индустриально-инновационной экономики Казахстана, КазНУ им. аль-Фараби всецело интегрирует свою деятельность с субъектами реального сектора экономики страны.

Например, в рамках реализации магистерских образовательных программ для проектов ГПИИР-II:

- Разработаны и реализуются инновационные образовательные программы совместно с зарубежными вузами партнерами;

• Руководители соответствующих структурных подразделении университета, а также члены корпуса ППС прошли обучение в рамках специально разработанных программ в Назарбаев Университете и крупных университетах мира.

• Создаются междисциплинарные лабораторий оснащенные современными оборудованиями.

• Заключены трехсторонние договора (вуз-магистрант- работодатель) по подготовке кадров ГПИИР-2 с организацией практики и с дальнейшим трудоустройством с промышленными предприятиями.

Реализация такого образовательного процесса призвана обеспечить подготовку востребованных, конкурентоспособных специалистов, обладающих высокопрофессиональными навыками и умениями в области химической и перерабатывающей промышленности.

Например, на данный момент с участием только одной кафедры, кафедры аналитической, коллоидной химии и технологии редких элементов (КАКХ и ТРЭ) в реализации данной магистерской программы заключены договора о целевой подготовке магистров с дальнейшим их трудоустройством во многих производственных предприятиях реального сектора экономики нашей страны, которые входят в Республиканскую карту индустриализации (например, ТОО «КазМунайГазБурение», АО «КОНДЕНСАТ», ТОО «КазАзот» ТОО «КазФосфат», ТОО «ЕвроХимКаратау», ТОО «Talas Investment Company», ТОО "Кайнар-АКБ", ТОО «АГРО 5», ТОО «Алтын Тастак», ТОО «НУТРИТЕСТ», ТОО «ПВ-5» НАК КазАтомПром, ТОО «Каратау» НАК КазАтомПром, ТОО «Алюгал Galaksi Group», Васильковский ГОК (Altyntau Kokshetau), ТОО «Фармацевтическая компания «РОМАТ», ТОО «Мембранные технологии» и т.д.), а также со многими научно-производственными предприятями (например, РГП на ПХВ «Национальный центр по комплексной переработке минерального сырья РК», «КазМеханОбр», ТОО «НИИ карантина и защиты растений», ТОО «Академия питания» и др.) всего 49 договоров на подготовку 49 специалистов для индустрии.

Безусловно, указанная работа является результатом лишь первой ступени деятельности работ КАКХ и ТРЭ КазНУ им. аль-Фараби по интеграции образовательного процесса и индустрии. Дальнейшая работа коллектива университета в этом направлении будет нацелена на освоение опыта ведущих зарубежных университетов по взаимодействию науки и промышленности.

Выводы. В дальнейшем необходимо продолжить:

❑ Разработку инновационных практико-ориентированных образовательных программ (международная аккредитация практико-ориентированных образовательных программ; усиление производственной практики обучающихся; внедрение профильных дисциплин на английском языке);

❑ Развитие кадрового и педагогического потенциала (корпус ППС должны проходит стажировку в ведущих зарубежных вузах; привлечение специалистов с производства для преподавания в университете);

❑ Модернизация материально-технической базы улучшение инфраструктуры университета (аккредитация образовательно-научных лабораторий; дальнейшая модернизация МТБ);

Объектами текущего контроля в контексте профессионализации обучения являются все виды иноязычной деятельности (чтение /слушание, письмо, говорение).

Результаты рецептивной и продуктивной речевой деятельности являются показателем освоения всех ключевых коммуникативных компетенций (речевой, дискурсивной, социокультурной).

Овладение терминологией и грамматическими явлениями является показателем освоения языковой и речевой компетенций, т.е. условием адекватного понимания и последующего воспроизведения профессионально-значимой информации.

В процессе практических занятий авторы рассматривают два *вида текущего контроля*, функциями которого являются:

1) оценивание и самоконтроль учебной деятельности в процессе изучения, усвоения и активизации нового иноязычного материала;

2) проверка овладения языковыми знаниями, умениями и навыками в пределах определённой темы / тем; умениями употреблять полученные знания в различных видах речевой деятельности.

Методы обучения и учебной работы студентов, детерминирующие интериоризацию знаний и формирование умений, – есть формы текущего «процессуального» контроля со стороны преподавателя.

Изучение и *активизация иноязычного материала по направлению подготовки* реализуются в следующих традиционных формах.

1. Тренировка терминологии сферы самолёто- и вертолётостроения, грамматических явлений (составление тематического словаря, подбор переводных эквивалентов, синонимов, антонимов, перевод лексических единиц с опорой на текст, заполнение пропусков в контексте, употребление и анализ неличных форм глагола).

2. Интерпретация содержания научно-технического / популярного текста по обозначенной теме; восприятие, осмысление и активизация терминологии в контексте; отслеживание логики и структуры дискурса соответствующего функционального стиля.

3. Восприятие информации на слух, фиксирование основных фактов.

Пример (задание на извлечение запрашиваемой информации) [5].

Найдите в тексте ответы на вопросы.

1. What are the principal structural units of an aircraft?
2. What structural units are attached to the fuselage?
3. What is the construction of an aircraft wing?
4. What does a complete wing assembly consist of?
5. What are flight control surfaces designed for?
6. What groups are flight control surfaces divided into?
7. What flight control surfaces belong to the primary group?
8. What are the functions of the ailerons, elevators and rudder?
9. What is the difference between the trim tabs and spring tabs?

Технологией оценивания является выполнение вышеназванных видов учебной работы, которое не исключает использование необходимой

Однако диагностика развития психологических аспектов ПИКК проводится, как правило, в процессе научно-педагогического эксперимента, посредством опросников и анкетирования. Объектами текущего и промежуточного контроля иноязычной подготовки, как практико-ориентированной дисциплины, являются составляющие коммуникативно-деятельностного компонента, в рамках которого выделены те компетенции, формирование и оценивание которых возможно и целесообразно в условиях неязыкового технического вуза (таблица 1).

Кроме того, сформированность основополагающих компетенций является показателем положительной динамики в развитии социально-психологического и мотивационного аспектов ПИКК.

Обзор и анализ теоретических основ проблемы позволил авторам уточнить и конкретизировать терминологический аппарат, используемый в данной статье.

Текущий контроль – контроль, проводимый в процессе и по результатам изучения учебного иноязычного материала в пределах обозначенной тематики (дидактических единиц) в течение семестра.

Промежуточный контроль – контроль, который проводится по результатам иноязычной подготовки в конце семестра в форме зачёта, а также по итогам обучения иностранному языку в форме экзамена.

Объекты контроля – иноязычные знания и коммуникативные умения, составляющие коммуникативно-деятельностного компонента и показатели освоения ПИКК, подлежащие контролю и оцениванию.

Метод контроля – способ изложения студентами, проверки и оценивания со стороны преподавателя учебного материала, подлежащего контролю (устный, письменный контроль /опрос).

Форма контроля – вид учебной работы, подлежащей контролю и оцениванию. Например: монолог-сообщение, вопросная беседа, ролевая игра, презентация и др.

Технология оценивания – процесс и результат решения определённых языковых и речевых задач, т.е. технология, позволяющая оценить сформированность знаний и умений, составляющих ПИКК. Например: участие в беседе, ответы на вопросы, совместное взаимодействие (в игре), защита презентации.

Рассмотрим ***систему текущего контроля*** иноязычной подготовки будущих инженеров в области самолёто- и вертолётостроения на этапе её профессионализации, в третьем – четвёртом семестрах.

На данном этапе при отборе и систематизации содержания обучения учитывается принцип интеграции, реализуются междисциплинарные связи иностранного языка с дисциплинами направления подготовки («Конструкция самолёта (вертолёта)», «Вооружение самолёта», «Системы механического оборудования» и др.) [9]. В центре внимания иноязычной подготовки – ***основной «профессиональный блок»***, а именно, работа с научно-технической информацией сферы самолёто- и вертолётостроения.

Введение информации о профессии инженера и выдающихся деятелях науки целесообразно в рамках чтения с общим охватом содержания, а именно, контроля овладения умениями восприятия, понимания и анализа профессионально-значимой информации.

- Развитие партнерства с ведущими зарубежными университетами (программы обмена преподавателями и студентами; совместная научная работа; программы двойного диплома);
- Совершенствование системы трудоустройства выпускников (трудоустройства выпускников после окончания вуза; программы «раннего найма»).

Литература:

1. Послание Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева народу Казахстана «Казахстан в новой глобальной реальности: рост, реформы, развитие», 30.11.2015 г.
2. Жұмамбаев С.К. Қазақстан экономикасының инновациялық дамуында білім беруді ғылым мен бизнеспен тоғыстырудың рөлі // «Экономиканың инновациялық даму негіздері ретінде ғылым, білім беру және бизнес интеграциясы» атты 45-інші ғылыми-әдістемелік конференция материалдары, 1 кітап. - Алматы : «Қазақ университеті». 2015. - 37-39 б.
3. С.М. Тажибаева, Д.Х. Камысбаев. Основные научные направления кафедры аналитической, коллоидной химии и технологии редких элементов // Вестник КазНУ, серия химическая, 2012. - №2(66). – С. 19-27.

Педагогика

УДК:378.2

аспирантка Нестерова Светлана Леонидовна
Муниципальное бюджетное общеобразовательное
учреждение «Коробицынская средняя общеобразовательная
школа» Выборгского района Ленинградской области (г. Выборг)

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ВОСПИТАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ НА ОСНОВЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ

Аннотация. в ходе опытно-экспериментальной работы нами апробирована модель формирования нравственных ценностей старшеклассников на основе социальных проектов. Модель позволяет представить процесс формирования нравственных ценностей старшеклассников как педагогический процесс, состоящий из воздействий и взаимодействий субъектов деятельности в процессе реализации социальных проектов с учетом поставленных целей. Результат выполненных проектов можно увидеть, осмыслить и применить в реальной практической деятельности.

Ключевые слова: модель воспитания, нравственные ценности, социальные проекты, выпускник.

Annotation. During skilled-experimental work we approve model of formation of moral values of senior pupils on a basis socially projects. The model allows to present process of formation of moral values of senior pupils as the pedagogical process consisting of influences and interactions of subjects of activity in the course of realization of socially projects taking into account objects in view. The result of the executed projects can be seen, comprehended and applied in the real practical activities.

Keywords: Education model, moral values, social-humanitarian projects, the graduate.

Введение. На современном этапе развития образования актуальна проблема повышения качества знаний учащихся, развития их творческих способностей, значительные педагогические усилия необходимо направлять на мотивацию учащихся. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования ориентирован на становление личностных характеристик выпускника («портрет выпускника школы»), среди которых «креативный и критически мыслящий, активно и целенаправленно познающий мир, осознающий ценность науки, труда и творчества для человека и общества, мотивированный на образование и самообразование в течение всей своей жизни; владеющий основами научных методов познания окружающего мира, мотивированный на творчество и современную инновационную деятельность; готовый к учебному сотрудничеству, способный осуществлять учебно-исследовательскую, проектную и информационную деятельность». [8]

Выполнению этих задач способствует развитие новых способов образования, педагогических технологий, имеющих дело с индивидуальным развитием личности, навыка самостоятельного движения в информационных полях, формирования у обучающегося умения ставить и решать задачи для разрешения возникающих в жизни проблем — профессиональной деятельности, самоопределения, повседневной жизни; формирование способности самостоятельно мыслить, добывать и применять знания, обдумывать принимаемые решения и чётко планировать действия, эффективно сотрудничать в разнообразных по составу и профилю группах, быть открытыми для новых контактов и культурных связей. По мнению В.В. Буркова, главное в образовании – научить выпускников думать, искать информацию, сравнивать, делать выводы, понимать и творить. [4]

С точки зрения модернизации образования именно проектная технология выступает важным компонентом системы продуктивного образования и представляет собой нестандартный, нетрадиционный способ организации образовательных процессов через активные способы действий (планирование, прогнозирование, анализ, синтез), направленных на реализацию личностно-ориентированного подхода. Проектная технология помогает учащимся осознать роль знаний в жизни и обучении - знания перестают быть целью, а становятся средством в подлинном образовании.

Одним из компонентов Федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования является индивидуальный проект, «представляющий собой учебный проект или учебное исследование, выполняемое обучающимся в рамках одного или нескольких учебных предметов, который должен обеспечивать приобретение навыков в самостоятельном освоении содержания и методов избранных областей знаний и видов деятельности, или самостоятельном применении приобретенных знаний и способов действий при решении практических задач, а также развитие способности проектирования и осуществления целесообразной и результативной деятельности (познавательной, конструкторской, социальной, художественно-творческой). [8]

Проектный метод в школьном образовании рассматривается как некая альтернатива классно-урочной системе. Современный проект учащегося - это

Компоненты ПИКК	Содержание профессионально-иноязычной коммуникативной компетенции
	– Осведомлённость о национально-культурных особенностях стран изучаемого языка; базовых реалиях, отражающих специфику их социально-политического устройства; – Знание основных особенностей речевого поведения носителей языка, обусловленных культурными нормами и соответствующими ценностными ориентациями; – Умения культурно-адекватной речевой деятельности, предполагающие употребление лексических единиц и фразовых клише соответственно нормам и ценностям соответствующей культуры. **Социально-психологический аспект включает в себя**: – умения позитивно принимать разные ценностные установки, определяющие социальное и речевое поведение носителей языка; – умения воспринимать ситуацию общения с позиции инокультурного собеседника, осуществлять адекватную межкультурную коммуникацию.
Рефлексивно-оценочный компонент	***Рефлексивно-оценочный компонент*** предполагает: – развитие способности к самоорганизации и самообразованию, – адекватную самооценку иноязычных знаний и умений в сфере социокультурного и профессионального общения; самореализации и достижений в учебной профессионально-иноязычной деятельности; – осознание своих потребностей и возможностей к самостоятельному овладению иноязычными знаниями и умениями.

Психологические аспекты коммуникативной компетенции, безусловно, формируются в процессе иноязычной подготовки. Так в работе И.Г. Ольгинской обоснована значимость формирования у студентов положительного отношения к носителям изучаемого языка и их культуре; определена последовательность методов в «создании позитивного имиджа изучаемой культуры и языка»; обоснована необходимость и эффективность применения этих методов в целях повышения учебной мотивации [7, с. 85].

Компоненты ПИКК	Содержание профессионально-иноязычной коммуникативной компетенции
	рамках социокультурного, делового и профессионального контекста (при необходимости с помощью словаря); – Умение узнавать при чтении и восприятии на слух, интерпретировать и употреблять в речи тезаурус повседневного общения, деловую и специальную терминологию сферы самолёто- и вертолётостроения в пределах изученных /изучаемых тем; – Умение распознавать при чтении, адекватно интерпретировать и употреблять соответственно коммуникативной цели сообщения основные грамматические формы и конструкции.
	3. Дискурсивная компетенция включает в себя следующие знания и умения**.** – Овладение сведениями о типовых способах построения текстов (дискурсов) значимых стилей и жанров. – Умение понимать содержание информации социокультурного, делового и профессионального характера, ориентироваться в логической структуре текста соответствующего функционального стиля. – Умение осуществлять просмотровое, ознакомительное и поисковое чтение, т.е. обзор, анализ, извлечение и переработку аутентичной профессионально-важной информации из различных источников (технической литературы, сети Интернет). – Умения составлять несложные письменные и устные высказывания на основе речевого образца (либо нескольких источников); структурировать предложения в связное высказывание с учётом причинно-следственных связей, целостности, стиля и регистра профессионально-значимого высказывания (дискурса).
	4. Социокультурная коммуникативная компетенция трактуется как межкультурный аспект основополагающих компетенций (языковой, речевой. дискурсивной); включает в себя следующие межкультурные знания и умения.

дидактическое средство активизации познавательной деятельности, развития креативности и одновременно формирования определенных личностных качеств. Метод проектов - педагогическая технология, ориентированная не на интеграцию фактических знаний, а на их применение и приобретение новых. Активное включение школьника в создание тех или иных проектов дает ему возможность осваивать новые способы человеческой деятельности в социокультурной среде [5].

Метод проектов является эффективным средством личностного развития школьника. Он ориентирует образовательный и воспитательный процесс на творческую самореализацию личности, формирует активную, самостоятельную и инициативную позицию учащихся в учении, способствует воспитанию нравственных ценностей обучающихся.

Формулировка цели статьи. В ходе опытно-экспериментальной работы нами апробирована модель формирования нравственных ценностей старшеклассников на основе социальных проектов. Модель позволяет представить процесс формирования нравственных ценностей старшеклассников как педагогический процесс, состоящий из воздействий и взаимодействий субъектов деятельности в процессе реализации социальных проектов с учетом поставленных целей.

Изложение основного материала статьи. Концептуальная модель нравственного воспитания учащихся на основе социальных проектов включает шесть основных структурных компонентов: целевой, мотивационный, содержательный, процессуально-коммуникативный, диагностико - результативный, рефлексивно-управленческий.

Целевой компонент определяет выбор темы, ее анализа. Тема должна быть оригинальной, в ней необходим элемент неожиданности, необычности. Познание начинается с удивления, а удивляются люди чему-то неожиданному. Оригинальность в данном случае следует понимать, как способность нестандартно смотреть на традиционные предметы и явления. Тема проекта должна отвечать следующему положению: быть значимой в исследовательском отношении и формировать нравственные качества.

Содержание мотивационного компонента представлено значением мотивации как побуждения к деятельности, определяющей направленность личности старшеклассника. Необходимо обеспечить заинтересованность детей в работе над проектом - мотивацию, которая будет давать источник энергии для самостоятельной деятельности и творческой активности. Для этого нужно на старте педагогически грамотно сделать погружение в проект, заинтересовать проблемой, перспективой практической и социальной пользы.

Основу содержательного компонента составляет совместная деятельность субъектов воспитательного процесса, ориентированная на становление у воспитуемых нравственных ценностей. Содержательный компонент выполняет следующие функции: ориентирующую (обучение учащихся пониманию смысла человеческого существования; субъектно-личностную, основанную на выявлении ценностей существования себя и других людей; операционную – создание своей роли, понимание и осознание исторического прошлого и будущего); нравственную – ориентация на нравственные общечеловеческие ценности, нормы и правила в поведении и поступках.

С целью систематизации внедрения социальных проектов была составлена программа классных часов для учащихся 10-11 классов «Путь к успеху».

Первый тематический блок программы включает классные часы под общим названием «Нравственные корни, источники нравственности»; второй блок – «Человек – это звучит гордо»»; третий – «Я – человек, но какой?»; четвертый – «Воспитание гражданина в мире профессий»; пятый блок – «Слагаемые жизненного успеха». Итогом каждого цикла является презентация социального проекта. Программа реализуется в различных формах взаимодействия на классных часах, дискуссиях, беседах, тренингах, практикумах, турнирах знатоков нравственных норм.

Работа по программе раскрывает содержательную сущность данной модели, ориентированную на воспитание нравственных ценностей у старшеклассников.

Процессуально - коммуникативный компонент, включает в себя: формы и методы воспитательного воздействия; внешние и внутренние связи коммуникации, влияющие на развитие нравственных ценностей. Этот компонент связывает все элементы системы в единое целое и обеспечивает коммуникативную связь с внешней средой. Наряду с традиционными формами и методами работы, используем новые формы и методы воспитательного воздействия (В.А. Караковский, И.П. Иванов, А.С. Прутченков, Н.Е. Щуркова): психологические тренинги, тренинги личностного роста, деловые, ролевые и коммуникативные игры, создание ситуаций успеха, практикумы, нравственные ситуации, часы развития и общения. [2]

Диагностико - результативный компонент воспитания нравственных ценностей включает, формы, методы и приемы изучения нравственных ценностей; критерии и показатели эффективности результатов. Были разработаны следующие критерии: создание «нравственного лица» класса; воспитание нравственных стимулов, поступков и поведения; формирование жизненной позиции. В соответствии с избранными критериями, подбираются диагностические методики, позволяющие получить достоверную информацию о различных сторонах исследуемого уровня воспитанности. [7]

Рефлексивно-управленческий компонент включает в себя критерии и показатели эффективности внедрения концептуальной модели нравственного воспитания учащихся на основе социально – гуманитарных проектов. Опираясь на исследование В.В. Николиной, мы включаем в рефлексивное управление систему «целенаправленного воздействия по развитию у учащихся способности к рефлексии. В рефлексивном управлении обязательными считаются: понимание учащимися цели деятельности и значимости ее для себя (для чего, во имя чего я это делаю?); знание способов действия выполненного задания, рефлексивная остановка (так ли я это делаю?); самооценка (правильно ли я сделал?). [3] Содержание рефлексивного управления включает в себя целенаправленное побуждение к самоанализу на основе нравственных ценностей, рефлексию по осознанию ответственности за свои суждения и поступки; приобщение к технологиям рефлексии; помощь в самоопределении.

Механизмами реализации выделенных компонентов являются: разъяснительная, образовательно-воспитательная, социальная, культурно-массовая деятельность; информационно - эстетическое и толерантное образование; формирование атмосферы взаимопонимания, уважения и доверия, атмосферы творческого взаимодействия, сотрудничества.

В соответствии с предложенными концептуальной моделью и механизмами, нами выделены педагогические условия, обеспечивающие

Таблица 1

Структура и содержание иноязычной коммуникативной компетенции будущих инженеров в области самолёто- и вертолётостроения

Компоненты ПИКК	Содержание профессионально-иноязычной коммуникативной компетенции
Мотивационный компонент	**Мотивационный компонент** означает наличие у студентов – будущих инженеров: – осознания значимости иноязычной подготовки для осуществления межкультурного общения и будущей профессиональной деятельности; – интереса и желания к овладению профессионально-иноязычными знаниями и коммуникативными умениями, составляющими ПИКК инженера в области самолёто- и вертолётостроения; – стремления применять иноязычные знания и умения в целях поиска и переработки профессионально-важной информации.
Коммуникативно-деятельностный компонент	**1. Языковая компетенция, означающая овладение** следующими знаниями. – Знание /наличие осведомлённости об особенностях изучаемого языка (фонетических, лексико-грамматических, стилистических); – Владение иноязычным тезаурусом социально-культурного, делового и профессионального общения инженера в области самолёто- и вертолётостроения; – Знание грамматических форм и структур, обеспечивающих правильность иноязычной речи, точность её интерпретации при чтении, адекватность понимания при восприятии на слух.
	2. Речевая коммуникативная компетенция, означающая овладение следующими умениями и навыками: – Речевые умения и навыки, обусловливающие продуктивное решение языковых и речевых задач; способность производить значимое высказывание, формулировать мысли с помощью языковых средств; – Умение воспринимать и анализировать аутентичную информацию, правильно интерпретировать смысл высказывания в

ситуаций (Ю.Н.Гутарева, А.В.Матиенко, О.В.Галустян, О.В.Барышникова, Г.Н.Степанова).

Все процедуры контроля должны опираться на данные нормативно-программной документации и быть направлены на достижение планируемой цели обучения. Система оценивания результатов обучения студентов НГТУ им Р.Е. Алексеева включает четыре вида оценивания: диагностическое оценивание; текущий контроль в семестре; промежуточная аттестация; государственная итоговая аттестация.

Текущий контроль в семестре проводится с целью обеспечения своевременной обратной связи, для коррекции обучения, активизации самостоятельной работы студентов. *Промежуточная аттестация* проводится в форме зачетов и экзаменов. Государственная *итоговая аттестация* предназначена для объективной оценки результатов обучения выпускников по основным профессиональным образовательным программам (ОПОП), и проводится на завершающем этапе обучения [8].

Практическая часть. Для обоснования системы контроля необходимо определить сущность и структуру компетенции, формирование которой является целью иноязычной подготовки.

Согласно Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) и рабочего учебного плана подготовки дипломированного специалиста по направлению подготовки 24.05.07 (самолёто- и вертолётостроение) дисциплина «Иностранный язык» ориентирована на формирование общекультурной компетенции ОК5, обладание которой трактуется как «умение создавать и редактировать тексты профессионального назначения, владение одним из иностранных языков как средством делового общения» [11, с. 6; 9].

Выпускник должен уметь применять знания иностранного языка при переписке, проведении рабочих переговоров и составлении деловых документов; владеть навыками общения на иностранном языке по специальности [11, с. 14-15].

Иноязычная составляющая общекультурной компетенции ОК5 – есть профессионально-иноязычная коммуникативная компетенция (ПИКК).

Опора на требования нормативно-программной документации, на данные научно-педагогических исследований (В.Ф.Аитов, З.И.Коннова, Г.В.Елизарова, М.Г. Евдокимова, Л.П.Кистанова, Н.М.Губина, В.А.Буряк, Л.П.Павлова, Н.Сили, С.Савиньон, Ван Эк и др.), а также имеющийся опыт научно-методической работы [12; 13] позволили авторам статьи уточнить структуру и сущность ПИКК будущего инженера сферы самолёто- и вертолётостроения, представленную в *таблице 1*.

Следует отметить, что, понятие компетентность шире, чем простая сумма знаний, умений и навыков, и включает в себя не только когнитивную и операциональную составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую (Стратегия модернизации образования) [10, с. 14].

В исследованиях иноязычного обучения, в структуре иноязычной коммуникативной компетенции (компетентности), наряду с когнитивно-деятельностным, выделены мотивационный, рефлексивный и социально-психологический аспекты в различных трактовках авторов [3-4; 6; 12; 13; 15].

эффективность процесса формирования нравственных ценностей старшеклассников в новом информационном пространстве на основе социальных проектов. К ним в исследовании отнесены: формирование творческих способностей учащихся; реализация личностно-ориентированного принципа в образовании и воспитании; создание положительной эмоциональной атмосферы; мотивационное управление информационными потоками; свободное развитие позитивно значимых ценностных ориентаций; перенос значимых ценностных ориентаций на различные жизненные ситуации; социально-педагогическое моделирование; формирование нравственного, социально-психологического климата.

Экспериментальной площадкой исследования явилось Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа №683 Приморского района Санкт-Петербурга.

Основные результаты апробации концептуальной модели нравственного воспитания учащихся на основе социально – гуманитарных проектов: повысился уровень воспитанности учащихся экспериментального 11 –Б класса; определенных успехов удалось достичь в деле сплочения коллектива: дети проявляют заботу друг о друге, поддерживают дружеские отношения с одноклассниками, самостоятельно организуют проведение праздников, поздравляют друг друга с днем рождения. Увеличился уровень познавательной активности: возросло количество участников олимпиад, конкурсов, акций. Класс имеет свое «лицо» в школе. Возрос уровень самостоятельности: ученики выступают с интересными предложениями о проведении досуга, серьезно относятся к обязанностям в классе, анализируют свою работу, совместно решают проблемы. Результат выполненных проектов можно увидеть, осмыслить и применить в реальной практической деятельности.

В ходе исследования нами было проведено анкетирование старшеклассников, содержание которого определялось и разрабатывалось на основе анализа образовательных концепций о критериях и уровнях нравственной сформированности развивающейся личности старшеклассника.

На этапе формирующего эксперимента изучалась динамика воспитания нравственных ценностей старшеклассников (26 человек в экспериментальном классе) на основе организации для учащихся нравственных воспитывающих ситуаций, создания воспитывающей среды, педагогической поддержки, этической защиты, взаимодействия с семьей воспитанников. На этом этапе использовался комплекс методик: «Незаконченное предложение», изучение сплоченности классного коллектива по методикам Л.М. Фридмана, методика М. Рокича «Цели и ценности моей жизни», методика Н.Е. Щурковой «Фантастический метод», методика М.И. Шиловой по изучению нравственной воспитанности старшеклассников, позволяющих выявить отношения старшеклассников к нравственным ценностям, уровень воспитания нравственных ценностей. Респондентам предлагалось закончить предложение: «Что для вас представляет понятие «ценность»?». В ходе анкетирования выяснилось, что ценностным для старшеклассников являются: образование, материальные блага, которые заняли 1-е место среди ответов; 2-е место заняли позиции: здоровье, семья; 3-е место - независимость, хорошие друзья. Среди 11 терминальных ценностей ядро ценностей в жизни старшеклассников занимают: 80% - здоровье; независимость – 72%; любовь – 70%; общественное призвание, почет – 66%. Второе место в жизни учащихся занимают: счастливая

семейная жизнь – 63%; наличие хороших и верных друзей – 60%; материальное благополучие - 53%. Третье место занимают: интересная работа – 50%; удовольствия в жизни – 45%; жизненная мудрость – 45%. Среди инструментальных в ядро ценностей вошли следующие: богатство – 74%; образованность – 68%; твердая воля – 65%; карьера - 62%. Вторую позицию занимают: смелость – 65%; широта взглядов – 62%; рационализм – 56%. Третье место заняли: трудолюбие – 40%; самодисциплина – 36%. В особую группу отнесли ценности, которые незначимы для учащихся: доброта – 30%; чуткость – 22%; милосердие – 19%; долг – 15%. Таким образом, на этапе формирующего эксперимента нравственные ценности для старшеклассников не значимы.

Для подтверждения динамики изменений в воспитании нравственных ценностей старшеклассников приводим данные опросов одних и тех же учащихся в 9 классе и в 11 классе в ходе эксперимента. В обоих случаях нами было опрошено по 53 учащихся (26 человек в экспериментальном классе и 27 человек в контрольном классе) по видоизмененной методике М. Рокича.

Таблица 1

Изменение жизненных целей учащихся экспериментального класса в ходе исследования

№ п/п	Жизненные цели	Число выборов (%)	
		9 класс	11 класс
1.	Получить образование	89	92
2.	Иметь хорошую семью	55	87
3.	Крепкое здоровье	37	54
4.	Иметь много верных друзей	40	75
5.	Найти хорошую работу	42	86
6.	Добиться уважения	32	76
7.	Добиться престижа	67	69
8.	Быть свободной личностью	45	35
9.	Стать известным	68	37
10.	Быть богатым	87	56
11.	Сделать карьеру	76	66
12.	Творить добро	45	89

Анализ таблицы позволяет сделать вывод, что у учащихся стали преобладать нравственные цели жизненных планов: творить добро, создать хорошую семью, иметь много верных друзей быть уважаемой личностью и т.д. Многие из этих качеств обсуждались в ходе реализации социально – гуманитарных проектов. Из таблицы 1 видно, что к окончанию школы у старшеклассников меняются нравственные ценности и взгляды на наиболее значимые нравственные качества в человеке. Если в 9 классе творить добро выбирали 45% как значимую ценность, то к 11 классу - 89%; иметь много

Keywords: foreign language training; professional foreign language communicative competence; current (continuous), intermediate control; objects, forms and methods; evaluation technologies and facilities.

Введение. В условиях стремительного развития технологий, расширения международных контактов и перехода России на двухуровневую систему высшего образования всё более возрастают требования к качеству профессионально-иноязычной подготовки студентов технического вуза. Обеспечение должного уровня подготовки возможно путём творческого подхода к организации учебного процесса, применения инновационных технологий обучения и, главное, при условии реализации систематического и планомерного контроля учебно-познавательной деятельности студентов.

Формулировка цели статьи. Целью статьи является обоснование и рассмотрение системы контроля иноязычной подготовки будущих специалистов сферы самолёто- и вертолётостроения на этапе её профессионализации.

Задачи статьи:

1. Уточнить структуру и сущность профессионально-иноязычной коммуникативной компетенции (ПИКК), формирование которой является целью профессионально-иноязычной подготовки.
2. Рассмотреть систему текущего и промежуточного контроля, ориентированную на проверку сформированности составляющих ПИКК, во взаимосвязи и взаимообусловленности всех её компонентов: содержания обучения, объектов, форм и способов контроля, технологий и средств оценивания.

Авторы не ставят целью рассмотрение критериев (показателей) оценивания учебной иноязычной деятельности, т.к. универсальные объективные критерии их оценки уже разработаны учёными-методистами.

Изложение основного материала статьи. Проблема организации контроля учебно-познавательной деятельности неоднократно рассматривалась и продолжает активно обсуждаться в работах как отечественных, так и зарубежных педагогов (Э.Г. Азимов, М.Е. Бершадский, М.Е. Брейгина, Н.И. Гез, М.В.Ляховицкий, А.А. Миролюбов, Е.И. Пассов, В.А.Сластенин, С.Ф. Шатилов, Е.Н. Шиянов, О.В. Галустян, А.Дейвис, А.Кнапп-Потхофф и др.).

Важную роль в определении эффективности обучения занимает выбор оптимальных методов контроля. Согласно данных научных исследований (И.Н.Гулидов, О.А. Долгина, В.И. Загвязинский, Г.А.Китайгородская, И.Л.Колесникова, Е. И. Пассов, П. И. Пидкасистый, Г.В.Рогова, В.А. Сластёнин и др.) эффективными методами контроля являются устный (индивидуальный, фронтальный, групповой), письменный, комбинированный, компьютерный и практический. Фронтальный опрос предполагает краткие лаконичные ответы с места. Устный групповой контроль осуществляется для части группы, которая демонстрирует выполнение определённого задания. Письменный контроль может быть рассчитан на всё занятие или его часть. С развитием информационных технологий обучения всё шире используется компьютерный контроль [1, с. 3].

Ряд педагогов отмечают необходимость использования творческих форм контроля (компьютерная презентация) и профессионально ориентированных

2. Шекшня С.В. Управление персоналом современной организации.Учебно-практическое пособие. Изд. 5-е, перераб. и доп. – М.: ЗАО "Бизнес-школа «Интел-Синтез», 2002.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Цветкова Светлана Евгеньевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный технический университет им. Р. Е. Алексеева» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук Ерофеева Алла Васильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный технический университет им. Р. Е. Алексеева» (г. Нижний Новгород);
кандидат филологических наук, доцент Лазаревич Светлана Валерьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный технический университет им. Р. Е. Алексеева» (г. Нижний Новгород)

КОНТРОЛЬ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. В условиях возрастания требований к качеству профессиональной подготовки студентов ВУЗа, особую актуальность приобретает проблема реализации планомерного и систематического контроля учебно-познавательной деятельности. Целью статьи является рассмотрение системы контроля иноязычной подготовки студентов специалитета на этапе профессионализации.

В основной части статьи рассмотрены структура и сущность профессионально-иноязычной коммуникативной компетенции, система текущего и промежуточного контроля, уточнен и конкретизирован терминологический аппарат.

В заключении сформулированы теоретическая и практическая значимость статьи.

Ключевые слова: иноязычная подготовка; профессионально-иноязычная коммуникативная компетенция; текущий, промежуточный контроль; объекты, формы и методы; технологии, средства оценивания.

Annotation. In conditions of increasing requirements for the quality of high school vocational training the problem of the planned and systematic monitoring of students learning becomes very important. The purpose of this article is the consideration of the system of control of foreign language training of speciality students on the professionalization stage.

In the main part of the article the structure and content of professional foreign language communicative competence, as well as the system of current and intermediate control are considered; terminological apparatus is specified and refined.

In the conclusion theoretical and practical importance of the article is formulated.

верных друзей - 40%, то к концу - 75%; иметь хорошую семью - 55%, то к окончанию школы 87%, добиться уважения в начале выбрали 32%, то в 11 классе - 76%.

Выводы. На основе анкетирования, диагностики можно сделать выводы, что выпускник экспериментального класса осознает: разнообразие жизненных ценностей (знания, свобода, сотрудничество, уважение другой личности); себя как личность; собственное здоровье как ценность; собственное развитие в процессе деятельности, действие с другими и для других. Выпускник способен: планировать свою жизнь в соответствии с целями; легко адаптироваться в любом социуме и активно влиять на него; быть толерантным; принимать самостоятельные решения в ходе работы. Выпускник имеет стремление к теоретическому осмыслению получаемой информации; опыт учебно-исследовательской деятельности; жизненный опыт деятельности в группе: под руководством, самостоятельно, в паре, с книгой, с компьютером; желание овладевать различными способами применения своих знаний и умений, творческих способностей. Выпускник умеет осуществлять выбор и нести ответственность за свои решения; осуществлять самостоятельный поиск решения проблем; давать оценку происходящим событиям и поведению людей; использовать современные информационные технологии; совершенствовать собственную познавательную деятельность. В.А. Сухомлинский говорил о том, что необходимо заниматься нравственным воспитанием ребенка «всегда и везде», учить «умению чувствовать человека». Системный подход в формировании нравственных ценностей школьников предполагает наличие ведущих педагогических условий: осознания старшеклассниками нравственных ценностей как приоритетных в системе ценностей личности; саморегуляции внутреннего потенциала старшеклассников (способность противостоять безнравственным явлениям); выражения и утверждения личной позиции в процессе формирования духовно-нравственных ценностей; стимулирования уважительного отношения старшеклассников к ценностям и традициям своего отечества, народа.

Для формирования нравственных ценностей старшеклассников педагогу необходимо: учитывать уровни нравственных ценностей; овладеть методикой изучения уровней нравственных ценностей; применять разнообразные формы общения в учебно-воспитательной работе, которые будут способствовать развитию нравственных ценностей старшеклассников; учитывать субъективный опыт личности.

Несмотря на новые современные технологии, на всеобщую компьютеризацию, во главе всего по-прежнему стоит Человек - Творец. Все в новом веке будет зависеть от него, сейчас еще ребенка, но уже человека XXI века.

Литература:

1. Воспитание детей в школе: Новые подходы и новые технологии / Под ред. Е.Н. Щурковой. – М.: Новая школа. - 1998.
2. Караковский В.А., Новикова Л.И. Селиванова И.Л. Воспитание? Воспитание… Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем. – М.: Новая школа. - 1996.
3. Николина В.В. Духовные ценности и воспитание личности: психолого-педагогический – Н. Новгород: НГЦ. - 2002.

4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат. – М., 2003.

5. Полат Е.С. Как рождается проект. – М., 1995. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся. - М., 2007.

6. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся. - М., 2007.

7. Степанов П.В., Григорьев Д.В., Кулешова И.В. Диагностика и мониторинг процесса воспитания в школе. – М., 2001.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. – М., 2011.

9. Щуркова Н.Е. Программа воспитания школьника. – М.: Пед. общество России. 1998.

Педагогика

УДК 37.014.5
УДК 37.014.25

кандидат педагогических наук,
доцент Нурутдинова Аида Рустамовна
Казанский национальный исследовательский
технологический университет (г. Казань)

ОБЗОР СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЯПОНИИ: АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ЯПОНЦЕВ И ИНОСТРАНЦЕВ

Аннотация. Желание получать высшее образование в родной стране вызвано, прежде всего, высочайшим уровнем и престижем высших учебных заведений, и перспективам, открывающимися перед выпускниками. Миф о том, что в Японии существует обязательное высшее образование, получил распространение в силу плохого знания реалий восточной страны, на самом деле, в Японии обязательным является начальное и среднее образование.

Ключевые слова: высшая система образование, система, университеты, магистратуры, модернизация, традиционность.

Annotation. The desire to get higher education in the native land is caused, first of all, by the highest level and prestige of higher educational institutions, and to prospects opening before graduates. The myth about Japan that there is the compulsory higher education gained distribution owing to bad knowledge of realities of east country, actually, in Japan primary and secondary education is obligatory.

Keywords: the highest system education, system, universities, magistracies, modernization, and traditional character.

Введение. Япония ассоциируется с самой развитой в технологическом отношении державой с высоким уровнем научно-технического прогресса. Тот факт, что в рейтинге 100 лучших университетов мира опубликованном «The Times», 5 японских вузов и ни одного российского. В Японии общее образование взаимосвязано с системой профессионального образования; и включает следующие основные четыре вида образовательных учреждений: университеты полного цикла (4 года); университеты ускоренного цикла (2 года); профессиональные колледжи; технические институты.

характер, направленность на поддержку индивидуального развития обучающегося, предоставление ему пространства свободы для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания и способов учения и поведения.

В. Л. Матросов и др. выделяют следующие основные функции личностно-ориентированных технологий: сознательный анализ профессиональной деятельности на основе мотивов и диспозиций; проблематизация и конфликтизация действительности – видение в ней непосредственно не воспринимаемых коллизий и несоответствий; критическое отношение к нормативам; рефлексия и смыслотворчество; открытость среде и профессиональным новшествам; творчески преобразующее отношение к миру, выход за пределы нормативной заданности; стремление к самореализации, к воплощению в профессиональной деятельности своих намерений и образа жизни; субъективирование элементов содержания в личностно-смысловое содержание, т.е. наделение личностным смыслом.

Также необходимо указать на то, что в настоящее время в системе высшего образования все большее распространение получают компьютерные технологии обучения. В этой связи смена средств и методов обучения приводит к изменению содержания учебной деятельности, которая становится все более самостоятельной и творческой, а также способствует реализации индивидуального подхода в обучении.

Теоретический анализ методов и технологий подготовки студентов в вузе позволяет сделать вывод о необходимости организации процесса системного, последовательного формирования их деловой коммуникативной культуры. Поэтому мы разработали и апробировали этапы организации процесса формирования деловой коммуникативной культуры студентов в вузе: 1 этап – исследовательский: анализ уровня сформированности того или иного компонента деловой коммуникативной культуры студентов, их учебных возможностей, личностных особенностей; определение возможностей базовых профессиональных учебных дисциплин и спецкурсов в плане формирования деловой коммуникативной культуры; 2 этап – конструктировочный: планирование действий по организации процесса формирования деловой коммуникативной культуры студентов вуза средствами предметно-ориентированных и личностно-ориентированных технологий; проектирование содержания и форм преподавания базовых профессиональных учебных дисциплин и спецкурсов; подбор ресурсов; 3 этап – практический: осуществление преподавателями вуза действий по формированию деловой коммуникативной культуры студентов вуза средствами образовательных технологий; 4 этап – самоаналитический: оценка динамики развития деловой коммуникативной культуры студентов; корректировка действий по организации данного процесса в вузе.

Выводы. Последовательная реализация данных этапов позволит организовать систематическую и планомерную деятельность по формированию деловой коммуникативной культуры студентов в вузе при условии использования разнообразных образовательных технологий.

Литература:

1. Галенко, В. Л., Рахманов, А. И., Страхова, А. О. Менеджмент: учебник. – СПб.: Питер, 2003.

взаимообусловлены. В единстве их рассмотрения можно судить об уровне сформированности деловой коммуникативной культуры студентов вуза.

Таким образом, сущность деловой коммуникативной культуры студентов вуза заключается в совокупности профессиональных способностей и личностных качеств, позволяющих эффективно осуществлять профессиональную деятельность на основе постоянного самосовершенствования. Структура деловой коммуникативной культуры студентов включает трудовые, информационно-правовые и социально-культурные нормы и правила. Деловая коммуникативная культура студентов включает мотивационный, волевой, когнитивный, операционный и рефлексивный компоненты. Критериями сформированности деловой культуры выступают мотив, волевые качества личности, знания, поведение и самооценка. Деловая культура студентов вуза может быть развита на высоком, ситуативном или низком уровне.

Уровень сформированности деловой коммуникативной культуры в значительной степени зависит от организации учебно-воспитательного процесса вуза, в т.ч. учебных практик. Следовательно, в теории и практике возникла необходимость в создании такой модели, которая обеспечит эффективное формирование деловой коммуникативной культуры студентов.

Модель формирования деловой коммуникативной культуры студентов в вузе может быть построена на компетентностном, технологическом, аксиологическом, культурологическом, личностно-ориентированном подходах и состоять из следующих блоков: целевой, содержательный, организационно-деятельностный, оценочно-результативный.

Целевой блок ориентирован на формирование деловой коммуникативной культуры студентов вуза; содержательный блок включает базовые профессиональные учебные дисциплины и спецкурсы («Деловая коммуникативная культура», «Деловая культура общения с коллегами», «Этикет разговоров по телефону»); организационно-деятельностный блок включает в себя этапы формирования деловой коммуникативной культуры; оценочно-результативный блок включает компоненты, критерии и уровни оценки сформированности деловой коммуникативной культуры и результат формирования – деловая коммуникативная культура студентов в вузе. Все названные блоки модели находятся между собой во взаимозависимости, что делает процесс формирования деловой коммуникативной культуры студентов более действенным.

Многолетние исследования, проведенные нами в вузах, показали, что важен выбор образовательной технологии. Наиболее эффективными в плане формирования деловой коммуникативной культуры студентов являются следующие технологии.

Наиболее распространенным считается разделение всех современных образовательных технологий на две большие группы по их целевой направленности: предметно-ориентированные технологии, обеспечивающие, прежде всего, освоение обучающимися системы знаний, умений, навыков по дисциплине; личностно-ориентированные технологии, реализующие гуманистические цели и принципы личностно-ориентированного обучения.

В настоящее время большое значение приобретает вторая группа технологий, основными характеристиками которой, по мнению Е. В. Бондаревской, являются: диалогичность, деятельностный, творческий

Крупнейшие государственные университеты:

1. Токийский (основан в 1877 г., 18 тыс. студентов, 11 факультетов);
2. Киото (1897 г., 15 тыс., 10 факультетов);
3. Осака (1931 г., 12 тыс., 10 факультетов);
4. Хоккайдо (1872 г., 11 тыс., 11 факультетов).

Из частных наиболее известны токийские университеты:

5. Нихон (1889 г., 94 тыс., 13 факультетов);
6. Васэда (1882 г., 41 тыс., 7 факультетов);
7. Тюо (1885 г., 35 тыс., 5 факультетов);
8. Мэйдзи (1923 г., 3 тыс., 8 факультетов);
9. Токай (1946 г., 27 тыс., 9 факультетов);
10. Кансайский университет в Осаке (1886 г., 23 тыс., 6 факультетов).

Самым престижным считается государственный Токийский Университет (Тодай), основанный в 1877 году и занимающий площадь в 30 га в центре Токио. В его стенах одновременно обучаются около 10 тысяч человек, 2000 из них — иностранцы. 90% выпускников Тодая занимают свое место в элите страны, два его выпускника стали лауреатами Нобелевской премии по литературе (Кавабата Ясунари и Оэ Кэндзабуро).

Изложение основного материала статьи.

Организация высшего образования для японцев.

В системе высшего образования в Японии на 2000 год было 600 вузов, из них 175 государственных, 425 частных (примерно около 2,5 миллионов студентов). Реформа образования Японии в 2001 году способствовала становлению национальных университетов (слиянию и объединению мелких вузов), но в 2005 году количество вузов увеличилось до 726 вузов за счет появления частных вузов, 135 государственных, из которых 96 – национальные университеты, в которых учится 2,8 млн. студентов (для сравнения – в России 7,5 млн. студентов).

Бесплатное высшее образование в Японии отсутствует. Все стремятся попасть в государственные вузы (хотя 80% университетов негосударственные). Это объясняется следующими причинами: (1) качество образования, а диплом обеспечивает преимущество при трудоустройстве; (2) финансового толка. Государственные вузы получают дотации из бюджета, и обучение там, дешевле: *«6 лет обучения на медицинском факультете Токийского университета стоит в районе 3,5 млн. иен (1,3 млн. рублей). 6 лет на аналогичном факультете частного университета Тохо стоит больше 30 млн. иен.»1.* Но даже при наличии денег поступить в японский вуз очень сложно. Позволить себе дорогое медицинское образование могут только дети врачей (работа врача очень высокооплачиваемая в Японии), что в свою очередь создает *«династийность»* и *«мотивированность»* в образовании.

Государство не оказывает помощь в получение образования, хотя, как и во всех странах существуют *правительственные стипендии для самых выдающихся и неимущих студентов* (к примеру, в 2011 году из 2 880 000 японских студентов только около 100 человек получали такую стипендию)2.

---

[1] http://www.znanie.info/portal/ie-education/33.html
[2] http://gtmarket.ru/countries/japan/japan-info

Согласно закону в Японии, вся сумма стипендии за годы обучения, должна быть возвращена в казну государства, как только студент начнет работать по специальности.

Поступление в высшие учебные заведения проходит в два основных этапа:

1. *Централизованный экзамен.* Сначала выпускники старшей школы сдают «Общий тест достижений первой ступени» (местный ЕГЭ), который проводится Национальным центром по приему в университеты.

2. *Вступительный экзамен.* Сдавшие «Общий тест достижений первой ступени» сдают экзамены в самих университетах. Частные университеты проводят вступительные экзамены самостоятельно. Лучшие частные университеты в своей структуре имеют начальные, младшие и старшие средние школы и даже детские сады, поэтому если абитуриент успешно прошел весь путь от детского сада до старшей школы в системе данного университета, он зачисляется в него без экзаменов.

Для поступления в государственный вуз надо сдать оба экзамена, средние результаты на централизованном экзамене (90% и ниже) автоматически закрывают для абитуриента целый ряд ведущих вузов. Впрочем, самые блестящие абитуриенты, получившие на местном ЕГЭ больше 95%, поступают в государственные вузы и наслаждаются «недорогим» образованием, а также поддерживаются, в случае чего, стипендиями. Абитуриенты со всей страны вступают в беспощадную борьбу за места в ведущих государственных вузах, достигающую кульминации при поступлении в университет (этот этап называется *入学戦争, [нюгаку сэнсо:] – «война за поступление»*)3. С появлением понятия *«война за поступление»* страховые компании стали предлагать специальные программы страхования от учебных нагрузок. Преимущество имеют те, кто учился в платной частной, где был расширенный выбор предметов и качество преподавания выше.

Организация высшего образования для иностранцев.

Однако высшее образование для иностранцев значительнее доступнее, что связано с особенностями внешней политики Японии, и поэтому государство одобряет и поддерживает обучение иностранных студентов в японских университетах, что в свою очередь способствует созданию положительного образа страны и подготовка специалистов, которые будут сотрудничать или даже останутся в Японии, так называемый «приток мозгов».

В последние годы Министерство высшего образования Японии «Момбусё»4 уделяет внимание краткосрочным формам получения специального образования для студентов-иностранцев. Сроки пребывания в стране могут составлять от 1-го семестра до 1-го года. Около 20 частных университетов Японии предоставляют возможности для получения такого образования, государство и частные фонды выделяют стипендии и иные виды материальной помощи на условиях, предусмотренных для студентов полного цикла обучения.

Краткосрочные варианты получения образования в Японии ориентированы на такие области знаний, как японский язык, японская

[3] http://members.tripod.com/h_javora/jed1.htm

[4] http://aiej.or.jp

учитывание особенностей подчиненных, соблюдение этических норм и правил делового этикета, культуру речи, внешнего вида.

Помимо содержательных составляющих мы определили структурные компоненты деловой коммуникативной культуры: мотивационный, волевой, когнитивный, операционный и рефлексивный.

Охарактеризуем мотивационный компонент коммуникативной культуры делового общения. Мотивация как побуждение, вызывающее активность организма и определяющее ее направленность. Основным источником активности является потребность, под которой понимается состояние индивида, создаваемое испытываемой им нуждой в объектах, необходимых для его существования и развития. В нашем случае мотивационный компонент предполагает сформированность потребности в наличии высокого уровня деловой коммуникативной культуры для качественного выполнения профессиональной деятельности. Указанная потребность может быть хорошо развита, может проявляться ситуативно, эпизодически, может быть слабо выражена или вообще отсутствовать. Кроме того, данный компонент определяет, какой мотив является главным в профессиональной деятельности. Очевидно, что чем больше выражен мотив, тем эффективнее будет профессиональный труд.

Следующий компонент деловой коммуникативной культуры – волевой компонент. Он характеризуется наличием произвольной регуляции деятельности, когда для достижения цели сотрудники должны приложить осознанные волевые усилия по развитию деловой коммуникативной культуры.

Охарактеризуем когнитивный компонент деловой коммуникативной культуры. Слово «когнитивный» происходит от латинского «cognitio» – знание, познание. Отсюда можно заключить, что когнитивный компонент предполагает наличие системы знаний о культуре, деловой коммуникативной культуре. Знания и способы их применения формируются постепенно, в процессе подготовки студентов в вузе.

Разберем операционный компонент деловой коммуникативной культуры. Он подразумевает осуществление осознанной, продуманной профессиональной деятельности на высоком уровне по всем названным выше направлениям. В основе профессиональной деятельности лежит навык как действие, сформированное путем повторения, характеризующееся высокой степенью освоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля. Отсюда, для формирования устойчивых навыков имеет значение имитационная и реальная практическая деятельность в процессе подготовки студентов. Только тогда имеющаяся система знаний и способов их применения станет действенной. В операционном компоненте, по сути, находят отражение и мотивационный, и волевой, и когнитивный компоненты деловой коммуникативной культуры. Это значит, что студент демонстрирует социально-культурные нормы и правила, навыки делового общения, публичного выступления, владеет собой, понимает и учитывает особенности подчиненных, соблюдает этические нормы и правила делового этикета, культуру речи, внешнего вида.

Рефлексивный компонент предполагает наличие самооценки студента по уровню сформированности деловой коммуникативной культуры. Все компоненты деловой коммуникативной культуры взаимосвязаны и

1)этика бизнеса на международном уровне, которая включает социальную ответственность; этику анализа товарных рынков; этические нормативы; этику деловых отношений;

2)культура технологии управления, включающая рациональную организацию труда; современную автоматизацию труда; организационную и информационную культуру, которая в свою очередь делится на культуру деловых отношений (ведение совещаний, заседаний, прием посетителей и разговор по телефону) и культуру системы документооборота: быстродействие документационного обслуживания и удобство; культуру производственной среды (световой и температурный режимы).

3)культура персонала управления предполагает уровень общей культуры: наличие индивидуальных и деловых качеств; знание основ менеджмента; использование методов воздействия; стиль работы и управления;

4)культура труда, которая включает культуру организации рабочих мест (планировку – организационно-техническую оснастку).

Принимая мнение исследователей по структурным элементам деловой культуры, рассмотрим позицию С. В. Шекшни. В этих исследованиях в качестве составляющих деловой культуры деятельности выделены последовательные организационные действия: осознание цели предстоящей работы или диалога; выбор организационных форм её исполнения, умение составить примерный план, продумать условия его выполнения; способность подобрать исполнителей, распределить между ними обязанности, возложить на каждого ответственность; готовность инструктировать каждого исполнителя, делать всё вовремя, стараться в первую очередь сделать самое главное, не позволяя себе попасть в круговорот «текучки»; умение вести учет работы и контролировать её на месяц, неделю с учетом ежедневной загруженности, принимать глубоко обоснованные решения.

Эти характеристики деловой культуры можно учесть в процессе преподавания профессиональных дисциплин.

Перечисленные элементы отражают основные функции управления и являются общими для специалистов любого профиля. Поскольку функциональный компонент деловой коммуникативной культуры студентов является базовым для профессиональной деятельности и направлен на реализацию основных производственных функций, остановимся на них более подробно.

На основании анализа представленных выше мнений к определению составляющих деловой коммуникативной культуры студентов вуза, мы выявили, что в ее содержание входят трудовые, информационно-правовые и социально-культурные нормы и правила.

Коммуникативные трудовые нормы и правила подразумевают способность организовать свою деятельность и деятельность подчиненных в контексте профессионального общения по нормам времени, численности и управляемости. Коммуникативные информационно-правовые нормы и правила проявляются в способности работать с информацией (интернет-переписка), на основании которой можно принять управленческое решение. Коммуникативные социально-культурные нормы и правила включают навыки делового общения, публичного выступления, конкретных способов предотвращения и разрешения конфликтов, владение собой, понимание и

культура, экономика, обществоведение. Поскольку программа подготовки по этим направлениям предусматривает ограниченный временной отрезок (до 1 года), то она ведется на английском языке в целях получения максимума знаний за минимальное время. В случае хорошего знания японского языка студенты могут посещать лекции, читаемые для японских студентов данного вуза. Гарантом приглашения студентов-краткосрочников выступает вуз, имеющий соглашение по приему студентов-иностранцев. В ряде случаев гарантом могут выступать и преподаватели вуза как частные лица. Студент-краткосрочник, выезжая на стажировку в Японию, может не прерывать своего обучения в вузе другой страны.

Прохождение производственной практики на японских фирмах для студентов-иностранцев вполне привычное дело. Студент, желающий пройти такую практику, извещает руководство вуза и обязан заранее сообщить об изменении своего статуса пребывания в Японии, а именно: поменять в иммиграционной службе свою студенческую визу на визу «практиканта».

Основанием для подачи заявки о смене визового статуса студента-иностранца являются 3 условия:

1. студент должен объяснить в иммиграционном управлении, что его образование требует дополнительной производственной практики после получения определенного теоретического базиса;
2. студент должен объяснить, по возвращении на родину он будет иметь рабочее место, на котором применит практические знания, полученные в Японии;
3. убедить иммиграционные службы в том, что те практические навыки, которые студент рассчитывает получить в ходе производственной практики в Японии, он не может приобрести у себя на родине.

Период производственной практики на фирмах или предприятиях Японии может продолжаться до 2-х лет, однако за это время студент не может рассчитывать на получение заработной платы от предприятия, на котором стажируется. При этом студент, находящийся на производственной практике, не может дополнительно подрабатывать ни в каких других фирмах или заведениях. Кроме того, студент, прошедший производственную практику на японском предприятии, не вправе рассчитывать на последующее трудоустройство на данном предприятии, однако он может подать заявку на рабочее место в другие фирмы или предприятия.

Особый интерес для многих студентов-иностранцев в Японии, конечно же, представляет вопрос о поиске работы в японских фирмах, предприятиях или учреждениях. По данным статистики, около 94% из числа студентов-иностранцев, получивших образование в вузах страны и подавших заявки на последующее трудоустройство, получают положительный ответ. Иммиграционные службы, меняя статус пребывания в Японии студента-иностранца на временного резидента, в данном случае учитывают такие факторы, как успехи в учебе, характер будущей работы, уровень заработной платы, на которую претендует выпускник японского вуза, а также финансовое положение фирмы-работодателя.

Анализ системы высшего образования: «карьерная гонка» / «война за поступление».

Карьерная гонка в Японии начинается примерно с 6 лет, чтобы поступить в хорошую начальную школу, нужно походить в хороший детский сад. После

начальной школы (6 лет) нужно *поступить* в хорошую среднюю, после средней (3 года) – в высшую (3 года). *Собственно поступить: никто тебя автоматом не переведет.* Необходимо посещать курсы дополнительного образования (необязательны для девочек), причем, специальные курсы есть для начальной, средней и высшей школы. Обычный японский школьник с утра учится в школе, потом у него *«букацу»* (внеклассная активность, клубы по интересам), потом он идет в *«дзюку»,* после чего возвращается домой делать уроки и спать.

Именно «карьерная гонка» породила развитую сеть учреждений – *«дзюку»* («школа мастерства», «репетиторская школа» - дополнительное образование). Не посещающий «дзюку» школьник, проигрывает другим школьникам, натасканным на тесты, поэтому даже бесплатное по форме среднее образование создает нагрузку в объеме 20% от среднего семейного бюджета. «Дзюку» – очень дорогое удовольствие: годовой курс в популярном «Кавай дзюку»5 для старшеклассника будет стоить в районе 1 млн. иен (400 000 рублей). Годовой доход всех «дзюку» составляет немыслимую сумму в триллион иен, сопоставимую с расходами страны на военные нужды. Подобной системы в мире нет.

Обучение в университетах стандартизированы по двухуровневой схеме: базовый курс высшего образования по всем основным направлениям обучения и специальностям – бакалавриат (4 года) и магистратура (еще 2 года), в медицинских и других специализированных вузах учатся 6-7 лет, в технических институтах учатся 5 лет. Формально студент имеет право числиться в вузе 8 лет, то есть отчисление нерадивых студентов практически исключается. По состоянию на 2010 год 45% японцев имели высшее образование (к примеру, в Канаде – 51%, в Израиле – 46%, в США – 42%, в Великобритании – 38%)6; странно то, что самый высокий процент граждан с высшим образованием в странах, относительно развитых, но не входящих в число самых развитых стран мира.

Характерной особенностью организации учебного процесса в японских университетах это четкое деление на *общенаучные (первые два года) и специальные дисциплины (последние два года).* Учебный процесс организован по семестровой системе и принята система зачетных единиц, которыми оценивается объем курса, исходя из количества часов, затрачиваемых в течение семестра на работу в аудитории или лаборатории. Количество зачетных единиц для получения степени бакалавра, колеблется от 124 до 150.

Первые два года студенты получают общеобразовательную подготовку, изучая общенаучные дисциплины - историю, философию, литературу, обществоведение, иностранные языки, а также слушая спецкурсы по своей будущей специальности. За первый двухгодичный период студенты получают возможность глубже вникнуть в суть избранной специальности, а преподаватели - убедиться в правильности выбора студента, определить его научный потенциал. Теоретически по окончании общенаучного цикла студент может поменять специализацию и даже факультет. В реальности, однако, такие

[5] http://www.kawai-juku.ac.jp/hgreen/

[6] http://www.bsu.by/Cache/pdf/478983.pdf

коммуникацию, быть понятым, непринужденно общаться, способность достигать желаемых результатов в общении с людьми, избегая конфликтов.

Изучение управленческой, социологической, экономической литературы позволяет дополнить представления о разрабатываемом явлении, выделив в нем ряд компонентов, которые можно охарактеризовать, исследуя понятия «управленческая культура», «организационная культура», «культура управления», «культура управленческой деятельности». Деловая коммуникативная культура входит в характеристику каждого вида культуры и определяет ее качество. Культура пронизывает процесс управления от начала до конца, играет огромную роль в организации общения, обуславливая логику мышления, восприятие и интеграцию (придание индивидуального смысла наблюдениям и установление связи между ними) информации.

Не останавливаясь подробно на характеристике каждого вида культуры, представим характеристику одного вида – деловой коммуникативной культуры личности.

При раскрытии сущности деловой коммуникативной культуры студентов вуза надо обратить внимание на наиболее общие ее особенности и характеристики, которые присущи ей независимо от того, в каких конкретно-исторических условиях и конкретных формах она проявляется, на ее компоненты и форму их проявления. Как отмечает Л. Ф. Гончар, важным вопросом, связанным с раскрытием сущности деловой коммуникативной культуры является вопрос о ее субъективном бытии, т.е. вопрос о субъектах – носителях культуры, в нашем случае – о студентах. Подобно тому, как общество и личность являются субъектами и носителями сущности человека, студенты должны стать субъектами и носителями деловой коммуникативной культуры.

Деловая коммуникативная культура студента вуза – это атрибутивная (качественная) сторона его будущей профессиональной деятельности. В связи с этим вполне правомерно считать деловую коммуникативную культуру студентов элементом общей культуры. Состояние последней оказывает прямое и непосредственное воздействие на профессиональную и деловую коммуникативную культуру студентов. Деловая коммуникативная культура и профессиональная культура отражают общее состояние культуры студентов, ибо выпадение из общей культуры существенного звена (культуры профессиональной и деловой коммуникативной) будет означать оскудение, обеднение всех других компонентов культуры. Исходя из вышесказанного, сформулируем понимание деловой коммуникативной культуры. Сущность деловой коммуникативной культуры студентов вуза заключается в совокупности профессиональных способностей и личностных качеств, позволяющих эффективно осуществлять профессиональную деятельность на основе постоянного самосовершенствования. Структура деловой коммуникативной культуры студентов включает трудовые, информационно-правовые и социально-культурные нормы и правила.

Далее рассмотрим позиции исследователей на вопрос о компонентах деловой культуры, а потом экстраполируем имеющее научное знание на компоненты деловой коммуникативной культуры.

В. Л. Галенко, А. И. Рахманов и А. О. Страхова представили структуру основных элементов деловой культуры, которая состоит из четырех блоков:

Педагогика

УДК 378.1

аспирант Хомякова Виктория Евгеньевна
Частное образовательное учреждение высшего образования
Вятский социально-экономический институт (г. Киров)

ДЕЛОВАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА СТУДЕНТОВ ВУЗА: СОСТОЯНИЕ И ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос формирования деловой коммуникативной культуры студентов в современной высшей школе. Дается анализ уровня сформированности деловой коммуникативной культуры, предложены характеристика, компонентная структура и показатели.

Ключевые слова: культура, коммуникативная культура, деловая коммуникативная культура, студенты, технологии.

Annotation. The article discusses the formation of business communicative culture of students in modern higher education. The analysis of the level of formation of communicative culture business, proposed by characteristics, structure and component performance.

Keywords: culture, communicative culture, communicative culture business, students, technology.

Введение. Анализ практики функционирования системы образования показывает, что образование в высшей школе осуществляется, прежде всего, с точки зрения информационно-деятельностной парадигмы и часто носит репродуктивный характер, имеет в своем распоряжении ограниченный арсенал форм, методов и средств, необходимых для формирования деловой коммуникативной культуры обучающихся студентов.

Рассмотрение практики подготовки студентов в высшей школе показывает, что молодые специалисты не понимают, зачем им нужны знания о деловой культуре, о роли деловой коммуникативной культуры в обеспечении эффективности профессиональной деятельности коллектива и его атмосферы. Проведенные пилотажные исследования подтверждают о среднем уровне сформированности деловой коммуникативной культуры студентов и преобладании неформальных взаимоотношений между всеми субъектами образовательного процесса. В последующем, этот стиль отношений выпускники переносят в коллектив, в котором начинают работать.

Формулировка цели статьи. Задача формирования деловой коммуникативной культуры требует от системы вузовского образования построения новых разработок в области профессиональной подготовки применительно к реалиям отечественной социально-экономической, культурной, этно-демографической хозяйственной практики, отвечающих национальным интересам страны в эпоху глобализации. Именно этим в решающей степени и обусловлена актуальность исследования, некоторые результаты которого представлены в данной статье.

Изложение основного материала. Коммуникативная компетенция в общепринятом понимании предполагает, по мнению И.А. Зимней, А.К. Марковой, Г.К. Селевко и др., компетенции в общении, умение вступать в

случаи крайне редки и имеют место только в рамках одного факультета, а инициатором выступает администрация, а не студент.

В последние два года студенты изучают избранную ими специальность. За редким исключением перевод из одного университета в другой не практикуется. Но отдельные университеты осуществляют прием иностранных студентов на второй или третий курс, при этом проводятся специальные экзамены по переводу иностранцев (transfer examination).

Выпускники вузов могут продолжить обучение на степень магистра (Shu-shi), которое длится два года. Программа на степень магистра предусматривает углубленную научную и профессиональную специализацию. После сдачи выпускных экзаменов и защиты диссертации выпускнику присуждается степень магистра. Степень доктора философии (Hakushi) предполагает еще три года обучения, сдачу выпускного экзамена и защиту диссертации на основе индивидуально проведенных исследований. Докторские программы включают учебный курс в объеме 50 зачетных единиц, выпускной экзамен и защиту диссертации на основе индивидуально проведенных исследований.

В японских вузах есть вольнослушатели, переводные студенты, студенты-исследователи и коллегиальные исследователи.

- Вольнослушатели зачисляются на базовый курс или в аспирантуру для изучения одного или ряда курсов.
- Переводные студенты из японских или зарубежных вузов зачисляются для посещения одной или более лекций либо для получения научного руководства в аспирантуре или докторантуре (с учетом полученных ранее зачетных единиц).
- Студенты-исследователи (Kenkyu-sei) поступают в аспирантуру на год и более для изучения какой-либо научной темы под руководством профессора данного университета, однако академические степени им не присуждаются.
- Коллегиальными исследователями называют преподавателей, учителей, научных работников и прочих специалистов, изъявивших желание проводить исследовательские работы под руководством профессора данного университета.

Вузами в Японии считаются не только университеты в европейском смысле слова (бакалавриат и магистратура с аспирантурой), но и аналоги наших техникумов и училищ с официальным названием: «университеты ускоренного цикла» и «профессиональные колледжи».

«Университеты ускоренного цикла» можно сравнить с профессиональными училищами советского периода, т.к. учатся в среднем 2 года, диплом и социальный статус выпускника не равноценен диплому и социальному статусу бакалавра (эта степень даже называется иначе «Tanki-Gakushi», тогда как бакалавр - «Gakushi»). В таких «ускоренных» университетах можно получить профессию медсестры, учителя начальных классов, социального работника, переводчика и т.д. поэтому 60% обучающихся там – девушки. С самого рождения девушек ориентируют, что по статусу они ниже мужчин и поэтому полноценный университет не для них; как уже говорилось, еще в начальной и средней школе девочек не обязывают посещать дополнительные занятия, без чего трудно поступить в престижный (ведущий) вуз.

Японские колледжи по статусу могут быть приравнены к нашим средним специальным учебным заведениям; делятся на младшие, технологические и колледжи специальной подготовки.

«Профессиональные колледжи» представляют полный аналог техникумов советского периода; можно поступить после 9-го или после 12-го класса школы, выпускников (при успешной сдаче экзаменов) берут сразу на 2 или 3 курс технического института или университета. Обучение длится 3 года, и получают узкотехническую специальность («технологический колледж») или гуманитарную специальность («младший колледж»).

Младшие колледжи (около 600) предлагают двухлетние программы подготовки в области гуманитарных, естественных, медицинских и технических наук. Младшие колледжи (на 90% частные) популярны среди молодежи. Число желающих поступить в них ежегодно в три раза превышает число мест. Около 60% колледжей предназначены только для женщин, и изучаются такие предметы, как домашние финансы, литература, языки, образование, сохранение здоровья. Их выпускники имеют право продолжить образование в университете со второго или третьего года обучения.

В Японии технологических колледжей (около 60), в которых обучается около 55 тыс. студентов. Поступить в технологические колледжи можно после окончания неполной или полной средней школы. В первом случае срок обучения составляет 5 лет, во втором - два года. В колледжах этого типа изучают электронику, строительство, машиностроение и другие дисциплины. Выпускники таких институтов устраиваются на работу на фирмы и исследовательские центры, связанные с разработкой новой передовой технологии и ноу-хау.

«Колледжи специальной подготовки» получают профессии бухгалтеров, машинисток, дизайнеров, программистов, автомехаников, портных, поваров и др. Число таких учебных заведений, большинство из которых частные, достигает 3,5 тысяч. Правда, *их выпускники не имеют право поступления в вуз полной подготовки*. Такие колледжи также включают в себя профессиональные школы и учебные центры при фирмах, где учатся без отрыва от производства и за счет фирмы; их выпускники – высококвалифицированные рабочие.

Выводы. Таким образом, развитие системы высшего образования рассматривалось с двух точек зрения: общему образованию; специальному образованию.

Старейшие Токийский и Киотоский университеты образуют интеллектуальную элиту японской экономики за счет обширной общеобразовательной подготовки. Анализ современного состояния японской системы высшего образования показывает, что высшее образование один из основных рычагов государственной политики и служит мощнейшим стимулом трудовой активности всех слоев населения страны.

Поэтому подготовка специалистов высшей квалификации на первом месте – принцип общего образования, что дает японским промышленникам обеспечивать кадрами, которые способны уверенно решать задачи производства, быстро адаптироваться к новой технологии и вести активный поиск методов повышения экономической эффективности.

Общеобразовательная подготовка студентов в Японии останется господствующей на всех направлениях и на всех уровнях обучения.

Занимая рефлексивную позицию, учащийся получает возможность критически осмысливать и личностно интерпретировать приобретенный им опыт и знания, учится применять их в новых условиях, сопоставляя цели и результаты, адекватно оценивая и планируя свою деятельность. Таким образом, развивая свои рефлексивные умения, учащийся становится способен самостоятельно управлять своей учебной деятельностью, а впоследствии и другими видами деятельности, что формирует рефлексивную компетентность субъекта, остро необходимую в условиях современного мира. Рефлексивные действия выступают одним из способов формирования компетентности учащегося, а содержательным компонентом последней выступает рефлексия как способность применять ранее полученный опыт в новых, незнакомых условиях, равно как и способность прерывать свою деятельность для внутренней оценки и осознания.

Литература:

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А., Карабанова О.А., Молчанов С.В., Салмина Н.Г. Проектирование универсальных учебных действий в старшей школе // Национальный психологический журнал. 2011. № 1. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/ proektirovanie-universalnyh-uchebnyh-deystviy-v-starshey-shkole (дата обращения: 31.08.2016).
2. Вартазарян К.А. Способы формирования рефлексии // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. № 65. URL: http://cyberleninka.ru/ article/n/sposoby-formirovaniya-refleksii (дата обращения: 24.05.2016).
3. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т. Т. I. М.: Педагогика, 1983. 392 с.
4. Свиридова Е.А. Значение рефлексии и самооценки в изучении иностранных языков // СТЭЖ. 2015. № 2 (20). URL: http://cyberleninka.ru/ article/n/znachenie-refleksii-i-samootsenki-v-izuchenii-inostrannyh-yazykov (дата обращения: 15.05.2016).
5. Тейяр де Шарден П. Феномен человека. М., 1987. С. 136-137.
6. Хачатрян А. А. Рефлексия как принцип философского мышления // Вестник ВолГУ. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии. 2003. № 3. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/refleksiya-kak-printsip-filosofskogo-myshleniya (дата обращения: 15.05.2016).
7. Хуторской А.В., Хуторская Л.Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: межвузовский сб. науч. тр. Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2008. Вып. 1. С. 117-137.
8. Щедровицкий Г.П. Процессы и структуры в мышлении. Курс лекций // Из архива Г.П. Щедровицкого. Т. 6. М.: Путь. 2003. URL: http://lib100.com/book/other/processes/html/ (дата обращения: 23.06.2016).

следующим за стадиями вызова и осмысления. На этапе рефлексии происходит присвоение учащимися нового опыта через переосмысление собственных представлений с учетом вновь приобретенных знаний.

В.В. Краевский отмечает, что сформированные рефлексивные умения учащихся позволяют им самостоятельно формулировать цели и результаты учебной работы, выявлять способы своей учебной деятельности, корректировать свой образовательный путь и, как результат, увеличивать долю самостоятельного, независимого мышления.

Уровень рефлексивных умений учащихся напрямую связан с наличием у них мотивации. Мотивация в общем смысле представляет собой систему побуждений, вызывающих активность организма и определяющих ее направленность. Мотивация состоит из иерархии мотивов, которые принято подразделять на внешние и внутренние. Внешние мотивы связаны с объективными факторами, т.е. требованиями времени к системе образования и социальным заказом современного общества. Внутренние же мотивы обуславливаются субъективными факторами, т.е. личной позицией, которую занимает учащийся в качестве члена социума. Как показало исследование, последние можно считать доминирующими, т.к. они обусловлены потребностями самого учащегося.

В связи с многозначностью понятия рефлексии существует большое количество оснований ее классификаций. С точки зрения сферы человеческой сущности рефлексия условно разделяется на четыре вида:

– физическая (успел – не успел);

– сенсорная (комфортное – дискомфортное состояние);

– интеллектуальная (что осознал, чего не понял, что надо изучить);

– духовная (стал лучше или хуже). В зависимости от времени проведения рефлексия может быть отсроченной и немедленной. По направленности рефлексия разделяется на:

– ретроспективную (обращена на анализ прошедшей деятельности);

– проспективную (обращена на прогнозирование и планирование будущей деятельности);

– интроспективную (обращена на контроль и коррекцию в ходе деятельности). Исходя из функционала рефлексии, она может быть трех видов:

– рефлексия настроения и эмоционального состояния;

– рефлексия деятельности;

– рефлексия содержания учебного материала.

По форме предъявления рефлексия может быть условно разделена на устную и письменную. К устной форме можно отнести следующие методы: диалог между учеником и учителем, диалог между учениками, полилог в виде беседы или обсуждения, игровые методы, такие как игрорефлексика, круглый стол и др. Письменная форма включает в себя анкетирование, графические и схематические способы представления информации (таблицы, графики, диаграммы, кластеры и др.). Как показало исследование, эффективность рефлексии определяется постоянным чередованием ее форм, которые должны соответствовать возрастным и психологическим особенностям учащихся.

Выводы. Подводя итог вышесказанному, следует заключить, что рефлексия, являясь неотъемлемым компонентом учебной деятельности, выступает в рамках образовательного пространства средством развития и саморазвития, способствует личностному росту и становлению индивида.

Литература:

1. Агранович М.Л., Полетаев А.В., Фатеева А.В. Российское образование в контексте международных показателей 2004. Сопоставительный доклад. – М.: Аспект Пресс, 2005. – 38 с.
2. Бешоар Д. Делай по – японски. // Народное образование. – 1997. – №7. – с. 132.
3. Дронишинец Н.П. Образование в Японии. – Екатеринбург: Унипромедь, 1996. – с. 52.
4. Дронишинец Н.П. Проблемы управления системой высшего образования в Японии. Университетское управление. 2002. № 1(20). С. 70-79.
5. Дронишинец Н.П. Проблемы управления системой высшего образования в Японии. (продолжение) Университетское управление. 2002. № 2(21). С. 81-87.
6. Исидзака К. Школьное образование в Японии – Из информационных материалов Посольства Японии, 1991. – с. 9.
7. Карпенко О.М., Бершадская М.Д., Вознесенская Ю.А. Международные рейтинги университетов: результаты и перспективы. Платное образование. – М., 2008. - № 1(2). – С. 22 – 29.
8. Beasley W. G. Japanese imperialism 1894 – 1945. – London: Clarendon Press, 1987. – p. 94.
9. Imano I. Education and Examination in Japan. – Tokyo: University of Tokyo Press, - 1990. – p. 3.
10. Hall J. W. Japan: From prehistory to modern times. - New York. Tuttle Co., 1995. - p. 290.
11. Japan: profile of a nation. – Tokyo: Kodansha International, 1995. – p. 170.

Педагогика

УДК: 378

кандидат педагогических наук, доцент Орлова Алевтина Ивановна
Набережночелнинский филиал Казанского национального исследовательского технического университета им. А.Н. Туполева (г. Набережные Челны);
кандидат педагогических наук, доцент Герасимова Ольга Юрьевна
Альметьевский филиал Казанского национального исследовательского технического университета им. А.Н. Туполева (г. Альметьевск)

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье обоснована необходимость организации внеаудиторной работы студентов. Самостоятельная работа студентов рассматривается как возможность достижения целей, используя не только литературные источники, но и современные возможности компьютерного моделирования. Сформулированы педагогические условия воспитания самостоятельности студентов, направленные на формировании ключевых профессиональных компетенций бакалавров.

Ключевые слова: эффективная организация самостоятельной работы, стимулирование самостоятельной работы.

Annotation. The article deals with the necessity of organization of students' extracurricular work. Students' independent work is regarded as the ability to

achieve aims using not only literary sources but also up-to-date computer modelling. It is formulated pedagogical conditions for students' independence education which are directed to the formation of bachelors' key professional competencies.

Keywords: effective organization of work, stimulation of independent work.

Введение. Одной из проблем формирования компетентности выпускника технического вуза является, на наш взгляд, уплотнение программы обучения. С переходом на двухуровневую систему высшего образования, ради усиления практической составляющей подготовки бакалавра, сокращается количество часов, отведенных учебным планом на фундаментальные дисциплины естественнонаучной и общетехнической части. При сокращении аудиторного времени работы, увеличивается время на самостоятельную работу. Поэтому, грамотная организация самостоятельной работы студентов имеет большое значение.

Разные формы учебной деятельности предоставляют студентам возможности для проявления самостоятельности [1]. Однако даже если в рамках отдельно взятой дисциплины работа ведется хорошо, то в плане формирования ключевых профессиональных компетенций в целом имеются существенные недостатки. Например, сопоставив содержание контрольных и курсовых работ (проектов) по разным дисциплинам, часто можно увидеть, что трудоемкость их выполнения различна при одних и тех же нормативах времени. Проведенный опрос показал, что преподаватели хорошо помнят, сколько часов отводится на лекции и практические занятия, но затрудняются ответить, сколько часов самостоятельной работы отведено для самостоятельной работы данной дисциплины. Не всегда преподаватели, разработавшие методические указания по выполнению самостоятельных работ, в частности контрольных и курсовых работ, учитывают трудоёмкость дидактических единиц. Все это приводит к самым негативным последствиям: перегрузка студентов, несамостоятельное выполнение работ, снижение качества и успеваемости.

Самостоятельная работа студентов должна быть организована педагогом, то есть, запланирована с учетом целей и задач, поставленных при изучении данной дисциплины, должна сопровождаться педагогом на всех этапах: контролироваться и направляться, оцениваться и корректироваться. Квалиметрические характеристики самостоятельной работы должны быть выверены по всей программе обучения [8]. Планировать её необходимо с позиций формирования ключевых профессиональных компетенций, с учетом трудоемкости дисциплины и её «веса» в ключевых профессиональных компетенциях. Другой стороной рассматриваемого вопроса является мотивированность самого студента к самостоятельной работе.

Формулировка цели статьи. Целью данной работы является выявление педагогических условий воспитания самостоятельности студентов. Из поставленной цели вытекают следующие задачи:

— изучить состояние вопроса в педагогической литературе;

— проанализировать возможности студентов для успешной самостоятельной внеаудиторной работы с использованием Интернет-ресурсов;

– умение с достаточно полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации;

– владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка.

Познавательные универсальные учебные действия включают три типа действий:

– общеучебные;

– логические;

– действия постановки и решения проблем.

В ходе исследования установлено, что рефлексивные действия разными авторами [2, 4, 6] включаются либо в группу регулятивных, либо в группу познавательных универсальных учебных действий, а именно в подгруппу общеучебных действий.

Феномен рефлексии, часто исследуемый в гуманитарных науках, в виду своей сложности и многоплановости имеет множество определений.

Рефлексия с позиций философии определяется как форма мыслительной деятельности человека, направленная на самопознание, понятие человеком самого себя. Концепция П. Тейяр де Шардена определяет рефлексию как «приобретенную сознанием способность сосредоточиться на самом себе и овладеть самим собой как предметом, обладающим своей специфической устойчивостью и своим специфическим значением, – способность уже не просто познавать, а познавать самого себя; не просто знать, а знать, что знаешь…» [5, с. 136].

В психологии под рефлексией понимается объяснительный принцип развития самосознания и психики в целом. Рефлексия является размышлением человека, направленным на анализ своей сущности, а именно собственных состояний, поступков, прошедших событий и т.д. Глубина этого самоанализа зависит от степени образованности человека, развитости морального чувства и уровня самоконтроля.

Рефлексия в педагогической науке подразделяется на два вида: педагогическая рефлексия (профессиональная) и рефлексия в педагогической деятельности (как способ развития личности учащегося). В первом случае рефлексия является основой профессионального развития педагога, во втором – выступает мыследеятельностным процессом осознания учащимся своей учебной деятельности.

Таким образом, рефлексия имеет особое значение для развития личности, мышления человека, формирования его способности самостоятельно работать с информацией, переносить полученные знания на новое предметное содержание. В процессе рефлексивной деятельности осуществляются самопознание, саморазвитие и саморегуляция личности. Рефлексия обеспечивает самоконтроль, сознательность действий, востребованных в условиях современного общества.

В качестве компонента учебной деятельности рефлексия, как показало исследование, представляет собой процесс самопознания учащимся внутренних психических актов и состояний, через которые он проходит в процессе учения. Рефлексия помогает учащемуся присвоить полученные им знания через выявление компонентов учебной деятельности, таких как способы, проблемы, пути их решения, результаты и др. В рамках технологии критического мышления рефлексия является завершающим этапом,

Учебное действие по своей сути является образующей единицей учебной деятельности. Отношение между действием и деятельностью, по мысли основоположника деятельностного подхода А.Н. Леонтьевым, определяется следующим образом: «мотив деятельности может, сдвигаясь, переходить на предмет (цель) действия. В результате этого действие превращается в деятельность…» [3, с. 116]. Следовательно, отношение действия к деятельности можно рассматривать как частное к целому, а само действие как процесс, направленный на достижение поставленной цели, без которого невозможно существование деятельности как таковой.

Ведущую роль в развитии личности школьников в процессе обучения занимает формирование универсальных учебных действий. Овладение учащимися универсальными учебными действиями создаёт возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая организацию усвоения [1], т.е. умения учиться.

Универсальные учебные действия являются по своей сути обобщенными и метапредметными, поэтому учащийся имеет возможность применять их в широком спектре областей, не ограниченных школьными предметами. В процессе развития универсальных учебных действий учащийся также осваивает структуру и компоненты своей учебной деятельности, такие как мотивы, учебная цель и задачи, учебные действия и операции и др. Поэтому целью совершенствования универсальных учебных действий выступает умение учиться и работать над своим образованием самостоятельно.

В новых федеральных государственных образовательных стандартах универсальные учебные действия классифицируются по четырем направлениям: личностные, регулятивные, коммуникативные, познавательные.

В составе личностных универсальных учебных действий можно выделить три типа действий:

– действия, направленные на личностное, профессиональное и жизненное самоопределение;

– действия смыслообразования;

– действие нравственно-этического оценивания. В рамках учебной деятельности вышеперечисленные действия позволяют сделать учение осмысленным, связать их с реальными жизненными ситуациями.

Регулятивные действия обеспечивают организацию учащимися своей учебной деятельности через:

– целеполагание;
– планирование;
– контроль;
– коррекцию своих действий;
– оценку успешности усвоения;
– волевую саморегуляцию.

Коммуникативные действия работают на совершенствование социальной компетентности, предполагающей развитие целого комплекса умений:

– совместное планирование и согласованное выполнение работы, как с учителем, так и с другими учащимися;
– распределение ролей;
– взаимный контроль;
– ведение дискуссии;
– разрешение конфликтных ситуаций;

— сформулировать педагогические условия эффективности внеаудиторной работы.

Изложение основного материала статьи. Воспитание, формирование и развитие самостоятельности – это путь ускоренного социального созревания молодежи, развития ее творческих способностей. Признаками наличия самостоятельности являются способность выполнять без посторонней помощи контрольные работы и проекты, применять на практике собственные знания, умения, опыт и правильно раскрывать сущность явления, аргументировать, проявлять инициативу.

Начальным моментом развития самостоятельности студентов в процессе обучения является постановка соответствующей цели. Эту цель должен поставить педагог перед собой и студентами при изучении предмета. Данные цели определены авторской рабочей программой преподавателя где намечена направленность воспитания, обозначен круг взглядов и ценностных ориентиров, которые можно и нужно воспитывать у студентов в процессе изучения того или иного предмета. Эта направленность потом реализуется в межпредметных связях. В свою очередь межпредметные связи проектируются под углом зрения на ключевые профессиональные компетенции. Самостоятельная работа – это отношение студентов к изучаемому материалу, дисциплинам и образовательной программе в целом.

Понятие «самостоятельная работа» многогранно. В трудах, посвященных обучению самостоятельной работе (Ю.К. Бабанский, Л.Г. Вяткин, В.Г. Дайри, и других) это понятие рассматривается и как форма организации, и как метод, и как средство обучения, и как вид учебной деятельности. Определение, данное Л.Г. Вяткиным [5], интерпретирует самостоятельность как «вид деятельности, при котором в условиях систематического уменьшения прямой помощи педагога выполняются учебные задания, способствующие сознательному и прочному усвоению знаний, умений и навыков формирования познавательной самостоятельности как черты личности».

Исследователи М.Г. Гарунов, А.Г. Молибог, П.И. Пидкасистый вкладывают в термин «самостоятельная работа» различное содержание. Это и самостоятельный поиск необходимой информации, приобретение знаний, использование этих знаний для решения учебных, научных и профессиональных задач, это и система мер по воспитанию активности и самостоятельности, как черт личности, по выработке умений и навыков рационально приобрести полезную информацию [9].

В работах В.Г. Семёновой [13], Н.Н. Выгодчиковой [14], рассматривается самостоятельная работа студентов в рамках компетентностной модели образования. Ими подчеркивается важность формирования способностей к работе во временных проектных командах, коллективах, к профессиональному обсуждению и решению сложных проблем и задач. Введение и реализация подобной модели требует пересмотра методических подходов к пониманию основных целей и задач самостоятельной работы студента.

Подводя итог выше указанным публикациям, посвященным проблеме организации самостоятельной работе, следует отметить, что самостоятельная работа способствует формированию таких важных черт личности, как самостоятельность, познавательная активность, творческое отношение к труду и др.

Как видно из приведенных выше определений и толкований, самостоятельная работа рассматривается, с одной стороны, как вид деятельности, стимулирующий активность, познавательный интерес, и как основа самообразования, толчок к дальнейшему повышению квалификации, а с другой - как система мероприятий или педагогических условий, обеспечивающих руководство самостоятельной деятельностью студентов.

Остановимся более подробно на определениях понятия «самостоятельная работа», предлагаемых П.И. Пидкасистым и М.Г. Гаруновым. П.И. Пидкасистый считает, что «самостоятельная работа в высшей школе является специфическим педагогическим средством организации и управления самостоятельной деятельностью в учебном процессе» [12]. С одной стороны, по мнению П.И. Пидкасистого, самостоятельная работа представляет собой учебное задание, то есть объект деятельности студента, предлагаемый преподавателем или программированным пособием, с другой – форму проявления определенного способа деятельности по выполнению соответствующего учебного задания. М.Г. Гарунов под самостоятельной работой понимает «выполнение различных заданий учебного, производственного, исследовательского и самообразовательного характера, выступающих как средство усвоения системы профессиональных знаний, способов познавательной и профессиональной деятельности, формирования навыков и умений творческой деятельности и профессионального мастерства» [6]. Данные авторы считают, что самостоятельной работе студентов присущи следующие характеристики: она формирует необходимый объем и уровень знаний, навыков и умений для решения познавательных задач; вырабатывает у студента психологическую установку на систематическое пополнение своих знаний и выработку умений ориентироваться в потоке научной информации; является условием самоорганизации студента в овладении профессиональными компетенциями; управляется педагогом.

Успешная деятельность будущего специалиста обеспечивается не только его квалификацией, а находится в прямой зависимости от постоянного самосовершенствования, умения добывать и пользовать информацию. Обучение самостоятельной работе является одной из сторон научной организации труда студентов [7].

Успешность самостоятельной работы обеспечивается рядом факторов. Самостоятельная внеаудиторная работа, как и любая образовательная деятельность, выполняет познавательную, обучающую и воспитывающую функции. Психолого-педагогический фактор предполагает учет психологических качеств, необходимых для плодотворного осуществления самостоятельной работы студентов со специальной литературой и интернет – источниками, а также воспитание социальных личностных качеств, требующихся для этой работы, таких, например, как способность к самосовершенствованию. А.Г. Молибог выделяет две группы факторов: организационные и методические. Группа организационных факторов включает бюджет времени, учебную литературу и учебно-лабораторную базу. В методические факторы входят планирование, обучение методам и управление самостоятельной работой студентов [10]. Указанные факторы оказывают совместное, интегрированное воздействие на организацию самостоятельной работы студентов и должны учитываться во взаимосвязи.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время актуальным является рассмотрение понятия учебной деятельности с позиций компетентностного подхода. Согласно мнению А.В. Хуторского, основной характеристикой компетентностного подхода является то, что он определяет уровень образованности способностью решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний [7, с. 121]. Компетентностный подход дополняет традиционное понимание результата обучения как совокупности знаний, навыков, умений необходимостью формирования способности их применения в различных условиях учебной деятельности. Исходя из этого, основным результатом учебной деятельности становится формирование ключевых компетенций, а под компетентностью на уровне школьного образования понимается «способность учащихся самостоятельно действовать в ситуации неопределённости при решении актуальных для них проблем» [7, с. 123].

А.В. Хуторской, основываясь в своих исследованиях на главных целях общего образования, структурном представлении социального опыта и опыта личности, основных видах деятельности ученика, выделяет следующий набор ключевых компетенций:

1) ценностно-смысловые;
2) общекультурные;
3) учебно-познавательные;
4) информационные;
5) коммуникативные;
6) социально-трудовые;
7) личностного самосовершенствования.

В рамках данного исследования интерес представляет группа учебно-познавательных компетенций, рычагом совершенствования которых выступает учебная деятельность.

Учебная деятельность является ведущей формой активности человека на этапе дошкольного, школьного и вузовского образования и остается одной из основных на протяжении всей жизни, что отражается в популярном современном концепте «обучение в течение всей жизни» Г.П. Щедровицкого [8].

Антропологический подход к понятию учебной деятельности, сформированный в 70-80-х годах XX века, сместил парадигму процесса обучения от знаниецентризма к человекоцетризму, который подразумевает ориентацию на личность учащихся, на развитие индивидуальности, дифференциацию возможностей каждого и реализацию персональных качеств. Учебная деятельность в данном аспекте выступает как деятельность учащегося в процессе обучения, ориентированная на формирование личности и его персональных целей. Достижение целей учащегося должно осуществляться осознанно, исходя из личного опыта, и не может существовать без мотива, обусловленного возникновением познавательной деятельности. Особенность учебной деятельности в рамках антропологического подхода заключается в том, что ее результатом становится изменения внутри самого учащегося.

Процесс учебной деятельности подразумевает выполнение учебных действий, направленных на решение поставленной учебной задачи. Учебная задача представляет собой частную цель в единстве с определенной учебной ситуацией, которая может быть нейтральной или проблемной по своему содержанию.

Т.Ю. Зотовой, А.П. Сурковой, Т.А. Федосеевой. – Новокузнецк: РИО КузГПА, 2013. – С. 272-280.

6. Федосеева Т.А. Роль заданий коммуникативного характера в реализации ФГОС основного общего образования // Русский язык в школе. – 2016. - № 4. – С. 7-10.

7. Хон Р. Л. Педагогическая психология. Принципы обучения / Р. Л. Хон. – Москва: Деловая книга, 2002. – 736 с.

Педагогика

УДК 37.031

аспирант кафедры лингводидактики и методики преподавания иностранных языков Харитонова Ксения Викторовна
Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н. А. Добролюбова (г. Нижний Новгород)

РЕФЛЕКСИЯ КАК КОМПОНЕНТ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рефлексия рассмотрена в качестве одной из основополагающих составляющих учебной деятельности в средней общеобразовательной школе. Уточнено понятие феномена рефлексии с позиций компетентностного подхода, определена ее роль в составе универсальных учебных действий, осуществлена классификация рефлексии по различным основаниям.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивные умения, учебная деятельность, универсальные учебные действия, мотивация, компетентностный подход.

Annotation. The article considers reflection as one of the major components of learning activity in school. The concept of reflection phenomenon from the point of competency approach is specified, the role of reflection as a part of universal learning activities is determined, various classifications of reflection are presented.

Keywords: reflection, reflexive skills, learning activity, universal learning activities, motivation, competency-based approach.

Введение. В условиях реформирования среднего общего образования, смены социального заказа общества и требований к результатам обучения происходит переосознание его целей. В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом одной из первостепенных целей обучения становится формирование у учащегося средней школы метапредметных умений, а одной из основных задач выступает развитие универсальных учебных действий. В составе универсальных учебных действий особое значение приобретают рефлексивные умения, которые необходимы учащемуся не только для успешности в образовательном пространстве школы и вуза, но и в дальнейшей профессиональной деятельности. Тем самым, рефлексия становится одним из неотъемлемых компонентов учебной деятельности, а формированию рефлексивных умений уделяется повышенное внимание в современной образовательной парадигме.

Формулировка цели статьи. Целью статьи является описание рефлексии в составе универсальных учебных действий, формируемых у учащихся в процессе учебной деятельности в средней общеобразовательной школе.

Все выше сказанное выдвигает определенные требования как к качеству используемой профессионально ориентированной литературы, так и к методической организации процесса обучения. Первое обеспечивается тщательным отбором текстового материала, предназначенного для самостоятельного изучения. Второе включает формирование с помощью системы заданий и умений самостоятельной работы со специальной литературой, которое бы впоследствии стали основой для послевузовского самообразования и повышения квалификации бакалавра.

Мы рассматриваем в данной статье более частные факторы, обеспечивающие эффективную организацию самостоятельной работы студентов со специальной литературой и источниками (Интернет-ресурсами, нормативной документацией) по естественно научным дисциплинам и дисциплинам общепрофессионального цикла подготовки.

Стремление к самостоятельной работе формируются тогда, когда студенты осознают ближайшие и конечные цели обучения. Понимание значимости усвоенных знаний, новизна учебного материала, профессиональная направленность учебной деятельности являются основными движущими факторами мотивированности студентов к самостоятельной внеаудиторной работе.

Для научной организации самостоятельной работы требуются существенные изменения самого процесса преподавания. Это сложный процесс, для чего, во-первых, требуется необходимая материально-техническая база вуза, а во-вторых, материальные возможности самих студентов. Часто решение этой задачи выходит за рамки возможностей преподавателей. Хотя и здесь имеется определенный резерв. В настоящее время разработаны анимационные модели различных машин, узлов, интерактивные графики, электронные тренажеры и т.д. Наглядность при использовании интернет-ресурсов, где механизм явления становится наиболее понятным, описан О.А. Петровой [11]. Для повышения эффективности внеаудиторной работы по физике и другим дисциплинам младших курсов обучения создана Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) [1]. Система Wolfram SystemModeler позволяет не только использовать готовую «базу знаний», но и, используя возможности программирования, создавать модели изучаемых физических и других явлений, наглядно их изучать, постигая их глубину [2]. Компьютерные технологии позволяют студентам лучше осваивать дидактические единицы при помощи различных способов визуализации объектов.

Наибольший интерес для нашего исследования представляет контингент студентов заочного обучения. Мы сравнивали группы полной и сокращенной форм обучения. Как правило, все они уже работают. Но по специальности работают студенты, имеющие дипломы выпускников факультетов среднего профессионального обучения (СПО). Они, в отличие от студентов полных групп обучения, интересуются профессиональной деятельностью с позиций круга своих обязанностей. При помощи анкет и тестов, а так же на основе анализа уровня самостоятельности, выявленного при выполнении контрольных и курсовых работ, были сделаны выводы, что выпускники СПО имеют более высокий уровень способности к самостоятельной работе. Следовательно, для студентов полной заочной формы обучения, требуется несколько иной подход к организации их самостоятельной работы. Для повышения качества их

подготовленности следует применять профессионально ориентированный подход. Студенты должны быть ориентированы на формировании профессионально значимых умений и навыков, профессиональных способностей, воспитание призвания к профессии, а так же развитие способностей личности в целом.

Необходимость стимулирования самостоятельной работы студентов и формирование готовности к ней подтверждается ниже следующими причинами. Количество аудиторных часов по таким фундаментальным дисциплинам как физика, информатика и другие недостаточно даже на формирование у студентов общего, поверхностного представления о природе явлений. Многолетний практический и научный опыт преподавания свидетельствует о том, что глубоко и содержательно сделать это просто невозможно. Педагогические условия воспитания самостоятельности студентов выступают приоритетным направлением по блоку естественно научных дисциплин.

Студенческий возраст это время, когда человек стремится к самопознанию и самореализации. Но отсутствие опыта препятствует внутренней готовности для осуществления этого. В этой связи, одной из задач преподавателя становится воспитание самостоятельности как черты характера, как основы компетенции будущего бакалавра. Роль преподавателя теперь сводится не просто в передаче значений студентам, а в стимулировании их к самостоятельной познавательной активности, формировании потребности в самосовершенствовании.

Выводы. Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие основные положения.

1. Самостоятельная работа студента создает условия для успешного воспитания личностных и ключевых профессионально важных качеств бакалавра.
2. Интернет-ресурсы, при помощи которых возможно воссоздать модели изучаемых явлений, позволяют организовать самостоятельную работу более эффективно.
3. Мониторинг самостоятельной работы студентов является квалиметрическим показателем воспитания ключевых профессионально важных характеристик бакалавра.

Педагогические условия воспитания самостоятельности студентов, способствующие снятию негативных последствий адаптации к профессиональной деятельности, повышающие стрессоустойчивость к социальным и профессиональным факторам, состоят, на наш взгляд, в следующем:

1. Если учитывать психолого-педагогические факторы, необходимые для осуществления эффективной самостоятельной работы студентов, то воспитание самостоятельности как черты характера будет успешным.
2. При внедрении во внеаудиторный образовательный процесс анимационных моделей объектов обучения, повышение визуализации изучаемых тем посредством современных Интернет-ресурсов, будет активизироваться воспитательная составляющая для формирования личностной способности к самостоятельной работе.
3. Сформированная система квалиметрических показателей измерения трудоемкости самостоятельной работы студентов позволит на научной основе

телефону узнать, как вы там себя чувствуете. Успокойте их, расскажите, опираясь на иллюстрацию, о том, что вы делаете, употребляя глаголы с корнем -лаг- – -лож-: отложить, предлагать, располагаться, расположиться, уложить. Помните, что родители не видят, что происходит в комнате. Говорите точно, ясно, вежливо! Разыграйте ситуацию.

4. Задание, представленное в учебнике (§ 91 Имена существительные собственные и нарицательные, упр. 499): Новые города, посёлки, площади, улицы нередко называют именами учёных, путешественников, писателей, героев и т.д. Встречаются ли в вашем населённом пункте названия улиц, площадей в честь знаменитых людей? Запишите эти названия [4, с. 55].

Интерактивное задание (задание коммуникативного характера – задача). *Представьте, что вы участвуете в конкурсе «Почемучкины ответы». Вас пригласили на передачу для учеников младших классов. Расскажите о том, почему улицы называют именами учёных, путешественников, писателей, героев и т.д. Вспомните, как строится рассуждение. Приведите примеры таких названий (можно использовать материалы, записанные в тетради). Говорите убедительно, достоверно, логично. Разыграйте ситуацию.*

Интерактивная форма урока требует взаимодействия не только в режиме «*учитель-ученик*», но и активное участие всех обучающихся по принципу «*ученик-ученик*», при этом задача педагога – организовать эффективное общение с учетом темы урока, этапа освоения материала, уровня речевого развития школьников. При хорошей организации работы снимается психоэмоциональное напряжение, появляется возможность наблюдать непосредственную речевую деятельность обучающихся, осуществлять её контроль и коррекцию, стимулировать активную речемыслительную деятельность учеников, вносить разнообразие в учебный процесс, что не всегда возможно при фронтальной работе.

Выводы. Участвуя в выполнении заданий коммуникативного характера на уроках русского языка, обучающиеся приобретают практический опыт, который позволит им решать проблемы, возникающие в разных речевых ситуациях. Задания коммуникативного характера как интерактивная форма работы на уроках словесности увеличивают эффективность образовательного процесса за счет повышения мотивация к изучению русского языка, усиления практической направленности в освоении предмета.

Литература:

1. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. — М., 2002.
2. Ладыженская ТА. Практическая методика русского языка: 5-й класс / Т.А. Ладыженская, Л.М. Зельманова. - М.: Просвещение, 1995. - 288 с.
3. Обучение русскому языку в школе: учеб. пособие для студентов педагогических вузов / Е.А. Быстрова, С.И. Львова, В.И. Капинос и др.; под ред. Е.А. Быстровой. – М.: Дрофа, 2004. – 240 с.
4. Русский язык. 5 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений. В 2 ч. Ч.2 / [Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, Л.А. Тростенцова и др.; науч. ред. Н.М. Шанский]. - М.: Просвещение, 2012. - 192 с.: ил.
5. Федосеева Т.А. Коммуникативная игра на речевом занятии (терминологический аспект) // Теория и практика формирования коммуникативной культуры: традиции и инновации: материалы III Международной научно-практической конференции / под ред. Л.В. Гордеевой,

Основная часть (проведение игры) – деятельность игроков, ведущего, работа жюри, а заключительная– анализ игровых действий, сообщение результатов игры, обобщение приобретённого опыта (подведение итогов). На этом этапе учитель обращает внимание учеников на корректность, уместность, эффективность поведения всех игроков и членов жюри.

Коммуникативная игра – эффективный прием обучения речевому общению, она позволяет ученикам проявить свою активность, инициативность, лидерские способности; располагает к более продуктивному усвоению материала, повышает интерес к предмету. Кроме того, чрезвычайно важно учитывать, что «...для организации игровых упражнений нужна особая интонация: несколько удивлённый, интригующий тон, как бы приглашающий к игре, доброжелательно заинтересованная форма всех заданий, дружелюбное поощрение каждого удачного ответа» [2, с. 89].

Приведем примеры заданий коммуникативного характера при интерактивной форме организации урока русского языка в 5 классе [4].

1. Задание, представленное в учебнике (§ 75 Рассуждение, упр. 402): Напишите рассуждение на одну из тем: Какую телевизионную программу вы постоянно смотрите и почему? Какой школьный предмет вам больше всего нравится и почему? Чем вы занимаетесь в свободное время и почему? [4, с. 16].

Интерактивное задание (задание коммуникативного характера – игра). *Представь, что при проверке домашнего задания разгорелся спор о том, какие передачи надо смотреть школьникам. Разделитесь на 3 группы, определите, кто может на основе домашнего задания (вариантов всех участников группы) убедительно рассказать о программах для школьников, обсудите и подберите веские доводы и аргументы, подумайте, в какой роли будет выступать представитель команды (ведущий молодежной программы, корреспондент, директор канала, школьник и проч.). Внимание: играем! От каждой команды выбираем по одному человеку в жюри, по 2-3 человека – активная группа поддержки в зале. В обсуждении участвуют представители команды. Выигрывает та группа, которая чётко сформулирует свою позицию, сможет построить убедительное рассуждение, будет вести себя вежливо по отношению к другим участникам игры. На подготовку – 5 минут. В это время члены жюри уточняют, по каким критериям нужно будет оценить выступление.*

2. Задание, представленное в учебнике (§ 79 Беглые гласные, упр. 429): Поиграем в беглые гласные. Участвуют две команды. Представитель одной команды называет слово, в котором возможно чередование с беглой гласной. Представитель другой команды говорит нужное слово [4, с. 26].

Интерактивное задание (задание коммуникативного характера – задача). *Вообрази ситуацию. Ты готовишься к участию в предложенной игре и обнаруживаешь, что твой напарник отвлёкся и прослушал объяснение учителя. Помоги ему, объясни, как определить, есть ли в слове беглые гласные или нет. Не забудь привести примеры. Разыграйте ситуацию.*

3. Задание, представленное в учебнике (§ 84 Буквы а-о в короне -лаг- – -лож-, упр. 450): Опишите рисунок, употребляя глаголы с корнем –лаг – лож: отложить, предлагать, располагаться, расположиться, уложить [4, с. 34].

Интерактивное задание (задание коммуникативного характера – задача). *Представь ситуацию. Лето. Каникулы. Ты с младшей сестрёнкой гостишь у бабушки с дедушкой. Родители волнуются, звонят тебе по*

регулировать умственное напряжение, качество и культуру самостоятельного труда студентов и будет способствовать повышению эффективности внеаудиторной работы.

Самостоятельная работа студентов играет огромную роль при изучении любого курса. Педагог должен знать уровни готовности к самообразованию, что позволит ему направлять студентов в нужном направлении работы по освоению нового материала.

Литература:

1. Федеральный портал российское образование [электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.edu.ru
2. Wolframmathematica [электронный ресурс] – Режим доступа: http://www. wolframmathematica.ru
3. Бабанский Ю.К. Интенсификация процесса обучения. – М.: Знание, 1987. - 80 с.
4. Балл Г.А. Нормы деятельности и творческая активность личности // Вопросы психологии. – 1990. - № 6. - С. 25-36.
5. Вяткин Л.Г. Самостоятельная работа учащихся на уроке. - Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1978.
6. Гарунов М.Г., Пидкасистый П.И. Самостоятельная работа студентов. - М.: Знание, 1978.
7. Дайри Н.Г. Организация самостоятельной деятельности учащихся. М.: Педагогика, 1987. - с. 31
8. Ибрагимов Г.И., Кирилова Г.И. и др. Формирование системы контроля качества подготовки специалистов среднего звена: Методическое пособие для работников системы среднего профессонального образования / Под ред. Г.И.Ибрагимова. – Казань: ИСПО РАО, 2002. - С. 7 – 22.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
10. Молибог А.Г. Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе. - Минск: Высшая школа, 1975.
11. Петрова О.А. Интернет-ресурсы свободного доступа в самостоятельной работе студентов при изучении физики // В мире научных открытий №12.3 (72), 2015. С. 742 –751
12. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. – М.: Высш. шк., 1979. – 160 с.
13. Семёнова В.Г. Самостоятельная работа студентов как важнейшая форма организации учебного процесса в рамках компетентностной модели образования// Материалы докладов II Всероссийской научно-практической интернет-конференции «Организация самостоятельной работы студентов», 6-9 декабря 2013 г. С. 10-16.
14. Выгодчикова Н.Н. Организация самостоятельной работы студентов по дисциплинам гуманитарного цикла / Составители: А.Р. Батыршина, Т.А. Волкова, Н.Н. Выгодчикова, А.В. Зорина, О.Б. Компаниец, С.М. Лобашова, Я.Б. Руднева, А.Г. Файзуллина. – Набережные Челны, 2012. – 114 с.

Педагогика

УДК 377.031.4
УДК 372.881.161.1
ассистент кафедры русского языка как иностранного в профессиональной коммуникации Панфилова Евгения Владимировна
Казанский национальный исследовательский технологический университет (г. Казань)

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА «ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ» В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ (РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ)

Аннотация. Начало XXI века отмечено в России бурным развитием культурологических связей и огромным интересом к изучению социокультурного языкового контекста. Радикально меняется содержание обучения иностранным языкам, а в частности русского как иностранного. В последнее время в высшей школе остается все меньше преподавателей традиционно структурного направления, которые считают, что основная задача преподавателя иностранного языка в том, чтобы сообщить обучаемому основной набор фонетических и лексико-грамматических сведений и затем проконтролировать их усвоение. Одновременно растет число преподавателей, которые понимают, что они должны научить студента, в первую очередь, адекватно пользоваться иностранным языком в межкультурной коммуникации. Становится аксиомой высказывание о том, что «любой язык несет отпечаток культуры и менталитета, и это, в первую очередь, отражается на речевом этикете».

Ключевые слова: русский как иностранный, профессиональная направленность, коммуникация, компетенция, критерии, языкова личность.

Annotation. The beginning of XXI century in Russia is noted the rapid development of cultural ties and great interest to the study of socio-cultural linguistic context. Radically changing the content of teaching foreign languages, in particular Russian as a foreign language. In recent years in universities, there are fewer teachers traditionally structured areas, who believe that the main task of the teacher of a foreign language is to inform the student a basic set of phonetic and lexical and grammatical information, and then check their assimilation. At the same time a growing number of teachers who realize that they need to teach the student, first of all, to adequately use the foreign language in intercultural communication. It becomes an axiom the statement that "any language bears the imprint of culture and mentality, and this is primarily reflected in the speech etiquette."

Keywords: russian as a foreign language, professional orientation, communication, competence, criteria, language personality.

Введение. Происходящие в первом десятилетии XXI века изменения в социально-экономических отношениях, средствах коммуникаций (использование новых информационных технологий) выдвигают задачу сохранения коммуникативной ориентации в обучении русскому как иностранному языку (РКИ) студентов, и повышения роли этой ориентации, значительного расширения содержания самого понятия «коммуникативная

внимание не только на то, достигнута ли коммуникативная интенция, но и *какими средствами* пришлось воспользоваться для решения задачи.

Структурными элементами задачи можно назвать описание условий (реальных или воображаемых) – интенции, места, времени, социальных ролей и др. – и собственно задания или вопроса: «*Приятель опоздал на урок и не понял, как отличить краткое прилагательное от причастия. Объясни так, чтобы он смог продолжить выполнение упражнений по теме и выполнить контрольное задание. Не забудь привести примеры и помочь не только осмыслить теорию, но и применить её на практике. Разыграйте ситуацию*».

Коммуникативная игра относится к дидактическим играм, которые специально создаются или приспосабливаются для целей обучения, при этом специфическим признаком является сочетание условного игрового плана деятельности учащихся с её учебной направленностью (преднамеренность, планируемость, наличие учебной цели и предполагаемого результата). Эта игра, как правило, ограничена во времени, игровые действия подчинены фиксированным правилам, цели обучения достигаются через решение игровых задач [1, с. 71].

Коммуникативная игра – это педагогически организованная в заданной учебно-речевой ситуации совместная *коммуникативная деятельность* состязательного характера. Основными *признаками* игры являются:

1. моделирование речевой ситуации;
2. наличие *речевого* действия участников;
3. наличие заданных правил;
4. принятие игроком какой-либо речевой роли с учетом воображаемой ситуации;
5. создание устного, письменного или поликодового высказывания (сообщения/ текста);
6. возможность смены речевых ролей: игрок – член жюри – ведущий;
7. наличие жюри; критериев для оценивания речевого поведения игроков; определение победителя;
8. анализ процесса игры и речевого поведения участников: по поводу игры и с учетом принятой роли (детальный анализ вербальной и невербальной составляющей высказывания, выявление особенностей и эффективности выбранной модели речевого поведения);
9. комплексный характер опорных и формируемых умений (одновременно совершенствуется несколько коммуникативных умений);
10. сохранение коммуникативного лидерства учителя-организатора игры и др. [4, с. 77]

Такая игра состоит из начальной (вводной) части, основной и заключительной. Начальная часть содержит инструкцию – информацию для участников игры: описание воображаемой ситуации; обозначение и распределение ролей; сообщение правил игры, последовательности выполнения игровых действий; обозначение условий и критериев оценки, последовательности определения победителей; сообщение о времени для подготовки к выступлению; текст - резюме, в котором кратко (сжато, лаконично) повторяется установка на выполнение игровых действий. Важно так описать условия игры, чтобы «у детей возникло желание включиться в работу (поиграть, а не просто выполнить задание)» [2, с. 89].

Как видим, традиционное задание предполагает опору на знания обучающихся и требует репродуктивной деятельности. Стоит отметить, что творческое подход к такому заданию отнюдь не исключается, но не является обязательным.

Задания коммуникативного характера специально созданы для того, чтобы совершенствовать речевые умения школьников, развивать их творческие способности, осуществлять непосредственную связь теоретических знаний с практической деятельностью учеников, в том числе и повседневной. Важным условием реализации такого типа заданий является разыгрывание ситуации с учетом условий и принятой игровой роли, что связано с интерактивным характером организации всего урока или его этапа.

Анализ заданий показывает, что при их внедрении формируются *регулятивные УУД*: самостоятельно анализировать условия и пути достижения цели; самостоятельно составлять план решения учебной проблемы (*роли и количество участников определяет команда*); развития способности к самооценке на основе наблюдения за собственной речью; в диалоге с учителем вырабатывать критерии оценки и определять степень успешности своей работы и работы других в соответствии с этими критериями (*Напоминаю вам, что нужно быть тактичными, слушать и слышать других, сравнивать разные варианты прежде, чем принимать решение и делать выбор*) и др.

Включение интерактивных заданий позволяет развивать *познавательные УУД*: адекватно понимать основную и дополнительную информацию текста, воспринятого на слух; пользоваться словарями, справочниками; осуществлять анализ и синтез; строить рассуждения (*Представь, что в классе оказался ученик, который … совсем забыл, какие словари могут стать помощниками на уроках русского языка. Вспомни, какую информацию можно найти в каждом из них*).

И самое важное: задания коммуникативного характера (игры и задачи) способствуют формированию и совершенствованию *коммуникативных УУД*: учитывать разные мнения и стремиться к координации различных позиций в сотрудничестве; уметь договариваться и приходить к общему решению в совместной деятельности (*Команда обсуждает вариант выступления и выбирает игроков, которые представят на суд жюри коллективный вариант решения задачи (роли и количество участников определяет команда)*); осознавать важность коммуникативных умений в жизни человека (*Приведи пример ситуации, когда словари помогли тебе узнать значение нового слова, уточнить написание, т.е. эффективно справиться с учебным заданием*); выступать перед аудиторией сверстников с сообщениями (*Разыграйте ситуацию; Побеждает команда, игрокам которой удалось войти в роль*) и др.

Риторическая задача как разновидность задания коммуникативного характера допускает одно или несколько решений, которые не всегда можно оценивать по шкале «*правильно – неправильно*». Анализируя вариант решения задачи, мы просим определить, вежливо – невежливо – грубо звучит высказывание, в какой мере предлагаемая модель речевого поведения позволяет решить поставленную речевую задачу.

Принципиально важно, что совместное обсуждение и выбор вариантов решения задачи способствуют формированию собственной позиции школьника. Создается ситуация, в которой рассматриваются все возникающие варианты продуктивного взаимодействия. Кроме того, необходимо обращать

компетенция», что является неотъемлемой частью общего настоятельного вызова века – совершенствовать подготовку, повысить статус данного предмета как общеобразовательной учебной дисциплины. Кроме упомянутых причин для этого имеются и другие предпосылки экстралингвистического плана. Так, по данным СМИ в наступившем столетии русский язык по-прежнему занимает лидирующее положение в ряду наиболее востребованных языков мира.

История отечественной методики преподавания русского как иностранного насчитывает десятки лет. В конце прошлого столетия завершился один из этапов ее развития, когда коммуникативный подход в обучении иностранному (русскому) языку и связанное с ним понятие коммуникативной компетентности были признаны наиболее целесообразными и эффективными. Данное положение зарекомендовало себя как основополагающее и в методике преподавания русского как иностранного для нелингвистических специальностей. Наряду с владением программным грамматическим материалом и умением переводить тексты профессиональной направленности, в качестве итоговой цели выдвигалось требование формирования у студентов навыков ведения беседы по определенному учебным планом кругу тем как бытового, повседневного, так и делового характера.

Существует неразрывная связь между компонентами триады: *язык – культура – коммуникация*. *Языковой барьер* не является единственным препятствием, которое приходится преодолевать в процессе коммуникации представителям разных культур. За языковым барьером стоит *культурный барьер*, который также затрудняет эффективную коммуникацию. И именно преподаватель иностранного языка, в первую очередь, должен взять на себя функцию посредника в передаче изучающим язык адекватных сведений об иноязычной культуре.

Формулировка цели статьи. Актуальность данной темы продиктована реальными потребностями современного общества в наполнении высшей школы студентами нового типа, способными к постоянному развитию своих личностных качеств, духовного мира, профессионализма, умеющими с максимальным эффектом использовать свои природные возможности, развивать свою общую и коммуникативную культуру. При новом осмыслении бытия человека, системы межличностных отношений, понимании диалога культур как условия толерантности и плюрализма именно коммуникативная сфера является средством разрешения как педагогических, так и социальных проблем.

Коммуникативная культура в своем субъективном значении относится к структуре личности, то есть к коммуникативно-активному субъекту, действующему, воспринимающему и продуцирующему информацию, руководствующемуся в своей мыслительной деятельности определенными правилами и стратегиями, что согласуется с понятием «языковая личность». Следовательно, возрастает роль языка как универсального средства овладения миром и являясь средством накопления, хранения, переработки и передачи информации, становится двигателем прогресса человечества. Владение языком рассматривается как важнейший компонент личности, а поскольку язык есть неотъемлемое качество личности, упоминание о нем встречается в определении личности любой науки.

Сегодня культуроведческая проблематика, проблема «диалога культур» переживает значительный подъем интереса. Язык как средство познания культуры является одним из приоритетных требований XXI века. Хотелось бы, чтобы учебные планы и программы по русскому как иностранному для студентов технических специальностей были более динамичными и открытыми для текстов, которые более полно и разносторонне отражали бы культурные ориентации и ценности соответствующих стран а также знакомили с национальными характерами стран – носителями национального менталитета. Это сделает наши программы более привлекательными для новых поколений студентов.

Изложение основного материала статьи. Произошедшие в конце века минувшего геополитические и социальные трансформации в мире обусловили появление новых специальностей и специализаций, и, следовательно, новых категорий студентов. В связи с этим повышается роль изучения русского языка как иностранного для специальных целей, т.е. обучение языку становится все более профессионально-ориентированным. Профессионально-ориентированное обучение разграничивают по таким параметрам, как ситуации и темы общения, коммуникативные задачи по видам речевой деятельности, актуальные виды дискурса и др.

Таким образом, коммуникативной ориентации в изучении русского языка как иностранного сопутствует когнитивная (познавательная) ориентация. Усиление когнитивной составляющей обучения русскому как иностранному языку органически сочетающейся с ним, полностью соответствует современным требованиям. Предстоит исследовать мотивационную основу обучения каждой новой категории студентов, разработать соответствующие коммуникативно-ориентированные курсы, оснастить их соответствующими учебными пособиями. Условия социально-экономического контекста текущего столетия выдвигают серьезные требования к иностранному языку не только как к средству обучения общению и формированию коммуникативной компетенции, но и как к средству овладения «культурой в языке». Для методики обучения русскому как иностранному языку всегда было актуальным приобщение студентов к культуре иноязычной страны, движение от языка к культуре. Культурная информация, как правило, извлекается нашими студентами из учебных материалов, страноведческих культурно-значимых текстов.

Методика преподавания русского как иностранного языка сегодня стала «более гуманистической наукой», поскольку, она развивается в направлении все большей индивидуализации процесса обучения, все большего учета мотивов изучения иностранного языка студентами, их интересов, психологических особенностей. «Обучаемый» сегодня не объект приложения методических усилий преподавателя, а получает признание как один из полноправных субъектов процесса педагогического общения. Активность преподавателя на занятии уступает место активности студентов, поскольку его задача – создание условий для реализации их инициативы. Такой персонифицированный подход органично сочетается с коммуникативным, который в измененном, расширенном виде остается доминантной при построении всей системы обучения русскому как иностранному языку.

Само понятие «языковая личность» это лингво-психологический аспект и формирование может происходить на пересечении интересов ряда дисциплин:

общения, готовность к речевому взаимодействию и взаимопониманию [3, с. 27], что проявляется на репродуктивном (адекватно понимать информацию, воспроизводить текст, владеть разными видами чтения и др.) и продуктивном уровнях (создавать тексты различных стилей и жанров, владеть разными видами монологов и диалогов и др.) [3, с. 28].

Через формирование коммуникативных универсальных учебных действий (к примеру, умений сотрудничать с учителем и сверстниками; аргументировать и отстаивать свое мнение; работать индивидуально и в группе; умений осознанно использовать речевые средства в соответствии с коммуникативной интенцией; владения устной и письменной речью и др.) задания коммуникативного характера (задачи и игры) позволяют достичь метапредметных результатов обучения языку (регулятивных, познавательных, коммуникативных).

Сравним традиционное задание и задания коммуникативного характера

Традиционное задание	
Расскажите, какие типы лингвистических словарей вам знакомы.	
Задание коммуникативного характера	
задача	**игра**
Представь, что в классе оказался ученик, который так хорошо отдыхал летом, что совсем забыл, какие словари могут стать помощниками на уроках русского языка. Вспомни, какую информацию можно найти в каждом из них. Приведи пример ситуации, когда словари помогли тебе узнать значение нового слова, уточнить написание, т.е. эффективно справиться с учебным заданием. Разыграйте ситуацию [6]	*Представь, что ты словарь (один из тех, что были помощниками в прошлом году), который пригласили на первый урок русского языка в 5 класс. О чем он может нам рассказать? Чем помочь в освоении русского языка?* *Разделитесь на 3 команды. Выберем жюри: от каждой группы по одному человеку. Команда обсуждает вариант выступления и выбирает игроков, которые представят на суд жюри коллективный вариант решения задачи (роли и количество участников определяет команда). Время на подготовку – 3 минуты. Побеждает команда, игрокам которой удалось войти в роль и не допустить фактических ошибок. Важно, чтобы речь всех участников игры была логичной, яркой, выразительной, богатой и точной!* *Уважаемые участники! Напоминаю вам, что нужно быть тактичными, слушать и слышать других, сравнивать разные варианты прежде, чем принимать решение и делать выбор.*

прогнозируемый результат.

Работа в условиях ФГОС требует от учителя включения в урок активных и интерактивных методов обучения предмету, так как на первый план в современном образовательном процессе выходит формирование активной (субъектной) позиции обучающегося.

В системе интерактивного обучения русскому языку могут быть названы эффективными по ряду показателей *задания коммуникативного характера*, к которым относят игры и задачи, специально созданные для обучения общению и освоения лингвистических знаний, построенные на характеристике значимых компонентов речевой ситуации, требующие коммуникативных действий, ориентированные на активное сотрудничество всех участников образовательного процесса.

Формулировка цели статьи. Цель статьи – охарактеризовать возможности заданий коммуникативного характера (игр и задач) как интерактивной формы обучения русскому языку для формирования универсальных учебных действий.

Изложение основного материала статьи. Современные подходы к обучению русскому языку диктуют внедрения активных и интерактивных методов.

Активные методы обучения предполагают участие в учебном процессе как учителя, так и ученика, к примеру, проблемная лекция или проблемное слово учителя заставляют совместно искать пути решения спорного вопроса. Как правило, при этом создаются условия, при которых у школьников активизируется мышление, он деятелен в течение всего урока, имеет возможность самостоятельно выбирать вариант решения задачи, что, как правило, приводит к более качественному освоению информации, овладению разным способам действия с ней, повышает мотивацию.

К разновидностям *активных методов* относят *интерактивные методы* обучения, при которых происходит взаимодействие не только учителя и ученика (учеников), но и учеников друг с другом. При этом существенно меняется роль учителя: не столько сообщить информацию, сколько создать условия для работы, повышения познавательной активности. При этом на первый план выходит обучение самостоятельному исследованию информации (индивидуальному, парному, групповому), анализу ситуации, работе в команде, формулировке и отстаиванию своей точки зрения и др., что способствует развитию критического мышления и формированию универсальных учебных действий (УУД).

Специфическими характеристиками *интерактивного занятия* называют взаимозависимость всех участников группы, обязательное непосредственное взаимодействие, связанное при этом с индивидуальной ответственностью каждого за совместную работу [7, с. 538].

Для учителя важно, что активные и интерактивные методы в обучении русскому языку позволяют моделировать ситуации общения; наблюдать и корректировать возможные коммуникативные промахи и неудачи; формировать представление о результативном общении и умения практически применять лингвистические знания.

Задания коммуникативного характера направлены на совершенствование *коммуникативной компетенции*, под которой понимается способность и реальная готовность к общению адекватно целям, сферам и ситуациям

лингвистики, психологии, педагогики. С точки зрения педагогики, за термином языковая личность стоит реальность в виде субъекта, обладающего совокупностью способностей и свойств, позволяющих ему осуществлять человеческую деятельность – говорить, общаться, создавать устные и письменные речевые произведения, отвечающие цели и условиям коммуникации, извлекать информацию из текстов, воспринимать речь. Понятие «языковая личность» проникает во все аспекты изучения языка. Мы будем придерживаться определения, данного Ю. Н. Карауловым, который полагал, что *«языковая личность – это многослойный и многокомпонентный набор языковых способностей, умений, готовностей к осуществлению речевых поступков, которые классифицируются, с одной стороны, по видам речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо), а с другой – по уровням языка». То есть «языковая личность есть личность, выраженная в языке (текстах) через язык, есть личность, реконструированная в основных своих чертах на базе языковых средств».*

В современной лингводидактике сложилась качественно новая теоретическая парадигма, с позиции которой процесс обучения иностранному языку рассматривается как процесс формирования *«вторичной» языковой личности.* Основная цель обучения иностранному языку (в данном случае, русский язык как иностранный) – обучение общению и развитие личности обучаемого. Если под языковой личностью понимать личность, характеризующуюся особенностями присвоенной ею языковой системы, спецификой ее использования, то под вторичной языковой личностью понимается личность способная и готовая к участию в коммуникации, иными словами совокупность способность – готовности человека к производству речевых поступков в условиях общения с представителями других культур.

В последнее время появилось много работ, посвященных проблеме развития вторичной языковой личности. Так Н.Д.Гальскова определяет *«вторичную языковую личность как совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур»* и развитие у обучаемого *«черт вторичных явлений личности, делающих его способным быть эффективным участником межкультурной коммуникации, есть собственно стратегическая цель обучения ... поскольку процесс становления вторичной языковой личности связан не только с овладением обучающимися вербальным кодом иностранного языка и умением его использовать практически в общении, но и с формированием в его сознании «картины мира», свойственного носителю этого языка как представителю определенного социума, то обучение иностранному языку должно быть направлено на приобщение (обучаемых) к концептуальной системе чужого лингвосоциума».*

Конструирование учебного процесса, направленное на развитие вторичной языковой личности происходит на основе усложнения процесса речевой деятельности, всех ее структурных компонентов. Обучение и воспитание средствами иностранного языка культуры студента как «вторичной» языковой личности, при соблюдении определенных педагогических условий, способствует формированию у обучаемого различных уровней компетенции общения, соотносимых с языковым и лингвокогнитивным уровнями строения языковой личности; такое обучение оказывается эффективным в аспекте

формирования и развития необходимых речевых навыков и умений, образующих основу коммуникативного механизма, и в плане формирования индивидуальной концептуальной системы, на базе которой достигается осмысленной восприятие и интерпретация субъектом речи (обучаемым) текстов иноязычной культуры.

Обратим внимание на следующие критерии для диагностики уровня развития языковой личности, и совокупность критерий составляет *коммуникативную культуру языковой личности*:

- использование средств общения в соответствии с адресатом,
- владение приемами организации текста, адекватно отражающего действительность и соответствующего замыслу речи,
- освоенность структурных элементов языка и возможностей их коммуникативного воздействия.

Однако, несистематизированные знания достаточны для создания того культурного ядра, которое является достоянием практически всех членов лингвокультурного общества. Без знания студентами базовых компонентов этого культурного ядра адекватная коммуникация на соответствующем языке оказывается затрудненной или невозможной. Применительно к языку А.Н Ксенофонтова под «компетенцией» понимает *«владение личностью навыками и умениями в области фонетики, лексики, грамматики, умение порождать и воспринимать тексты в соответствии с коммуникативными задачами»*. Социальный контекст общения приводит к задаче создания того, культурного минимума, который необходим молодому специалисту для формирования у него *культурной компетенции,* являющейся неотъемлемой составляющей *коммуникативной компетенции*.

Понятие коммуникативная культура трактуется как совокупность умений и навыков в области средств общения и законов межличностного взаимодействия, которые способствуют взаимопониманию, эффективному решению задач общения. Очевидно, что коммуникативная культура – это основа общей культуры личности, базовый компонент культуры. Уровень культуры человека отражается в общем коммуникативном уровне любой личности, который можно назвать коммуникативной компетентностью. Коммуникативная компетенция представляет форму социального взаимодействия, реализуемого в речевой деятельности коммуникантов, поэтому любые изменения социально-экономического контекста общения влекут серьезные изменения в теории и практике преподавания иностранных языков. *Коммуникативная компетентность* строится на языковой компетенции, понимаемой как врожденное знание языка индивидуумом, позволяющем ему создавать и воспринимать грамматически правильные тексты с учетом социального контекста или социальной компетентности. Корреляция языкового (в совокупности вербального и невербального) с социальным создает коммуникативную компетентность.

Хорошие навыки межкультурной коммуникации зависят от наличия у коммуникантов не только устойчивых языковых навыков, но и достаточных социокультурных фоновых знаний и адекватного представления о культуре и мире тех людей, где данный язык функционирует. Умение эффективно пользоваться в коммуникации социокультурными языковыми знаниями означает, что говорящий на иностранном языке имеет социокультурную компетенцию. Социокультурная компетенция определяет во многом

Выводы. Таким образом, решение поставленных нами в ходе исследования задач представляется возможным лишь при сочетании форм и методов учебной работы школьников, ориентированных на формирование и развитие психологически важных качеств творческой личности – творческой активности, интереса, пространственного воображения, смекалки, логического анализа технических объектов.

Литература:

1. Алипханова Ф.Н., Алиева Р.Р. Виды общепедагогических умений и их содержание // Вестник Московского института государственного управления и права. - 2016, №15, С. 24-28.
2. Умаев А.У., Алиева Р.Р. Профессиональная деятельность преподавателя вуза // Вестник Московского института государственного управления и права. – 2016, №14, С. 127-131.
3. Романенко Н.М. Место и роль семьи с социокультурной реальности - Москва, 2010.
4. Солончук Н.М. Воспитание эстетической культуры у подростков во внешкольной работе: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Академия педагогических наук СССР. Москва, 1990

Педагогика

УДК: 372.881.161.1

кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка, литературы и методики обучения Федосеева Татьяна Александровна
Новокузнецкий институт (филиал) ФГБОУ ВО
«Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

ЗАДАНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ХАРАКТЕРА КАК ИНТЕРАКТИВНАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье рассматриваются задания коммуникативного характера в обучении русскому языку. Особое внимание уделено интерактивным заданиям, представлены способы их внедрения на уроках русского языка, определена роль заданий коммуникативного характера в формировании и совершенствовании коммуникативных умений школьников.

Ключевые слова: активные и интерактивные методы и приемы обучения, задания коммуникативного характера, риторическая задача, коммуникативная деятельность.

Annotation. The article deals with the communicative nature of the job in teaching the Russian language. Particular attention is given to interactive tasks, the ways of their implementation at Russian lessons, defined their role in shaping and improving the communication skills of schoolchildren.

Keywords: active and interactive methods and procedures of learning, communicative character exercises, rhetoric task, communicative action.

Введение. Проблема поиска эффективных методов и приёмов обучения русскому языку в связи с введением ФГОС ООО становится всё более острой. С одной стороны, в методике представлены разнообразные способы освоения родного языка и речи, с другой стороны, не всегда известные приёмы дают

умений. Поэтому мы считаем формирование этого уровня подготовки должно быть реализовано именно на политехнической основе, т.к. перенос знаний, образов технических объектов и их элементов в новые условия использования сопряжен с их политехнической сущностью.

Проявлению творческой активности школьников на уроках способствует постановка учебных заданий творческого характера соответствующих изученному материалу. Наряду с использованием проблемного подхода в изложении учебной информации, предполагается использование заданий, которые бы могли не только возбуждать у учащихся интерес к технико-технологическому творчеству, но и формировать устойчивое, активное, творческое отношение к изучаемым объектам.

Такое сочетание различных аспектов учебной деятельности школьников, когда становится возможным осуществление многофакторного подхода в формировании технического творчества является оправданным, поскольку проблемное обучение способствует усвоению необходимого объема знаний на достаточно высоком уровне; использование заданий на развитие интеллектуальных и творческих способностей позволяет создать основу для проявления творческого отношения; включение школьников в практическую преобразующую деятельность определяет способность реализовать свое творческое отношение и способности непосредственно при работе с техническими объектами.

Наряду с данными подходами в процессе работы нами используются уже известные методы и средства включения, учащихся в техническое творчество, а именно: моделирование технических объектов; метод манипулятивного конструирования; применение технической документации с сокращенными данными; метод мысленного эксперимента; метод поиска и устранения неисправностей.

Конструкторская деятельность позволяет синтезировать пространственное воображение и восприятие, техническое мышление, конструкторская смекалка; мануальная (ручная) ловкость; применение знаний и умений в новых условиях.

Метод манипуляторного конструирования предполагает использование типовых конструкций, элементов в новых условиях. Например, создание комбинированных устройств для обработки материалов на основе ручной сверлильной машины (дрели) позволил значительно активизировать работу школьника и проявить уровень развития практически всех психологических качеств творческой личности».

Применение технической документации с сокращенными данными предполагает поиск наиболее рационального решения в одной из частей технического объекта».

Метод мысленного эксперимента особенно важен при знакомстве с кинематикой и электрической частями технического объекта. Особенность технического испытания - видеть динамические процессы в статичных схемах, требует проявления творческого мышления.

Метод поиска и устранения неисправностей использовался нами ограниченно, лишь на простейших объектах и технических устройствах. В основном использовалось сочетание с мысленным экспериментом и последующий анализ совместно с учителем. Здесь также осуществлялось знакомство с алгоритмами поиска и устранения неисправностей.

успешность общения специалистов с представителями иноязычной культуры, позволяя им чувствовать себя уверенно и комфортно в иноязычной среде и подчеркивается мысль о необходимости прививать коммуникантам опыт поведения и мышления в другой среде, и опыт восприятия новой для них социокультурной среды. *Социокультурная языковая компетенция* – это социокультурные языковые знания, адекватно используемые в межкультурной коммуникации. Отсутствие навыков социокультурной компетенции значительно затрудняет коммуникацию. Главная причина непонимания при общении является различие национальных сознаний коммуникантов, а не различие языков.

Выводы. Социально-экономическиий контекст XXI века вносит значительные коррективы в концепцию коммуникативной компетенции. В настоящее время идет осознание тесного единства коммуникативного и когнитивного начал в преподавании русского как иностранного языка в условиях все более индивидуализированного процесса обучения. С другой стороны, в качестве цели обучения русскому как иностранному языку выдвигается не только коммуникативная, но и полноценная межкультурная компетенция, несомненно включающая в себя и коммуникативную.

Преподаватель русского языка как иностранного, чтобы выработать у своих студентов навыки социокультурной компетенции, должен на любом занятии, при изучении любой лексической, грамматической и фонетической темы выполнять роль посредника между обучаемым и иноязычной культурой, неотъемлемой частью которой является изучаемый иностранный язык. Преподаватель также должен помнить о том, что существует связь между культурой и языком: язык не только хранит культуру нации, но и активно влияет на его пользователя, формируя его, навязывая ему свое уникальное, присущее данному языку видение мира и культуру человеческих отношений, отраженных и сохраненных данным языком.

Обучение иностранному языку должно быть ориентировано не только на усвоение коммуникативного кода, приобщение к еще одной языковой модели мира, но и на развитие у обучаемых способностей понимать то, как в этой вторичной языковой модели мира находит отражение глобальная картина мира, опосредованная вторичной концептуальной моделью мира. Следовательно, выполнение задачи обучения иностранному языку в высшем учебном заведении должно быть направлено на формирование у вторичной языковой личности (переводчика) не просто вторичного языкового сознания, но и вторичного “лингвокогнитивного сознания”, которое в известной мере будет отличаться от первичного лингвокогнитивного сознания определенным набором национально-культурно маркированных элементов, то есть языковыми реалиями и соответствующими им национально- уникальными концептами.

Литература:

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2004. С. 123.
2. Богомолов А.Н. Виртуальная среда обучения русскому языку как иностранному. Лингводидактический аспект. - М., 2008.
3. Костомаров В.Г., Митрофанова ОД. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. — 4-е изд., испр. — М., 1988.

4. Леонтьев А.А. Методика - теория обучения русскому языку как иностранному. Связь методики с другими науками: Пособие по методике преподавания русского языка как иностранного для студентов-нефилологов. — М., 1984.

5. Нурутдинова А.Р. Лингвострановедческий материал в экстралингвистическом контексте (соотношение языка и культуры изучаемого языка) / А.Р. Нурутдинова, Л.Б. Исаева // Казань: КГТУ, 2011. – 108 с.

6. Нурутдинова А.Р. Сложные явления в русской грамматике: приставочные и бесприставочные глаголы // А.Р.Нурутдинова, Е.Н.Богатова, Е.В.Панфилова // Казан. нац. исслед. технол. ун-та – Казань: КНИТУ, 2011. – 200 с.

7. Нурутдинова А.Р., Мустафина Л.Р. Анализ психолого-педагогических аспектов адаптации иностранных студентов к учебно-воспитательному процессу в вузе // Вестник Казанского технологического университета. – 2012. - № 23. – С. 216 – 222.

8. Нурутдинова А.Р., Панфилова Е.В. Профессионально ориентированная иноязычная подготовка студентов инженерных специальностей: критерии содержания и отбор материала // Материалы V Междунар. науч. конф. / изд-во Пермский нац. исслед. политех. универ.», 2013. – С. 445 – 449.

9. Нурутдинова А.Р., Валеева Н.Ш., Муртазина Э.М. Информационно-коммуникативные технологии в дистанционном преподавании иностранного языка // Вестник Казанского технологического университета. 2013. - № 16. – С. 361 – 365.

10. Нурутдинова А.Р., Романова Г.В. Модели и структура профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в инженерном вузе// Вестник Казанского технологического университета. - 2014. - №10. – Том 17. – С. 289-291.

11. Пассов Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. «Развитие индивидуальности в диалоге культур». М.: Просвещение, 2000. С. 38.

12. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. — М.: Русский язык. Курсы, 2010. — 568 с.

13. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку / под ред. И.П. Лысаковой. — М., 2004.

14. Сысоев П.В. Концепция языкового поликультурного образования. - М., 2003.

15. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам. — Саранск, 1993.

16. Яновская М. Г. Эмоциональный фактор в процессе формирования интеллигентности будущего специалиста. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2008. С. 8.

убежденность в правильности выполняемых действий, затруднения, связанные с пониманием смысла рекомендаций.

Основным направлением такой формы работы со школьниками является активизация самоанализа выполняемой деятельности, формирующей установку на совершенствование своей работы, поиск, более эффективных путей достижения поставленной цели.

Особенностью образовательной области «технология» является необходимость формирования целого ряда практических умений и навыков технологического характера, что предъявляет к процессу практического обучения ряда условий, обеспечивающих развитие технических интересов и способностей.

Достижение поставленных целей в образовательной области «технология» предполагает формирование у учащихся качеств творчески думающей, активно действующей и легко адаптирующейся личности, которые необходимы для деятельности в новых социально-экономических условиях, а также формирование творческого отношения к качественному осуществлению трудовой деятельности.

Основой для достижения поставленных целей является изучение разделов, охватывающих базовые, наиболее распространенные и перспективные технологии и методику, предусматривающую творческое развитие учащихся в рамках системы проектов под руководством учителя, имеющего специальную подготовку. Это позволит учащимся освоить обще трудовые и некоторые общетехнические знания, обеспечивающие интеллектуальное и творческое развитие.

В школе «технология» выступает как интегративный предмет, синтезирующий знания из математики, физики, химии и биологии и показывающий их использование в работе промышленности, энергетики, связи, сельского хозяйства, транспорта и других направлениях. Выделяемое в образовательной области «технология» базовое, инвариантное содержание включает минимальный объем знаний и умений, которые должны быть сформированы у всех учащихся общеобразовательных учебных заведений всех типов.

Успешное формирование и развитие качеств творческой личности учащихся в образовательной области «технология» возможно лишь при условии, когда содержание материала, логика его настроения, а также формы и методы обучения будут направлены на оптимальное развитие важнейших психологических компонентов творческих способностей. Для обеспечения оптимального развития технических творческих способностей необходимо вносить изменения в логику изложения технико-технологического учебного материала, включались элементы, которые вызывали интерес у школьников, а также задания для интеллектуального и творческого развития. Процесс совершенствования учебной деятельности школьников корректировался в соответствии с поставленными целями и задачами эксперимента. Так, в частности, изменению подвергались методы обучения и формы организации урока, которые выбирались, исходя из дидактических целей, содержания учебного материала, подготовленности учащихся. Поэтому организация учебно-воспитательного процесса была направлена на то, чтобы у учащихся был сформирован необходимый для осуществления творческого преобразования объекта изучения объем технико-технологических знаний и

практической направленности позволяют найти пути и средства, обеспечивающие реализацию индивидуального подхода к каждому школьнику, исходя из его личностных особенностей.

Индивидуальные особенности развития мышления, памяти, наблюдательности, чувствительности органов восприятия, движений во многом определяются упражнениями, предшествующим опытом чело века. В овладении трудовыми умениями и навыками и выполнении заданий в достаточно сложной степени взаимодействуют различные индивидуальные особенности учащихся. На этой основе складывается индивидуально своеобразная система приемов деятельности, в которой реализуются благоприятные возможности учащегося, а слабовыраженные особенности компенсируются более выраженными или развиваются до необходимого уровня. Эта система приемов, обеспечивающая успешное выполнение деятельности, образует индивидуальный творческий стиль деятельности. Он характеризуется скоростью исполнения действий, особенностью ориентировки в деятельности, способностью к творческому решению поставленных задач.

Достоинства учащихся могут проявляться и развиваться без особого вмешательства со стороны учителя. Их развитие может принимать негативную направленность (чрезмерно медленное или торопливое выполнение трудовых приемов, лишние контрольные действия). Поэтому часто работа по преодолению недостатков в деятельности учащихся оказывается непосредственно связанной с реализацией их благоприятных возможностей.

Мы полагаем, что индивидуализация подхода не может быть сведена только к определенной степени воздействий со стороны педагога, ориентированной на особенности того или иного ученика, она, прежде всего, должна стимулировать творческую активность школьника [2-4].

На основе теоретического анализа и опыта практической работы учителей труда можно выделить следующие способы стимуляции творческой активности: обеспечение благоприятной атмосферы; доброжелательность со стороны преподавателя; отказ от высказывания оценок и критики в адрес личности учащихся; предоставление свободы для проявления дивергентного мышления; поощрение высказывания оригинальных идей; развитие любознательности учащихся при помощи возможностей образовательной области «технология»; обеспечение возможностей для появления вопросов учащихся; реализация инициативы в конкретной практической деятельности; использование личного примера и примеров в решении творческих задач в истории техники и технологии.

Реализация на практике данных способов развития творческой активности учащихся связана с необходимостью учета самооценок учащихся.

Одной из характерных причин внутреннего несогласия учащихся с индивидуальными рекомендациями, предъявляемыми учащимся с целью устранения недостатков в их учебно-практической деятельности, является переоценка своих возможностей. Учащиеся, несмотря на данные им рекомендации, могут некоторое время действовать по-прежнему.

Недооценка учащимися своих возможностей может порождать сопротивление рекомендациям учителя и вызывать боязнь школьников реализовать их. Например, ускорить процесс обработки материала на станке и т.д. Имеются и другие причины, по которым учащиеся не используют рекомендации, например привычка, нерационально выполнять свои действия,

Педагогика

УДК: 371.842

кандидат педагогических наук, старший преподаватель
Перлова Юлия Вячеславовна
Соликамский государственный педагогический институт (филиал)
Пермского национального исследовательского университета (г. Соликамск);
Доцент, кандидат педагогических наук,
доцент Милькевич Оксана Анатольевна
Соликамский государственный педагогический институт (филиал)
Пермского национального исследовательского университета (г. Соликамск)

НЕПРЕРЫВНЫЕ ПРОФИЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ЦИКЛЫ КАК УСЛОВИЕ ИНТЕГРАЦИИ ВЫСШЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлено теоретическое обоснование реализации профильных образовательных циклов, раскрыты модели интеграции высшего и дополнительного образования, обоснована возможность непрерывного образования для обучающихся на разных уровнях образования; в качестве практической разработки представлены планируемые практические результаты для педагогов и обучающихся, а так же для образовательных организаций.

Ключевые слова. Непрерывное образование, профильные образовательные циклы, интеграция высшего и дополнительного образования.

Annotation. The article presents theoretical substantiation of the implementation of the educational cycles, revealed a model of integration of higher and further education, the possibility of lifelong education for learners at different levels of education; as a practical development plan presents practical results for teachers, students and educational institutions. The article presents theoretical substantiation of the implementation of the educational cycles, revealed a model of integration of higher and further education, the possibility of lifelong education for learners at different levels of education; as a practical development plan presents practical results for teachers, students and educational institutions.

Keywords. Continuing education, professional training cycles, integration of higher and further education.

Введение. Актуальность проблемы непрерывности и интеграции в образовании определена рядом факторов, основными из которых являются социальный и государственный заказ.

Тенденции развития современного общества, семьи и прочих участников образовательных отношений диктуют необходимость поиска новых подходов к процессу обучения, воспитания, образования, предоставления образовательной услуги. Обществу нужны выпускники умеющие применять знания из одной науки в разных сферах деятельности и в других науках, компетентные и социально ориентированные.

Вместе с социальным заказом есть государственные требования, предъявляемые как к процессу обучения и развития личности, так и к организации образовательной деятельности. Так, модель выпускника, ориентируясь на социальные ожидания, включает в себя такие социально значимые характеристики как мобильность, инициативность, а

образовательные программы ВУЗов - профессионализм, выполняющий несколько задач одновременно. Такой заказ декларируется прежде всего в Федеральных государственных стандартах (ФГОС), что предопределило векторы развития системы образования и задачи для образовательной политики, реализуемые на всех уровнях непрерывного образования.

Таким образом, следует утверждать, что имеются социальные и государственные основания подтверждающие актуальность интеграции образовательной деятельности и непрерывного образование личности на всех уровнях образования, в том числе высшего и дополнительного, но не представлены способы достижения данных условий.

Актуальность данной проблемы подтверждается интересом Министерства образования и науки РФ, при поддержке которого работает Федеральная инновационная площадка, созданная на базе СГПИ (филиал) ФГБОУ ВПО ПГНИУ. Проблемы, на изучение которых направлена работа исследователей, обусловлены такими социально-педагогическими положениями, как:

- декларирование государством необходимости непрерывного образования человека, а также интеграции науки, образования и бизнеса;
- обеспечение для жителей территории широких возможностей выбора профессионального образовательного маршрута; сохранение кадрового потенциала территории и ее развитие;
- востребованность в территории специалистов социально-культурной и образовательной направленности; реализация имеющихся в ВУЗе научных разработок в рамках программ профессиональной подготовки различных уровней.

Формулировка цели статьи. Основной целью данной статьи является трансляция результатов опытно-поисковой работы, связанной с теоретическим обоснованием и практической апробацией интеграции основного, высшего и дополнительного образования на территории г. Соликамска и Верхнекамья посредством непрерывных профильных образовательных циклов.

В связи с этим будут решены следующие задачи.

1. Изучение образовательной политики и теоретических основ интеграции усилий и непрерывности дополнительного и высшего образования;
2. Изучение и обобщение имеющегося опыта интеграции усилий и непрерывности образовании (на основе анализа интернет-ресурсов и презентации опыта работы ВУЗа и центров дополнительного образования города);
3. Проектирование модели интеграции высшего и дополнительного образования в условиях учреждений города;
4. Проектирование непрерывных профильных образовательных циклов для обучающихся.

Решая поставленные задачи, можно определить содержание статьи.

Изложение основного материала статьи. Концепция развития дополнительного образования детей определяет интеграцию как одну из задач. В этом контексте интеграция дополнительного и высшего образования, направлена на расширение вариативности и индивидуализации системы образования через профессиональные образовательные циклы. В этом случае интеграция – это обязательное условие для обновления и дальнейшего развития высшего и дополнительного образования в городе Соликамск.

ответственности может ограничивать проявление-активности школьника, его инициативности, что снижает проявление творческого отношения к выполняемой деятельности. Таким образом, фактор ответственности выступает, с одной стороны, условием для включения учащихся в деятельность, а с другой, может в ряде случаев ограничивать проявление активности школьников.

Наблюдения показывают также существенные отличия и в отношении учащихся к своим силам и возможностям, т.е. в их самооценках и притязаниях. Одни переоценивают их, поэтому ставят перед собой невысокие цели. Другие, наоборот, завышают свои цели, ставят задачи, требующие более активное отношение к своей деятельности и к самому себе, что позволяет им полнее использовать свои возможности, добиваться в жизни более высоких результатов. Достаточно ярко особенности таких отношений проявляются в практической и учебно-трудовой деятельности.

Особенностями проявления творческих сил и способностей работы являются следующие признаки: проявление активности, проявление которой не ведет к утомлению; увлеченность делом, процессом работы и связанная с этим необыкновенная сосредоточенность душевных сил и необычайная продуктивность; пристрастное отношение к осуществляемой деятельности, ее идеализация; возрастает значимость осуществляемой деятельности.

Содержание и структура деятельности учащихся должна, прежде всего, быть сориентирована на развитие активности школьников с учетом их возрастных особенностей. В младшем школьном возрасте активность проявляется в непосредственной любознательности, в среднем школь ном возрасте - в широте интересов, у старших школьников активность носит избирательный характер и тесно связана с жизненными планами личности. Кроме того, в старших классах расположенность к отдельным учебным предметам, разделам, видам учебной работы, может перерасти в увлеченность самой наукой или связанными с этими предметами профессий.

Особенности развития личностной саморегуляции также имеют большое значение для организации учебной деятельности школьников. Процесс саморегуляции личности связан с процессом самооценки и взаимооценки учащихся, а также оценки результатов учебной деятельности учащихся опытными педагогами. Анализ различий в самооценках школьников показал, что они связаны с успеваемостью. Часть учащихся, имея высокий уровень самооценки по другим учебным дисциплинам, также имеют достаточно высокую самооценку. Некоторые школьники, имеющие низкий уровень самооценки по учебным предметам, имеют высокую самооценку в образовательной области «технология», таким образом, осуществляя своеобразную компенсационную реакцию на различие по успеваемости. Таким образом, мы приходим к выводу о необходимости реализации в процессе развития технических интересов и способностей, учащихся в образовательной области «технология» дифференцированного подхода, направленного на достижение соответствующей для проявления творческой активности, интереса.

Как показал проведенный теоретический анализ данной проблемы [1], использование дифференцированного подхода в учебном процессе связано с достижениями в познавательной и практической деятельности, исходя, прежде всего, из индивидуальных особенностей учащихся. Особенности предметов

material; modeling of technical objects; manipulative method of construction; the use of the technical documentation with reduced data; method of thought experiment; troubleshooting method; providing a conducive atmosphere; providing opportunities for the emergence of students' questions; the use of personal example and the examples in solving creative problems in the history of engineering and technology; development of intellectual curiosity of students, etc.

Keywords: creative activity, the student, the educational process.

Введение. Развитие личностной активности учащихся в учебно-воспитательном процессе предполагает, прежде всего, изменение некоторых важных личностных параметров, прежде всего самооценки. Поскольку вовлечение учащихся в техническое творчество сопряжено с тем, что интерес, возникающий у школьников в процессе знакомства с техническими объектами, часто носит личностный, индивидуальный характер, используемые формы и методы работы учителя на уроке должны учитывать этот фактор.

Формулировка цели статьи. Целью статьи является изучение способов и методов развития творческой активности учащихся в учебно-воспитательном процессе.

Изложение основного материала статьи. Творческая активность, развиваемая учителем на уроке, предполагает выполнение следующих условий: обеспечение благоприятной для проявления активности, интереса, атмосферы. Доброжелательность со стороны преподавателя. Его отказ от высказывания оценок и критики в адрес учащихся способствует свободному проявлению творческого мышления; развитие любознательности, технического кругозора учащихся при помощи информации из истории развития техники, знакомства с новыми разнообразными техническими объектами; поощрение высказывания оригинальных идей, технических решений; обеспечение возможностей для тренировки образного, логического мышления, развития аналитического мышления на основе использования вопросов и заданий из области технических объектов, их состава, выполненных функций и т.д.; использование личного примера решения заданий на творческом уровне; предоставление учащимся возможности активно задавать вопросы.

Осуществить подобный подход в ученом процессе под силу подготовленному учителю. Важным аспектом в его работе является изучение поведения учащихся в процессе изучения учебного мате риала, а также в ходе выполнения практических работ. Попадая в различные ситуации в учебно-воспитательном процессе, учащиеся, прежде всего, сталкиваются с необходимостью определения отношения к данной ситуации. Следует отметить, что зачастую, для того чтобы оценить поведение, способности и др. параметры личности школьников, учитель может создавать ситуации, в которых учащиеся должны проявить свои качества. Большое значение в проявлении творческих способностей имеют такие качества, как ответственность за результаты своих действий и поступков. Можно констатировать, что часть учащихся успешность или неспешность своей деятельности приписывают случайностям или внешним обстоятельствам, лежащим вне контроля человека. Другие учащиеся, результаты своей деятельности рассматривают как следствие личностных факторов, таких как способности, знания и умения, сила воли и др. Мы не случайно останавливаемся на рассмотрении этих позиций, т.к. понимание

Кроме того, в нормативных документах интеграция рассматривается как механизм развития образования, как межведомственная и межуровневая кооперация, где происходит интеграция ресурсов, в том числе организация сетевого взаимодействия организаций различного типа, ведомственной принадлежности в рамках кластерных систем; как условие создания интегрированных (или комплексных) организаций социальной сферы. Механизм – это система мероприятий, определяющая порядок образовательной деятельности и в ДО и ООШ.

Но какая будет система мероприятий, какова эта образовательная деятельность по интеграции – это остается на откуп учреждениям, но в пределах существующих нормативно-правовых оснований (Закон «Об образовании в ФР», ФГОС).

Один из ответов представлен в законе «Об образовании в РФ». Где мы видим, что в учреждениях образования «должна быть интеграция различных видов образовательных программ». То есть согласно Закону интеграция возможна через создание и реализацию интегрированных образовательных циклов, включающих в себя профессиональные программы. Мы говорим об интеграции программ по дополнительному образованию и основному. Поэтому для нас имеют ценность положения, представленные в ФГОС ООО. Согласно положениям Стандарта обучающиеся должны получить дополнительные образовательные услуги в таких формах, как социальные практики, общественно-полезная деятельность, система кружков, клубов, секций, студий, реализуя которые ДО правомерно будет интегрировать с образовательной деятельностью ООО.

Рассмотрев нормативно-правовые организационные основания для организации интеграции представим данное понятие с точки зрения психолого-педагогической литературы, где интеграция рассматривается как:

- процесс (от лат. integratio – соединение, восстановление), который представляет собой объединение в единое целое ранее разрозненных частей и элементов системы на основе их взаимозависимости и взаимодополняемости.

- система, объединение нескольких идей, точек зрения, сфер деятельности и т.д. в одно целое. В педагогической науке данное понятие играет особую роль и раскрывается в работах Н.С. Антонова, В.И. Загвязинского, Ю.С. Тюнникова. Авторы предлагают признаки, присущие интеграции содержания образования и процесса обучения и отмечают, что существуют разные трактовки изучаемого явления и почти все учёные основываются на процессуальности интеграции.

Обобщая все характеристики (М.Н. Берулава, О.М. Сичивица, С.А. Сергеенок) можно заметить, что интеграция может быть определена, как многокомпонентная, хорошо структурированная, целесообразно организованная связь всех элементов образовательной системы, которая в результате должна привести к саморазвитию обучающегося.

Интеграция возможна при наличии единообразия, тогда предметом интеграции в образовании выступают:

- единообразные цели и результаты образования. Для основного и дополнительного образования – такой единообразной целью, а значит и результатов, согласно ФГОС, выступают метапредметные универсальные учебные действия;

- единообразное содержание (это интегрированные программы учебные и внеурочные согласно ФГОС, учебные модули, образовательные области (естественно-научные, физкультурно-спортивные, культурно-досуговые и пр.);

- единообразные технологии: формы учебные – урок, занятие и внеурочной деятельности – проекты, социальной практики, общественно-полезной деятельности, кружки, клубы, секции, студии;

- методы обучения и воспитания (практикоориентированные, проблемные, исследовательские);

- средства работы с детьми (портфолио и пр.).

В целом, большинство учёных и практикующих педагогов сходятся в том, что для осуществления продуктивной деятельности и интеллектуального развития, для воспитания и социализации школьников необходимо проводить комплексную интеграцию на всех образовательных уровнях.

Обобщая опыт деятельности образовательных учреждений города и Верхнекамья, следует отметить, что представлены разнообразные модели интеграции разных уровней образования, но на уровне основной школы, дополнительного образования и ВУЗа данная задача не решается. Для дополнительного образования авторский коллектив под руководство С.В. Смирновой, определяет такие модели, позволяющие организовать непрерывное профильное образование, реализуя непрерывные профессиональные образовательные циклы как:

Модель дополнительного образования (на основе институциональной и (или) муниципальной системы дополнительного образования детей). Данная модель опирается на ряд характеристик: преимущественное использование потенциала внутришкольного дополнительного образования и на сотрудничество с учреждениями дополнительного образования детей;

Модель «Школы полного дня» - основой для модели «школы полного дня» является реализация внеурочной деятельности преимущественно воспитателями групп продленного дня;

Оптимизационная модель (на основе оптимизации всех внутренних ресурсов образовательного учреждения);

Модели интеграции дополнительного и общего образования, представленные А.Б. Фоминой, имеют отличительные способы, позволяющие говорить о непрерывности образования, к ним следует отнести такие, как:

Модель «Школа – социокультурный центр»: сотрудничество ОУ с учреждениями дополнительного образования, культуры, спорта и другими социальными партнерами в решении социокультурных задач;

Модель «Школа – единое образовательное пространство»: центр дополнительного образования включен в общеобразовательное учреждение как самостоятельное юридическое лицо;

Модель «Школа полного дня» - это способ моделирования интеграции, в основе которого находится реализация программ по внеурочной деятельности в условиях школы при отсутствии специальных учреждений дополнительного образования – это как и в предшествующей классификации.

Обобщая позицию авторов и учитывая специфику нашего исследования для нас наиболее оптимальной становится:

Инновационно-образовательная модель, которая опирается на деятельность инновационной (экспериментальной, пилотной, внедренческой) площадки федерального, регионального, муниципального или

совершенствованию процесса экологического воспитания младших школьников.

Литература:

1. Аппоева Л.И. Пространственная дифференциация природной и эколого-социальной комфортности Карачаево-Черкесской республики: автореф. дис. … канд. географ. наук. Ростов-на-Дону, 2003.
2. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. М.: Академия, 2010.
3. Петрова Т.И. Педагогические условия реализации регионального компонента содержания экологического образования в начальной школе: дис. … канд. пед. наук. Стерлитамак, 2000.
4. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: в 3-х т. Т.1-2 / Сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль. М.: Педагогика, 1981.
5. Узденова З.К. Этнорегиональный компонент в экологическом воспитании младшего школьника: дис. … канд. пед. наук. Карачаевск, 2005.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и технологий профессионального образования Умаев Анварбек Умаевич
Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии и методики обучения Салахбеков Анварбек Пайзуллаевич
Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала);
кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и технологий профессионального образования Алиева Рукият Резвановна
Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала)

СПОСОБЫ И МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. В статье рассмотрены и изучены различные способы и методы развития творческой активности студентов в учебно-воспитательном процессе, такие как: проблемное обучение, постановка учебных заданий творческого характера соответствующих изученному материалу; моделирование технических объектов; метод манипулятивного конструирования; применение технической документации с сокращенными данными; метод мысленного эксперимента; метод поиска и устранения неисправностей; обеспечение благоприятной атмосферы; обеспечение возможностей для появления вопросов учащихся; использование личного примера и примеров в решении творческих задач в истории техники и технологии; развитие любознательности учащихся и т.д.

Ключевые слова: творческая активность, учащийся, учебно-воспитательный процесс.

Annotation. The article examined and studied various forms and methods of development of creative activity of students in the educational process, such as problem-based learning, setting training assignments creative nature of the studied

неукоснительный принцип сбора всего лишь части плодов и ягод, другая часть оставлялась для обитателей леса. При рубке леса тоже старались исходить из принципа восстановления: сколько срублено, столько же надо было посадить деревьев.

Почитаемы были и отдельные животные, насекомые, птицы. Например, ласточка считалась спасительницей рода человеческого; лягушка – предвестница дождя, и ее нельзя трогать; голубь – священная птица (есть пословица: «Голубь – вестник добра»); пчелы и муравьи почитались за свое трудолюбие, разорить муравейник – грех. Молодых охотников учили бережному отношению к живой природе, к животному миру, птицам и насекомым. Для охотников устанавливали нормы охоты. Убить дичи больше положенного запрещалось. Охотиться можно было в основном на самцов, запрещался отстрел молодняка животных в лесу. Это связано было с гуманистическим пониманием необходимости воспроизводства животного мира дикой природы.

Через фольклорные материалы - сказки, пословицы, поговорки, загадки - веками передавалась масса разносторонних знаний, в том числе и экологического характера: законы живого и неживого мира, сведения о лекарственных растениях, особенности повадок различных животных, отношения человека с животным миром. Произведения о природе подчеркивают красоту окружающей природы, учат видеть важное, удивительное в самых привычных вещах.

Нами обобщены и рассмотрены календарно-обрядовые традиции, представляющие собой способ, которым люди раньше выстраивали свои взаимоотношения с природой. Хозяйственная деятельность горцев Карачаево-Черкесии, прежде всего занятие земледелием и скотоводством, определила необходимость наблюдения за небесными светилами, за изменениями в природе, связанными с различными сезонами, а календарная обрядность была связана с попытками воздействовать на сельскохозяйственное производство. Это вылилось в целый свод правил, примет, тонких и верных наблюдений, которые можно использовать при изучении сезонных изменений в природе, во время экскурсий, в походах, на внеклассных занятиях и мероприятиях.

Выводы. Наиболее значимыми условиями эффективности использования этнорегионального материала в экологическом воспитании младших школьников, как показали результаты исследования, являются: использование специальных программ, обеспечивающих развитие у школьников этнорегиональных экологически значимых качеств личности; учет уровней этноэкологической подготовки учащихся; опора на взаимодействие форм, методов, средств и приемов обучения и воспитания учащихся; опора семьи и школы в воспитании и обучении экологическим знаниям на традиции и обычаи народов; интегрированность экоматериалов на основе межпредметных связей.

Этнорегиональное экологическое воспитание действенно осуществляется в целостном педагогическом процессе в учебной и во внеучебной деятельности через интегрированные уроки, беседы, экскурсии, викторины, праздники, работу с дополнительной литературой, картами, природным материалом, в тесном сотрудничестве с родителями.

Анализ результатов исследования позволяет сделать выводы, что использование этнорегионального материала способствует обогащению и

институционального уровня, которая существует в образовательном учреждении и предполагает тесное взаимодействие общеобразовательного учреждения с учреждениями дополнительного образования, учреждениями высшего профессионального образования, научными организациями, муниципальными методическими службами.

Данная модель подчеркивает инновационный характер внедряемого нами проекта, который заключается в разработке механизмов и циклов непрерывного профессионального образования, обеспечивающих подготовку высококвалифицированных, конкурентоспособных специалистов для образовательной и социокультурной сфер. В частности такой циклы непрерывной профессиональной подготовки мы создаем для направления «Психология», который включают в себя среднее общее и высшее образование (Милькевич О.А.).

Л.Н. Толстой уже два века назад говорил об актуальности интеграции, то есть полезности системы знаний, а не разрозненных знаний. Что сегодня по новым стандартам называется метапредметными и личностными результатами.

Рассматривая профессиональное самоопределение обучающихся, как результат реализации непрерывных профильных образовательных циклов, реализуемым в процессе интеграции основного, дополнительного и высшего образования, следует понимать его сущность. Под профессиональным самоопределением в условиях реализации нашего проекта процесс формирования индивидуального стиля жизни обучающихся, частью которого является профессиональная деятельность.

Профессиональное самоопределение является актуальной социально-педагогической задачей, что подтверждается требованиями ФГОС нового поколения и требует от образовательных организаций использования технологий деятельностного типа.

Циклы профильного образования позволяют педагогам эффективно организовать профессионально ориентированную образовательную деятельность, опираясь на последние достижения науки и способствуют развитию профессионального самоопределения личности.

Результаты интеграции усилий образовательных организаций, участвующих в создании и апробации непрерывных профильных образовательных циклах прослеживаются на трех уровнях – для обучающихся, для педагогических работников и для учреждения.

Для обучающихся:

- обеспечение непрерывности и преемственности уровней образования;
- удовлетворенность услугой;
- индивидуализация образовательной услуги (согласно требованиям ФГОС ООО) в процессе ориентации обучающихся на непрерывный профессиональный рост и самообразование;
- готовность к интеграции учебных дисциплин в 9-11 классах;
- обучение по краткосрочной образовательной программе «Психология», с последующим получением сертификата.

Для педагогических работников:

- обеспечение достижения единого результата – метапредметных результатов;
- создание интегрированных, инклюзивных, краткосрочных, профильных образовательных программ;

- обновление методов и форм работы с детьми;
- профессиональный рост.

Для организации:
- формирование единого образовательного пространства (кластера);
- поиск партнеров, для сетевого взаимодействия;
- обеспечение качества образования;
- соблюдение требований ФГОС И ФЗ «Об образовании в РФ»;
- переход в инновационный режим деятельности;
- безболезненный переход детей из системы профильного обучения в школе (9-11 класс) к высшему образованию;
- разработка, апробация и введение в действие новых программ профессионального образования, совершенствование моделей профессионального образования;
- создание и апробация организационно-методических, нормативно-правовых и психолого-педагогических условий реализации непрерывного профильного образовательного цикла по направлению подготовки Психология для обучающихся 9-10 классов.

Планируемыми продуктами интеграции выступают:
- непрерывные циклы профессионального образования, включающие профильные программы, интегрируемые на разных уровнях образования;
- система, модель сетевого сотрудничества по решаемой проблеме.

Выводы. Таким образом, интеграция в перспективе – это альтернативный способ получения профильной образовательной услуги, так называемая идея «all-inclusive» («все включено») для образования, НО выстраиваемый согласно эксклюзивности учреждений, участников интеграции, либо эксклюзивности конкретных образовательных продуктов, индивидуальности участников образовательных отношений и пр.

Основная социально значимая идея такого проекта заключается в квалифицированном сопровождении личности в условиях получения профессионально-ориентированного среднего, дополнительного и высшего образования по направлениям подготовки, востребованным на региональном рынке труда, и в перспективе разрабатываемых с участием представителей малого бизнеса, руководителей предприятий и организаций территории.

Литература:

1 Вдовенко Н.В. Оптимизация качества подготовки специалистов в вузе посредством использования межпредметных профессиональных задач. Дис. … канд. пед. наук. - Саратов, 1998.

2. Милькевич О.А. Моделирование профильных циклов непрерывного образования в условиях малого ВУЗА // Международный научно-исследовательский журнал. - 2016. - № 9 (51). - Ч.4. - С. 67-69

3. Модели интеграции общего и дополнительного образования в контексте внедрения ФГОС: Методические рекомендации. / Т.А. Ичеткина, В.Ц. Попова, С.В. Смирнова. – Сыктывкар., 2012

4. Перлова Ю.В. Методологические основы преемственности социального воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста // Педагогическое образование в России. - 2016. - № 4. – С. 136-140

5. Страшнюк С.Ю. Интеграция на модульной основе гуманитарных дисциплин в техническом вузе для развития комплексных умений студентов. Дис. … канд. пед. наук. - Кемерово, 2003.

Этнорегиональный компонент экологического воспитания мы можем определить как систему, включающую в себя знание географических особенностей региона, природы, флоры и фауны, истории, топографических данных, традиций бережного отношения к природе, устного народного творчества, календарной обрядности [5].

В своем исследовании мы рассматривали экологический потенциал этнопедагогического наследия народов Карачаево-Черкесской Республики - уникального региона Северного Кавказа.

Анализ историографической и этнопедагогической литературы позволил нам выявить, что накопленный народами Карачаево-Черкесии опыт по воспитанию бережного, разумного отношения к родной земле и природе, гуманного отношения к растительному и животному миру, знания и традиции экологического характера содержатся в источниках материальной и духовной культуры, идеях и традициях народной педагогики. Они классифицированы нами по двум направлениям:

1) утраченные в процессе исторического и социального развития общества (обряды, связанные с преклонением перед «силами природы», с поклонением родным местам);

2) сохранившиеся (обряды, связанные с соблюдением экологической целостности животного и растительного мира, элементы традиционных календарных праздников, произведения устно-поэтического творчества, народные игры), рациональное использование которых в реальной жизни имеет большое значение. Их доступность для восприятия, яркая художественно-образная национальная форма пробуждает интерес, целенаправленно воздействует на сознание подрастающего поколения.

В процессе изучения историографической литературы выявлено, что традиции бережного отношения ко всему живому, почтительное отношение к животным, птицам, растениям у народов Карачаево-Черкесии существовали ещё с доисламских времен. Бытовали традиции почитания, возведения в ранг священных некоторых животных, птиц, насекомых, растений, деревьев. Почитали даже целые леса, горы, камни.

Мы среди моральных, трудовых, гражданских традиций выделили и природоохранительные. Среди них:

1. Традиции бережного отношения к насекомым, птицам, животным.
2. Традиции бережного отношения к растениям, кустарникам, деревьям.
3. Традиции почитания леса, гор, земли, воды.

Так, например, у всех народов Карачаево-Черкесии посадка плодового дерева считается добрым делом. Проводя параллель между жизнью человека и деревом, когда рождался ребенок, в честь него сажали дерево, обязательно плодовое. Все плодовые деревья были почитаемыми, и срубить дерево можно было только тогда, если оно не плодоносило несколько лет. Также почитали дуб, боярышник, березу, бук. В языческом веровании карачаевцев нашло свое отражение представление о мифологическом покровителе леса «Агъач Киши» (Лесном Человеке). Представления о Лесном Человеке есть и у адыгов («мэзылI» - «мэз» – «лес», «лIы» - «мужчина»). Такое представление есть и у абазин, именующих его также «лесным человеком» - «абнагIв». Леса можно было рубить ровно столько, сколько необходимо для хозяйственных нужд – отопления, приготовления пищи, постройки дома, а иначе покровитель леса мог рассердиться. В процессе собирательства в лесу соблюдался

Проведенный обзор литературы показал, что в теории экологического воспитания накоплено немало материала, т.к. данной проблемой занимались многие видные педагоги и ученые, и есть много трактовок этого понятия. Зверев И.Д., Лихачев Б.Т., Нагаева Н.Х., Суравегина И.Т., Хажин А.В. рассматривают экологическое воспитание как воздействие на сознание детей, педагогическую деятельность, создание условий для последующей выработки экологической культуры личности. Нам же более близки определения Валиевой А.В., Цветковой И.В, Черябкиной С.Н., которые рассматривают детей не только как пассивные объекты, на которых идет воспитательное воздействие, но, в первую очередь, как активных субъектов природоохранной деятельности.

Вышесказанное позволяет нам трактовать экологическое воспитание как воспитательную систему, предусматривающую формирование современной личности, понимающей взаимозависимость и взаимодействие человека, общества и природы, необходимость сохранения её и улучшения, умеющей ценить прекрасное в окружающем мире, с нравственно-эстетическим и правовым отношением к окружающей среде [5].

Формирование экологической воспитанности ребенка невозможно без учета этнорегионального аспекта воспитания, нельзя не обратиться к опыту природопользования наших предков, тем обширным знаниям, которые накоплены народом при взаимодействии с природой, так как ребенок знакомится с природой в первую очередь на местном, региональном природном и национальном материале. Любовь к Родине начинается с ощущения родного края, земли, на которой родился и рос. Народ был носителем высокой экологической культуры.

Региональная система образования представляет собой совокупность организационных структур, находящихся на определенной территории и включенных в социально-экономическую систему региона с присущими ему особенностями (природными, экологическими, культурно-историческими, этнографическим и др.), а также обеспечивающих полноту и непрерывность образования (присвоение культурно-исторического опыта) индивида, проживающего на данной территории. Именно региональный компонент позволяет отразить вариативность, многоукладность и альтернативность, народность и национальный характер образования, системно формировать постепенное восхождение учащихся от личностных проблем, проблем своей семьи, дома, села, города к проблемам региона, страны и всей планеты, осознать регион как целостность, интегрированную в свою страну и мировое сообщество, способствует формированию норм и правил этнообщинного проживания в многонациональном регионе или микросоциуме, обеспечивает уровневый подход и реализацию идей личностно-ориентированного обучения.

Система знаний о родном крае и национальной культуре должна включать различные сведения: природоведческие знания о природе родного края, о животном и растительном мире, о священных местах, о взаимодействии природы и человека; социальные знания о родной республике, столице, о родном селе, знания о символах, достопримечательностях края; исторические знания о знаменательных событиях, памятниках, исторических названиях, выдающихся личностях, музеях; знания о традициях, жизни своего народа, о народных праздниках и т.д. [3].

Педагогика

УДК 376

кандидат педагогических наук Петрова Екатерина Александровна
Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ, РЕАЛИЗУЮЩЕГО ИНКЛЮЗИВНУЮ ПРАКТИКУ

Аннотация. Представлена модель развития образовательной среды дошкольной организации, реализующей практику инклюзивного образования. Автором поведен анализ изменений в группе организационно-коммуникационных, содержательно-методических и пространственно-семантических факторов образовательной среды по отношению ко всем субъектам образовательных отношений (педагогам, родителям, детям), с учетом этапа реализации инклюзивной практики образовательным учреждением.

Ключевые слова: инклюзивное образование, образовательная среда, субъекты образовательных отношений, качество образования.

Annotation. Presents the model of development of preschool organization which implement the practice of inclusive education. The author analyzes changes in the group of organizational, communicational, content and methodological, spatio-semantic factors in the educational environment in relation to all subjects of educational relationship (teachers, parents, children), taking into account the stage of implementation of inclusive practices in an educational institution.

Keywords: inclusive education, educational environment, subjects of educational relations, the quality of education.

Введение. На рубеже XX – XXI веков общественность и специалисты достаточно активно обсуждали возможность включения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательные учреждения. Высказывались различные суждения, приводились аргументы «за» и «против». В современной реалии инклюзивное образование стало действительностью. Существенным фактором, способствующим развитию инклюзивного образования, стал факт ратификации Россией «Конвенции о Правах инвалидов» (2012) и принятие нового Закона об образовании (2012). Впервые в отечественной законодательной базе закреплен термин «инклюзивное образование», дано четкое его определение.

Эффективность включения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательный процесс совместно с типично развивающимися сверстниками сопряжена с процессом создания условий, способствующих развитию потенциальных возможностей воспитанников с разными образовательными потребностями. Организация специальных условий приводит к системным изменениям в ДОО, затрагивая все компоненты образовательной среды. Поэтому проблема проектирования изменений в образовательной среде организации, реализующей инклюзивную практику, является актуальной.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является представление модели развития образовательной среды дошкольного учреждения, реализующего практику инклюзивного образования на разных этапах его реализации.

Изложение основного материала статьи. В определении понятия «образовательная среда» нам близка позиция С.В. Тарасова, который характеризует образовательную среду как «совокупность социальных, культурных, а также специально организованных в образовательном учреждении психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия которых с индивидом происходит становление личности, ее мировосприятия» [6, с. 24].

С.В. Тарасов предлагает выделять следующие компоненты (факторы) образовательной среды:

а) группа коммуникационно-организационных факторов: включающая особенности всех субъектов образовательной среды, коммуникационную сферу (стиль общения и преподавания, характер внутрисемейных отношений и т.д.); организационные условия (особенности управленческой культуры, наличие творческих групп педагогов, инициативных групп родителей и др.);

б) группа содержательно-методических факторов, включающая содержательную сферу (концепции обучения и воспитания, образовательные программы, учебно-методические пособия); формы, методы и технологии организации образования;

в) группа пространственно-семантических факторов, включающая архитектурно-эстетическую организацию жизненного пространства дошкольников, предметно-развивающую среду.

Предлагаем рассмотреть изменения, происходящие в компонентах образовательной среды дошкольной организации (организационно-коммуникационных и содержательно-методических), по отношению ко всем субъектам образовательных отношений (педагогам, родителям, детям), на разных этапах реализации инклюзивного образования. Следует отметить, что реализация инклюзивного образования – процесс эволюционный, предполагающий смену этапов своего развития:

- подготовительный этап;
- этап вхождения в инклюзивную практику;
- этап реализации инклюзивного образования.

Подготовительный этап предполагает изменения в образовательной среде по отношению к двум субъектам образовательного процесса: педагогам (специалистам и воспитателям) и родителям. Его временные границы можно определить от момента принятия общеобразовательной организацией решения о включении детей с ОВЗ до момента фактического прихода детей в группу.

Ключевые изменения на данном этапе связаны с группой организационно-коммуникационных факторов. В первую очередь, это формирование готовности специалистов и воспитателей к расширению функциональных обязанностей.

Специфика деятельности специалистов (учителя-дефектолога, учителя-логопеда) в группах комбинированной направленности сопряжена с разнообразием возможностей воспитанников (один специалист работает с детьми разных возрастных категорий, с разными типологическими особенностями), с увеличением нагрузки по сопровождению воспитателей (количественный и качественный аспект), готовностью к организации

образования, включает воспитание бережного отношения к природе и окружающей среде, рационального природопользования.

Воспитание любви к окружающей природе начинается в семье, с формирования доброго и бережного отношения к домашним животным, растениям в процессе ухаживания за ними, помощи им. Оно продолжается в школе, в жизни как осознание определяющей роли природы в жизни человека, необходимости ее сохранения.

Формирование экологической воспитанности ребенка связано со многими аспектами воспитания: привитие любви к природе; воспитание бережного к ней отношения; осознание ребенком красоты окружающего мира; воспитание активного участия в совершенствовании и сохранении природы.

Великий педагог В.А. Сухомлинский призывал: «Мы учим детей: человек выделился из мира животных и стал одаренным существом не только потому, что сделал своими руками первое орудие труда, но и потому, что увидел глубину синего неба, мерцание звезд, розовый разлив вечерней и утренней зари, багровый закат перед ветреным днем, безбрежную даль степей, журавлиную стаю в небесной лазури, отражение солнца в прозрачных каплях утренней росы, серые нити дождя в пасмурный осенний день, нежный стебелек и голубой колокольчик подснежника – увидел и изумился и начал создавать новую красоту. Остановись и ты в изумлении перед красотой, и в твоем сердце тоже расцветет красота.

Человек стал человеком, когда услышал шепот листьев и песню кузнечика, журчание весеннего ручья и звон серебряных колокольчиков жаворонка в бездонном летнем небе, шорох снежинок и завывание вьюги за окном, ласковый плеск волны и торжественную тишину ночи, - услышал и, затаив дыхание, слушает сотни и тысячи лет чудесную музыку жизни. Умей и ты слушать эту музыку, умей наслаждаться красотой» [4].

Умение осознавать совершенство цветков, растений, животных, осознавать различие каждого индивида животного мира, разность их характеров и внешних черт развивает в ребенке наблюдательность, внимательность. У некоторых растений в зависимости от освещения на одном и том стебле раскрываются разные по форме и оттенку цветки; старый пень в лесу служит пристанищем десяткам разным личинкам, жучкам, муравьям; кора ствола дерева представляет собой затейливый узор; пение каждой птицы различно по звучанию и тональности. Только человек, умеющий подмечать такие тонкости окружающей его природы, может стать эмоционально развитой, богатой духовно личностью. А это возможно лишь при условии, что будет вестись целенаправленное воспитание с раннего детства.

В своем исследовании мы опираемся на то, что ученик начальной школы не только объект воспитания, а деятельный субъект, личность, которая способна совершать действия по преобразованию окружающей его действительности, и очень важна при этом направляющая роль педагога.

«Детское сердце чутко к призыву творить красоту и радость для людей – важно только, чтобы за призывами следовал труд. Если ребенок чувствует, что рядом с ним люди, что своими поступками он приносит им радости, он с малых лет учится соразмерять собственные желания с интересами людей. А это чрезвычайно важно для воспитания доброты и человечности», - писал В.А. Сухомлинский [4].

воспитания на всех ступенях обучения от дошкольных учреждений до высших учебных заведений.

Формулировка цели статьи. Цель статьи – выявить и показать наиболее значимые условия эффективности использования этнорегионального материала в экологическом воспитании младших школьников, необходимость включения педагогом начальной школы в воспитательный процесс этнопедагогического наследия.

Изложение основного материала статьи. Начальная школа - важнейший этап в становлении мировоззренческой позиции человека, интенсивного накопления знаний об окружающем мире, формирования культуры поведения в природе и социуме. Истоки подобной значимости этого возрастного этапа кроются в психофизиологических особенностях детей.

В этом возрасте происходит интенсивное формирование нравственных чувств. В младшем школьном возрасте в волевых поступках большую роль играют чувства, которые нередко становятся мотивами поведения. Воспитание соответствующих потребностей, интересов, мотивов - главная задача педагога в начальной школе. Огромное значение имеют продуманные указания учителя как во время классной работы, так и внеучебной деятельности. Младший школьник очень подражателен из-за малого жизненного опыта, и для него важен пример взрослого, как педагога, так и родителей. Постепенно ребенок учится анализировать поступки окружающих его взрослых, давать оценку их действиям.

Известный психолог В.С. Мухина так описывает отношение младших школьников к природе: «У детей в этом возрасте имеет место склонность к анимизму - приписывание животным, растениям и неживым предметам способности чувствовать, как человек. Знакомясь с человеческими переживаниями и действиями, ребенок склонен приписывать их всему окружающему его миру» [2]. Отмеченные педагогами и психологами (Л.И.Божович, А.А.Люблинская, Д.Б.Эльконин) возрастные психологические особенности младших школьников способствуют успешному осуществлению их экологического воспитания. Эмоциональная отзывчивость, впечатлительность, склонность к подражанию, любознательность, восприимчивость к воспитательным воздействиям способствуют формированию у подрастающего поколения именно в этом возрасте экологической культуры отношения к природе, воспитанию соответствующих мотивов поведения, развитию умений, навыков, привычки бережного отношения к природе, ее сохранению и восстановлению.

Однако поддержание и развитие этих предпосылок, данных ребенку от природы, нуждается в соответствующем обучении.

В статье 71 Федерального закона РФ «Об охране окружающей среды» отмечается, что в целях формирования экологической культуры в обществе, воспитания бережного отношения к природе, рационального использования природных ресурсов осуществляется экологическое просвещение посредством распространения экологических знаний об экологической безопасности, информации о состоянии окружающей среды и об использовании природных ресурсов.

Пункт 3 ст. 3 Федерального закона РФ "Об образовании в Российской Федерации" в числе позиций, характеризующих гуманистический характер

взаимодействия как с родителями, воспитывающими детей с ОВЗ, так и с родителями типично развивающихся детей.

Развитие готовности воспитателя к расширению функциональных обязанностей связано с необходимостью реализовывать разно уровневые образовательные программы, создавать условия для включения детей с ОВЗ в детский коллектив. Специфика деятельности специалистов и воспитателей отражена в должностных инструкциях.

Значимым аспектом в группе организационно-коммуникационных факторов является планирование и реализация деятельности по формированию у воспитателей эмпатии – способности к принятию детей с ОВЗ и их родителей через систему психологических тренингов, педагогических мастерских.

Говоря об изменениях в коммуникационных факторах образовательной среды по отношению к родителям, следует отметить приоритетность права выбора родителем образовательной организации, формы получения образования. Подписание договора с образовательной организацией является фактом принятия родителем специфики деятельности учреждения (инклюзивное образование), принятие активной позиции в реализации образовательной программы ДОО.

Серьезная работа потребуется от специалистов и воспитателей по внесению изменений в группу содержательно-методических факторов образовательной среды. Это и внесение изменений в основную образовательную программу организации, и организация работы медико-психолого-педагогического консилиума (подбор и разработка диагностических материалов, выработка основ разработки индивидуального образовательного маршрута, адаптированной образовательной программы), подбор и разработка парциальных программ в части, формируемой участниками образовательного процесса, направленных на социально-коммуникативное развитие и организацию взаимодействия детей с разными образовательными потребностями и т.д. На подготовительном этапе необходимо также планирование повышение квалификации воспитателей в области специальной педагогики.

Преобразования в пространственно-семантической группе факторов образовательной среды связаны с подготовкой предметно-развивающей среды (кабинеты специалистов, медицинский блок, развивающая среда групп – пособия, зонирование и т.д.).

Этап вхождения в инклюзивную практику по своей сути является адаптационным периодом. Его начало связано с фактическим приходом в образовательное учреждение детей с ограниченными возможностями здоровья, завершение – с принятием ролей субъектами образовательных отношений.

Отличительной чертой, характеризующей развитие организационно-коммуникационных факторов образовательной среды, является формирование команды специалистов, творческих групп педагогов. Их наличие в образовательном учреждении, реализующем инклюзивное образование, является одним из ключевых условий обеспечения качества образования. Включение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательный процесс способствует развитию педагогической рефлексии воспитателей по отношению к детям с ОВЗ, основанной на понимании особенностей их психофизического развития, умении

проектировать и организовывать взаимодействие в зоне ближайшего развития ребенка.

Изменения в группе организационно-коммуникационных факторов образовательной среды связаны также с изменением родительской позиции: формирование естественного восприятия и социально желательного стиля взаимодействия в семье, а также преодоление существующих в обществе стереотипов по отношению к «особым» детям.

Развитие ценностного компонента значимо и для детского сообщества. Основной показатель преобразований - принятие «не таких, как я», умение и желание вступать в контакт с разными детьми. Следует отметить, что при формировании детских взаимоотношений значимым фактором является возрастной показатель – на этапе старшего возраста более остро проявляется проблема сравнения и противопоставления «я» - «не такой, как я», что приводит к необходимости разработки и внедрения дополнительных образовательных программ по социально-коммуникативному развитию воспитанников.

Изменения в группе организационно-коммуникационных факторов во многом предопределяются преобразованиями в группе содержательно-методических факторов. Раскроем их более подробно на этапе вхождения образовательного учреждения в инклюзивное образование.

Первое направление связано с организацией психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ: проведение психолого-педагогической диагностики, разработка индивидуального образовательного маршрута (адаптированной образовательной программы), организация индивидуальных и групповых форм работы.

С целью оптимизации образовательного процесса с детьми с разными образовательными возможностями нами была разработана педагогическая диагностика дошкольников в условиях реализации ФГОС ДО [2, 3, 4].

Диагностика разработана с учетом онтогенетических закономерностей развития детей. Каждое качество (всего их 26), отраженное в содержании диагностики и соотносимое с целевыми ориентирами дошкольного образования, рассматривается в развитии, начиная с проявлений, характерных для младенческого возраста и заканчивая характеристиками, которые могут отмечаться у части детей уже в старшем дошкольном возрасте, а у некоторых из них только на этапе школьного обучения. Таким образом, данная диагностика — это отражение закономерностей психофизического развития ребенка, путь его развития. Такой подход к разработке педагогической диагностики позволяет педагогу не только определить возможности воспитанников группы в данный момент («зону актуального развития»), но и спрогнозировать цели и результат обучения (определить «зону ближайшего развития»), скорректировать содержание обучения и воспитания, создать в группе оптимальные условия для взаимодействия детей, развития их потенциальных возможностей и способностей.

Онтогенетический принцип построения диагностики позволяет использовать ее для изучения особенностей развития детей от 2 месяцев до 7–8 лет в группах общеобразовательной, оздоровительной, компенсирующей и комбинированной направленности. При использовании в группах компенсирующей и комбинированной направленности она является

экономическое процветание, тем меньше шансов остается для сохранения экологической комфортности природной среды.

Нам представляется важным обращение к русским философско-педагогическим концепциям. Новый взгляд на личность и ее взаимоотношение с миром природы разработан в учениях представителей русской философии «космизма» В.С. Соловьева, Н.Ф. Федорова, К.Э. Циолковского и др. Человек рассматривался ими не только как микрокосм мироздания. Взаимоотношения человека и природы, возникающие в результате целенаправленного воспитания личности, воспринимались как основа сохранения космического единства и гармонии. В.С. Соловьев человека считал частью природы, причем лучшей ее частью. Спасая природу от омертвления, человек спасает себя от нравственного распада, от смерти. Без нравственного отношения к природе не может быть гуманного отношения к человечеству. Н.Ф. Федоров важнейшим условием спасения Вселенной от техногенной катастрофы видел в спасении человека, поскольку считал человеческий род «той же природой, только пришедшей в сознание». Н.Ф. Федоров пытался объединить судьбы человека и вселенского бытия, синтезировать антропологизм и космизм. К.Э. Циолковский утверждал, что космос всегда живой, и каждый человек неразрывно связан с процессами, происходящими во Вселенной. Космическая этика, по его мнению, предполагает полное отсутствие страданий, поэтому истинную мораль можно извлечь только из естественных начал Вселенной. В размышлениях представителей философии русского космизма можно увидеть в общих чертах прообраз идей В.И. Вернадского о жизни как космическом феномене, взаимодействии между природой и человеком, о ноосфере как всепланетарном царстве человеческого разума. Учение В.И. Вернадского проникнуто верой в человеческий разум, убежденностью, что человечество может разрешить экологические проблемы и достичь безопасного существования, ведущего к процветанию. Эта вера имеет целью не притупить чувство тревоги, но напротив, призвать к ответственности, к мобилизации воли каждой личности для необходимых совместных действий по сотворению безопасной, разумной и гармоничной среды обитания.

Во многом созвучными «космической философии» и чрезвычайно актуальными с позиции современных проблем экологической безопасности представляются взгляды Л.Н. Толстого. Он также приходит к мысли о том, что человек включен в окружающий мир, неразрывно связан с ним, а мысль и деятельность людей имеют космическое значение. От того, какой выбор сделан отдельным человеком, зависит не только его собственное счастье, но и судьба всего народа, всего человечества.

Актуальным для осмысления проблемы формирования у школьников качеств экологически безопасной личности является восприятие природы как источника саморазвития личности. Такой взгляд на природу и ее место в педагогическом процессе характерен для целого ряда педагогических концепций: А.П. Щапова, В.П. Вахтерова, В.П. Острогорского, Д.И. Менделеева и др. Они подчеркивали исключительное значение природы в деле развития ребенка. Вместе с потерей связи с природой прерывается и умственная связь с ней, что создает серьезные барьеры для гармоничного развития [5].

То, что экологическая проблема считается одной из глобальных проблем человечества, ясно показывает важность непрерывного экологического

Педагогика

УДК: 37.013

кандидат педагогических наук, доцент Узденова Зарема Кемаловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Карачаево-Черкесский
государственный университет имени У. Д. Алиева» (г. Карачаевск)

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭТНОРЕГИОНАЛЬНОГО МАТЕРИАЛА В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье раскрывается актуальность экологического воспитания подрастающего поколения, проведен анализ социально-философской и психолого-педагогической литературы по проблеме. Выявлены наиболее значимые условия эффективности использования этнорегионального материала в экологическом воспитании младших школьников.

Ключевые слова: экологическое воспитание, младшие школьники, этнорегиональный материал, этнопедагогическое наследие.

Annotation. The article deals with the relevance of environmental education of the younger generation. an analysis of the socio-philosophical, psychological and pedagogical literature on the issue is done. The most important conditions for efficient use of ethnoregional material in ecological education of younger students is revealed.

Keywords: environmental education, junior high school students, ethnoregional material ethnopedagogical heritage.

Введение. В последние десятилетия технический прогресс достиг высокого уровня, сделав жизнь человека намного комфортнее и легче. Однако эти достижения повлекли за собой и негативные последствия, так как активная деятельность человека по преобразованию окружающей среды породила одну из глобальных проблем всего мира - экологическую катастрофу. В процессе своей жизнедеятельности человек все более отрицательно влияет на природу, нарушая естественные законы, существующие на протяжении многих веков.

Ухудшение природной среды отражается на здоровье человека. По данным Всемирной организации здравоохранения воздействие химических веществ является ведущим фактором в развитии значительного числа болезней человека.

Загрязнение атмосферы вредно сказывается также на растительном и животном мире. Так, в радиусе 1-3 км от источника выбросов продуктивность леса снижается на 30-50%, вблизи источников выбросов деревья вообще не могут расти. Сокращение лесов приводит к вымиранию различных представителей животного мира.

Человек, воздействуя на природу, быстро изменяет естественную среду обитания. На месте оставшейся относительно нетронутой природной среды возникают культурные ландшафты и городские агломерации. Сейчас даже известен термин «эколого-социальная комфортность», который, как отмечает Аппоева Л.И. [1], отражает парадоксальность и критическую экологическую ситуацию в сегодняшнем мире. Он соединяет параметры с противоположными векторами: чем выше социальная комфортность, подразумевающая

дополнением к углубленной педагогической диагностике, проводимой узкими специалистами (учителем-дефектологом, учителем-логопедом).

При организации совместного образования детей с разными образовательными возможностями (инклюзивное образование) в группах комбинированной направленности результаты диагностики позволят воспитателю спланировать направления работы с учетом возможностей каждого ребенка.

Второе направление – планирование и организация взаимодействия детей с разными образовательными возможностями в ходе непосредственной образовательной, самостоятельной деятельности, при выполнении режимных моментов.

Одним из ключевых положений является активное включение детей с ОВЗ во все виды детской деятельности. В ходе организации непосредственной образовательной деятельности необходима корректировка содержания с учетом разных образовательных возможностей детей, разработка дополнительных парциальных программ по социально-коммуникативному развитию дошкольников с разными образовательными потребностями, использование личностно-ориентированных технологий: педагогическая мастерская, работа по закрытой картине (методика Н.М. Быковой), мнемотехника, проектная деятельность и т.д.

Создание специальных условий для детей требует подготовленности педагогических кадров. Поэтому следующим значимым направлением развития содержательно-методических факторов является система работы с педагогами, которая предполагает внутрифирменное обучение воспитателей специалистами ДОУ: семинары, тренинги, мастер-классы, интегрированные занятия и т.д.

Преобразований требует и система работы с родителями, включающая диагностический блок (определение типа семейного воспитания, уровня коммуникативной толерантности), групповые формы работы (педагогические мастерские, тренинги, мастер-классы), организацию совместной деятельности родителей с детьми (участие в проектной деятельности) и индивидуальные формы сопровождения.

Система работы с педагогами и родителями строится с учетом принципов андрагогики, что способствует развитию позиции активных субъектов образовательного процесса, педагогической рефлексии по вопросам воспитания детей с разными образовательными потребностями, родительской рефлексии по вопросам воспитания в семье.

Преобразования в образовательной среде ДОО, реализующего инклюзивное образование, носят системный характер. Планирование изменений в образовательной среде ДОО на первых этапах развития инклюзивной практики позволит создать условия для качественного образования детей с разными образовательными возможностями на третьем этапе – *этапе реализации инклюзивной практики*.

Результатом реализации инклюзивного образования в дошкольном учреждении являются качественные преобразования для всех субъектов образовательных отношений.

Для специалистов они заключаются в умении проектировать образовательный процесс с учетом особенностей детей с разными образовательными потребностями, умении организовывать психолого-

педагогическое сопровождение всех участников образовательного процесса (педагогов, детей, родителей).

Для воспитателей – преодоление стереотипного восприятия лиц с ОВЗ, развитие педагогической рефлексии, умение проектировать образовательный процесс с учетом особенностей детей с разными образовательными потребностями, умение организовывать образовательный процесс, исходя из его развивающей (коррекционно-развивающей направленности), овладение личностно-ориентированными педагогическими технологиями, что соответствует требованиям профессионального стандарта педагога.

Для родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья – принятие особенностей развития ребенка, формирование социально желательного стиля взаимодействия в семье (создание в семье условий для развития ребенка), формирование родительской рефлексии по вопросам развития ребенка, готовность к более осознанному выбору форм дальнейшего образования ребенка (с учетом возможностей, потребностей и интересов ребенка).

Для родителей, воспитывающих типично развивающихся детей: преодоление стереотипного восприятия лиц с ОВЗ, формирование родительской рефлексии по вопросам развития ребенка, формирование социально желательного стиля взаимодействия в семье (создание в семье условий для развития ребенка).

Для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: развитие потенциальных возможностей и способностей, максимально возможная социализация.

Для типично развивающихся воспитанников – развитие потенциальных возможностей и способностей (достижение целевых ориентиров), взаимодействие с окружающими на основе признания самоценности каждого, развитие коммуникативной культуры.

Выводы. Таким образом, обеспечение качественного образования детей с разными образовательными возможностями требует от администрации и педагогического коллектива планомерной работы по проектированию и реализации изменений в образовательной среде с учетом этапов развития инклюзивной практики.

Литература:

1. Инклюзивная практика в дошкольном образовании. Пособие для педагогов дошкольных учреждений / Под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой – М., 2011.

2. Петрова Е.А., Козлова Г.Г. Педагогическая диагностика в условиях реализации ФГОС ДО: Методическое пособие. – СПб: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2016. – 64 с.

3. Петрова Е.А. Педагогическая диагностика социально-личностного развития дошкольников с разными образовательными возможностями в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования // Вестник Томского государственного педагогического университета (ТПГУ). – 2015. – № 12. – С. 62 - 68

4. Прочухаева М.М., Самсонова Е.В. Инклюзивное образование. Выпуск 4. Методические рекомендации по организации инклюзивного образовательного процесса в детском саду. – М., 2010.

что новые взгляды на информатику уже получили отражение в целях и содержании школьного образования, но в гораздо меньшей степени повлияли на содержание образования по информатике в педагогических вузах.

3. У учителей информатики отсутствует специальная и методическая подготовка к работе с учащимися общеобразовательной школы в области информатики и информационных технологий, реализующая специфические цели обучения на начальном звене преподавания информатики в школе.

4. Становление непрерывной системы обучения специалиста предполагает повышение роли самообразования, что особенно актуально для учителя информатики в связи с большим динамизмом изменения методической системы обучения информатике в школе, постоянным расширением сферы применения компьютерных технологий в образовании.

5. Инновационные процессы в современном высшем педагогическом образовании происходят на основе реализации федеральных государственных стандартов высшего профессионального образования третьего поколения, введение которых обуславливает объективную потребность в компетентных педагогических кадрах, способных творчески организовывать образовательный процесс, умеющих быстро ориентироваться в информационном поле, непрерывно самосовершенствоваться.

6. Происходит модернизация программ методической подготовки учителя информатики в соответствии с требованиями более адекватного отражения в их содержании современных тенденций развития методической системы обучения информатике в школе, ориентированная на создание научно обоснованной модели педагогической деятельности учителя информатики.

7. Появляются новые виды деятельности, а также изменяются и усложняются основные роли, выполняемые учителем информатики в условиях новой информационной реальности, диктующие иные требования к уровню их подготовки.

Литература:

1. Григорьева Л.В., Толстова Н.А. Компьютерные игры как средство обучения детей с отклонениями в развитии / В сборнике: Студенческая наука для развития информационного общества: сборник материалов I Всероссийской научно-технической конференции. 2015. С. 15-16.

2. Леднев В.С. Стандарты общего образования: от идеи к реализации // Известия Российской Академии образования. 2009. С. 59-67.

3. Новик И.Б. Введение в информационный мир. ВИНИТИ. М.: Наука, 1991. 225 с.

4. Толстова Н.А. Влияние тенденций развития информатики как отрасли научного знания на подготовку учителей. // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2008. № 4-1. С. 245-249.

5. Толстова Н.А. Формирование организационно-педагогической компетентности будущего учителя информатики в образовательном процессе вуза: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук - Белгород, 2013.

6. Щербачева Л.Ф. Методическая система обучения профессионально-ориентированному курсу информатики студентов юридической специальности в вузе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2007.

7. Lash S. Critique of Information. London, Thousand Oaks: Sage Publications, 2002.

части внедрения информационных и телекоммуникационных технологий; организатора индивидуальной, групповой и коллективной деятельности школьников по использованию информационных технологий в учебной и внеучебной деятельности и др.

Детальное изучение выше обозначенных работ, посвященных рассмотрению ролей учителя информатики, анализ диссертационных исследований по исследуемой проблеме, а также анализ профессиональной деятельности учителя информатики в условиях новой информационной реальности, позволили нам обосновать новый тип профессионального профиля учителя информатики – профессионально-ролевой.

При этом под профессионально-ролевым профилем мы понимаем – набор ролей, которые выполняет учитель в своей профессиональной деятельности. Соответственно профессионально-ролевой профиль учителя информатики – это совокупность ролей, выполняемых учителем информатики в условиях новой информационной реальности.

Представляется, что профессионально-ролевой профиль включает в себя следующую совокупность ролей, выполняемых учителем информатики:

– непосредственно преподаватель информатики по предмету «информатика»;

– консультант, организатор и помощник по использованию учащимися икт в учебной и вне учебной деятельности;

– мотиватор, консультант и организатор по внедрению ИКТ в учебно-воспитательный процесс образовательного учреждения;

– преподаватель-тьютер в системе дистанционного обучения (ДО);

– профессионал-организатор по работе в сетевых сообществах Интернета;

– организатор по созданию информационной образовательной среды (ИОС) школы и работе в ней [3; 4; 5].

Выводы. Подготовка будущих учителей информатики в условиях новой информационной реальности детерминируется целым рядом факторов:

1. Изменилось понимание роли и места информатики в образовании:

– постижение «компьютерной грамотности» сменилось общеобразовательным курсом информатики, занимающим ведущее место в формировании научного мировоззрения, социализации школьников и подготовке их к последующему профессиональному образованию, вносящим существенный вклад в развитие мышления учащихся;

– изучение информатики стало играть существенную роль в развитии познавательной деятельности через освоение средств и методов применения новых информационных технологий в обучении;

– методы познания (моделирование, вычислительный эксперимент и др.), мировоззрение, формируемые информатикой, приобрели общенаучное значение, а умения и навыки, способы деятельности, осваиваемые при ее изучении, имеют общеинтеллектуальный, общенаучный характер, входят в число важнейших компетенций современного человека.

2. Изменились представления об информатике как науке: на смену пониманию ее как прикладной, технической науки об автоматизации обработки данных пришло осознание ее сущности как фундаментальной естественной науки об информационных процессах в системах различной природы – социальных, технических, биологических. Необходимо отметить,

5. Рудь Н.Н. Инклюзивное образование: проблемы, поиски, решения. Методическое пособие. – М., 2011.

6. Тарасов С.В. Школьник в современной образовательной среде: Монография. – СПб., 2001.

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор кафедры специальной психологии Института образования и социальных наук Петрова Нина Фёдоровна
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь)

ПОДХОДЫ К СОХРАНЕНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ РАБОТНИКОВ ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ ПРОФЕССИЙ

Аннотация. В статье расстраивается сущность психологического здоровья и его значение для работников экстремальных профессий. Автор описывает наиболее часто встречающееся нарушение здоровья работников экстремальных служб в виде так называемого Синдрома эмоционального выгорания. В статье рассматриваются факторы, способствующие возникновению у сотрудников экстремальных видов деятельности риска эмоционального выгорания и способы его предотвращения. Автор делает вывод о том, что основные подходы решения этой проблемы связаны с организацией специальной работы с работниками экстремальных профессий, направленной на формирование у них определённой психологической мотивации, формирование необходимых знаний и умений, совершенствование определённых личностных качеств, способствующих эффективной организации собственной профессиональной деятельности и способности противостоять эмоциональному выгоранию.

Ключевые слова: психологическое здоровье, работники экстремальных профессий, «Синдром эмоционального выгорания».

Annotation. The article upset the essence of psychological health and its importance for workers of extreme professions. The author describes the most common health disorder of workers of extreme services in the form of so-called emotional burnout Syndrome. The article discusses the factors that contribute to the employees extreme activities the risk of burnout and ways of preventing it. The author concludes that the basic approaches for the solution of this problem are associated with the organization of special work with the employees of extreme professions, aimed at forming a certain psychological motivation, the formation of the necessary knowledge and skills, improvement of certain personal qualities that promote effective organization of their own professional activities and the ability to resist the emotional burnout.

Keywords: psychological health, employees of extreme professions, "burnout Syndrome".

Введение. Любая профессия накладывает отпечаток на личность человека, постепенно меняя его поведение в целом. Однако, что бы избежать личностных деформаций, необходимо, что бы этот процесс формирования и коррекции личности в условиях осуществления определённой

профессиональной деятельности, протекал целенаправленно и регулировался соответствующими службами. Особенно это актуально для работников экстремальных профессий.

В настоящее время расширяется перечень профессий, предъявляющих к человеку значительные требования, которые связаны с чрезмерными интеллектуальными и психоэмоциональными нагрузками, с высокой вероятностью действия экстремальных факторов. Это, прежде всего, профессии силовых структур - Министерства Чрезвычайных Ситуаций (МЧС), Министерства Внутренних Дел (МВД), а так же военнослужащие. Для обеспечения высокой эффективности деятельности сотрудников данных групп и продления их профессионального долголетия необходима дальнейшая разработка способов психологического сопровождения, связанная с динамическим контролем, прогнозом и своевременной психокоррекцией лиц экстремальных профессий [8].

Между тем ни для кого не секрет, что экстремальный вид деятельности вынуждает человека мобилизовать внутренние ресурсы и напрягать силы. Однако, часто возникающая необходимость мобилизации сил в профессии отрицательно сказывается на здоровье занятых в ней людей. Экстремальные ситуации сопровождаются стрессом, когда у человека возникает острый внутренний конфликт между требованиями профессиональной деятельности и его недостающими возможностями. При этом, если стресс превышает критический уровень и превращается в дистресс, то при этом существенно ухудшаются результаты труда и подрывается здоровье человека [3].

Тем самым, если не готовить человека, как физически, так и психологически к достойной встрече с экстремальными условиями, то «организация на выходе получит работника с ослабленным здоровьем, с недостатками органов чувств (зрения, слуха, др.), с неустойчивой мотивационно-волевой сферой, проявляющего беспечность, а также склонность к неоправданному риску» [2, с. 44].

Изложение основного материала статьи. Не останавливаясь на физической подготовке, рассмотрим более подробно психологические аспекты деятельности работников экстремальных профессий, направленные, прежде всего, на сохранение психологического здоровья.

Психологическое здоровье - это постоянно развивающаяся совокупность психических свойств человека, которая обеспечивает гармонию между потребностями индивида и общества, и ориентирует индивида на выполнение своей жизненной задачи [7].

Как показывает анализ литературы, психологическое здоровье определяются следующими качествами:

- Автономность и независимость личности;
- Духовность;
- Умение рассматривать свои проблемы самому;
- Умение принимать себя и окружающих такими, какие они есть;
- Ориентация на реальность;
- Необходимость одиночества (отдых от шума, суеты, людей) для восстановления душевного равновесия;
- Способность к близким отношениям с людьми;
- Отсутствие стереотипности восприятия;
- Идентификация с человечеством;

информатики как ведущей цели профессиональной подготовки, заключающейся в способности решать типичные профессиональные задачи, а также проблемы, возникающие в реальных ситуациях его педагогической деятельности как учителя предметника, с использованием знаний и профессионального опыта.

В рамках нашей работы под понятием «профессиональная компетентность будущего учителя информатики» мы будем понимать комплексное личностное образование, включающее в себя как общие способности, качества и свойства личности педагога, так и специфические способности (способность к информационному творчеству, способность адаптироваться к часто меняющимся условиям и технологиям, способность ориентироваться в потоке информации, способность решать профессиональные задачи средствами информационно-коммуникационных технологий и др.), качества (открытость к инновационным процессам в образовании, ориентированность на осуществление профессиональной деятельности в условиях новой информационной реальности и др.) и свойства (мобильность в условиях постоянных изменений на рынке технических средств, программного обеспечения и информационных технологий и др.) личности будущего учителя информатики.

Данное интегральное образование личности выступает и как конечный результат профессионально–педагогической подготовки будущего учителя в области информатики и информационных технологий, и как одно из предпосылочных условий становления личности учителя информатики.

Говоря о развитии профессиональной компетентности учителя информатики в условиях новой информационной реальности, считаем необходимым отметить, что нарастающие темпы информатизации общества порождают необходимость реализации профессиональной компетентности учителя информатики и в его внеурочной деятельности, и в сфере управления образовательным процессом, и во взаимодействии с родителями и общественностью, и в информационной образовательной среде.

Так в последние десять лет, наряду с традиционной учебной, воспитательной и развивающей деятельностью, характерной для учителя информатики, появляются новые виды деятельности, предъявляющие к подготовке учителя информатики ряд специфических требований из области управления – деятельность по управлению обучением учащихся с применением различных методов и средств обучения, деятельность по принятию решений о выборе активных форм и методов обучения сообразно поставленным целям и в соответствии с конкретными условиями обучения, определению целесообразности использования средств информационных и телекоммуникационных технологий в обучении, координации процессов информатизации в образовательном учреждении.

Особо подчеркнем, что появление новых видов деятельности учителей информатики влечет за собой изменение и усложнение основных ролей, выполняемых учителем информатики в условиях новой информационной реальности. В частности, в работах Т.В. Добудько, О.Ю. Заславской, К.К. Колин, Э.И. Кузнецова, Т.А. Лавиной, Н.В. Софроновой и др. представлены следующие роли: непосредственно учителя информатики; помощника и консультанта; эрудита; психолога; технического специалиста; организатора межпредметного объединения теоретической и практической

В тоже время приходится констатировать достаточно противоречивое состояние, в котором в настоящее время находится информатизация образования, да и образование в целом. С одной стороны: огромные достижения в этой области легли в основу грандиозных социальных и научно–технологических преобразований, характерных для последнего времени, с другой стороны, расширение сферы образования и изменение ее статуса сопровождается обострением проблем в этой сфере [2].

Эти проблемы касаются и смыслов образования, и его содержания, и технологий. Информатизация сегодня является важнейшим механизмом развития образовательной системы, обеспечивает качественное повышение эффективности образования, является одним из приоритетных направлений реформирования системы образования.

Информатизация образования, задачи которой сформулированы в Концепции информатизации сферы образования РФ, принятой в 1998 году, ставит перед высшей школой задачу подготовки специалиста, готового к работе в условиях современной информационной среды.

Анализ работ М.М. Абдуразакова, С.А. Бешенкова, Ю.С. Брановского, О.В. Ефремова, А.А. Кузнецова, Э.И. Кузнецова, В.В. Лаптев, В.Л. Матросова, Е.С. Полат, Е.А. Ракитиной, И.В. Роберт, Н.И. Рыжова, М.В. Швецкий и др. позволяет нам отметить, что информатизация общества в условиях новой информационной реальности ставит перед образованием ряд задач, которые мы можем сформулировать следующим образом:

– повышение качества подготовки педагогических работников в условиях внедрения информационных и коммуникационных технологий в массовой школе и подготовку будущих учителей информатики, профессиональные обязанности которых в настоящее время требуют введения и использования информационных и коммуникационных технологий и систем;

– использование современных информационных технологий и систем в качестве средства и метода обучения практически по всем изучаемым дисциплинам;

– повышение мотивационной составляющей у педагогических работников к использованию информационных и коммуникационных технологий и систем в их профессиональной деятельности;

– подготовка будущих учителей информатики в расчете на введение информационных и коммуникационных технологий и систем и в учебный процесс образовательных учреждений, и в систему образования в целом.

Становится очевидным, что проблема подготовки учителя информатики – одна из центральных в решении комплекса проблем информатизации образования в условиях новой информационной реальности. Это обусловлено тем, что учитель информатики является центральным субъектом информатизации школы, т.к. именно на него ложится освоение новых обучающих и контролирующих программных средств, проектирование и разработка программных продуктов, поддерживающих деятельность педагогического коллектива школы, именно он, является носителем информационного сознания и проводником этого сознания всем субъектам школы [6].

Новая информационная реальность и введение стандартов высшего профессионального образования третьего поколения подводят нас к рассмотрению профессиональной компетентности будущего учителя

– Чувство юмора;

– Креативность и низкая конформность [1].

Люди, обладающие психологическим здоровьем. отличаются стрессоустойчивостью. Американский ученый Фленери определил факторы, отличающие таких людей следующим образом:

– эти люди имеют цель в жизни;

– в сложных ситуациях ищут социальную поддержку, развивают и укрепляют связи с другими людьми;

– обладают чувством юмора;

– придерживаются религиозно-этической ценности заботы о других людях. [5]

В целом, можно выделить следующие качества работника экстремальных профессий, на формирование и развитие которых должна быть направлена деятельность психологической службы и других вспомогательных служб учреждений МВД, МЧС и др.. Прежде всего работник должен быть:

– профессионально подготовленный,

– физически и психологически здоровый,

– владеющий приёмами саморегуляции,

– имеет гибкие компенсаторные возможности,

– является личностно зрелым человеком,

– удовлетворенный трудом;

– вырабатывающий свой индивидуальный стиль безопасного поведения [2].

Как показал анализ литературы [4; 7], у работников экстремального труда, при отсутствии с ними целенаправленной работы, в том числе при отсутствии самокоррекции психологического состояния, может возникнуть так называемый «синдром эмоционального выгорания».

«Синдром эмоционального выгорания» возникает при хроническом повседневном психическом и физическом напряжении и эмоциональном переутомлении. Чаще всего эмоциональное выгорание рассматривается как долговременная стрессовая реакция или синдром, возникающий вследствие продолжительных профессиональных стрессов средней интенсивности. В связи с этим синдром «психического выгорания» ряд авторов обозначает как «профессиональное выгорание», что позволяет рассматривать это явление в аспекте личной деформации профессионала под влиянием профессиональных стрессов.

Выгорание – это ответ на хронический эмоциональный стресс, включает 3 основных компонента:

– эмоциональное и физическое истощение;

– деперсонализация межличностных отношений;

– снижение рабочей продуктивности.

На основе психолого – педагогический литературы, можно выделить 4 основных фактора, которые могут способствовать возникновению у сотрудника риска эмоционального выгорания: профессиональный, личностный, статусно-ролевой, экзистенциальный (последний фактор может и не рассматриваться как основной, но тоже имеет подчас большое значение) (табл. 1).

Таблица 1

Факторы, способствующие возникновению у сотрудников экстремальных видов деятельности риска эмоционального выгорания

№	Фактор риска выгорания	Его проявление
1.	Профессиональный	• высокая динамичность и большое количество служебных контактов; • эмоционально-насыщенное деловое общение; • необходимость быстрой адаптации к новым людям и быстро меняющимся профессиональным ситуациям; • когнитивно-сложные коммуникации; • высокие требования к постоянному саморазвитию и повышению профессиональной компетентности; • высокая ответственность за дело и за других людей; • высокие требования к самоконтролю и интерперсональной чувствительности.
2.	Статусно-ролевой	• неудовлетворенность профессиональным и личностным ростом (самоактуализацией), • низкий социальный статус, • отверженность в значимой (референтной) группе; • ролевая неопределенность, • ролевой конфликт, • ролевые поведенческие стереотипы, ограничивающие творческую активность; • негативные полоролевые (гендерные) установки, ущемляющие права и свободу личности.
3.	Личностный	• жесткость и авторитарность по отношению к другим; • низкий уровень самоуважения и самооценки; • склонность к интроверсии (низкая социальная активность и адаптированность, социальная несмелость, направленность интересов на внутренний мир и др.); • низкая или чрезмерно высокая эмпатия (способность постигать эмоциональное состояние других людей, понимать мир их душевных переживаний, сочувствовать и т.п.); • реактивность (динамическая характеристика темперамента, проявляющаяся в силе и скорости эмоционального реагирования) и др.
4.	Экзистенциальный	• неудовлетворенность самоактуализацией; • ощущение бессмысленности активной деятельности и жизни; • обесценивание или потеря смысла своих усилий; • нереализованные жизненные и профессиональные ожидания; • неудовлетворенность достигнутыми результатами; • разочарование в других людях или в избранном деле; • переживание одиночества и др.

Для борьбы с эмоциональным выгоранием нужно, чтобы сам человек изменил позицию «жертвы обстоятельств» на позицию «хозяина своей жизни», который сам несёт ответственность за все, что с ним происходит, а значит, сам

Изложение основного материала статьи. По определению И.Б. Новик и А.Ш. Абдуллаева, информационная реальность – это область действительного мира, представляющая собой знаково-символическое образование, фиксирующее отношения между запечатленной в знаке информацией и субъектами информационной деятельности [3].

Особое значение рассматриваемому феномену – новой информационной реальности – придает то, что в последние полвека информация, по определению американского философа Скотта Лэша, являет собой «принцип, вокруг которого организовано современное общество» [7 с. 12]. В наше время информация тотальна и «вовлекая человека в масштабный спектакль, кардинально влияет и на человека, и на окружающую его реальность» [7, с. 5]. Подобная ситуация порождает новые экономические, политические и культурные нормы, а вместе с тем стиль мышления и мировосприятия. По мнению Скотта Лэша «человечество стоит ... на пороге открытия новой научной картины мира, где объективным началом и основанием становится не вещество или энергия, а информация. На смену материальному (физическому) миру с его законами и системой ценностей приходит более сущностный – информационный мир; на смену физической картине мира приходит более объемная и глубокая информационная картина мира» [7, с. 23].

Феномен новой информационной реальности всё активнее проявляет себя в аспекте конкуренции её как сотворенной виртуальной реальности с реальностью действительного мира, как подобного с подлинным. Возникновение этой проблемы порождено двумя основными усиливающимися тенденциями: во–первых, появлением у субъекта способности к рефлексии, во–вторых, разрастанием и совершенствованием искусственных миров. Первая тенденция объясняется развитием человеческого сознания в ходе истории, вторая – особенностью человеческого общества создавать различные искусственные системы запоминания информации (книга, компьютерное устройство и т.п.), что положило начало ускоряющемуся накоплению информации и усовершенствованию способов оперирования ею. Совокупность этих тенденций в последние десятилетия привела человечество к масштабному увлечению техногенным искусством, к массовому паломничеству в виртуальные миры, переносу искусственных ценностей в реальную действительность, всё это породило не только новые отношения в обществе, но и новые психологические и социальные проблемы [1; 3; 4].

Вышеизложенное позволяет утверждать, что информационная реальность накладывает свой отпечаток на человеческую жизнь, изменяя взаимоотношения между людьми, привычные ценности и стандарты восприятия мира, т.е. в ее условиях происходит информатизация всех сфер жизни и деятельности человека – информатизация общества.

Одна из приоритетных социальных сфер, в которых информатизация общества должна проходить ускоренными темпами – сфера образования. Именно образование, как отмечают специалисты, закладывает фундамент информатизации общества в целом. Одной из главнейших задач мирового сообщества, как определено в «Окинавской хартии глобального информационного общества», признается развитие человеческих ресурсов посредством образования, обучения в течение всей жизни и подготовки в области использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) [5].

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Толстова Наталья Александровна
Северо-Кавказский государственный университет (г. Ставрополь);
кандидат технических наук, доцент Минкина Татьяна Владимировна
Северо-Кавказский государственный университет (г. Ставрополь);
кандидат экономических наук, доцент Брыкалова Анна Александровна
Северо-Кавказский государственный университет (г. Ставрополь)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ В УСЛОВИЯХ НОВОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье раскрываются особенности профессиональной деятельности учителя информатики в условиях новой информационной реальности. Авторы рассматривают сущность феномена «информационная реальность» на основании, которого утверждают, что информационная реальность накладывает свой отпечаток на человеческую жизнь, изменяя взаимоотношения между людьми, привычные ценности и стандарты восприятия мира, т.е. в ее условиях происходит информатизация всех сфер жизни и деятельности человека – информатизация общества. В статье представлен ряд задач, которые стоят перед образованием в условиях новой информационной реальности, а также описываются факторы детерминирующие процесс подготовки будущих учителей информатики.

Ключевые слова: новая информационная реальность, профессионально-ролевой профиль, учитель информатики, информационное общество, информатизация образования.

Annotation. In the article the features of professional activity of a teacher in the new informational reality. The authors consider the essence of the phenomenon "information reality" on the basis of which claim that the information reality affects human lives and changing relationships between people, the usual values and standards of perceiving the world, i.e., it is Informatization of all spheres of life and human activity – information society. The article presents a number of challenges facing education in the new information reality, and describes the factors determining the process of preparation of future teachers of Informatics.

Keywords: new information reality, professionally-role profile, teacher of Informatics, information society, Informatization of education.

Введение. Наступление XXI века обуславливает все более глубокое внедрение информационных технологий в самые различные области человеческой деятельности. По мере становления знаний об информации рядом исследователей выделены и описаны информационные явления, детерминирующие жизнь общества и каждого человека, что вызвало к жизни понятие «информационная реальность». Без оперирования этим понятием уже невозможно себе представить ни обыденного, ни научного, ни философского языка.

Формулировка цели статьи. Цель статьи заключается в выявлении особенностей профессиональной деятельности учителя информатики в условиях новой информационной реальности.

довёл (или позволил довести) себя до такого состояния. А помочь при этом могут следующие способы [3; 6; 7]:

1. Постановка реальных целей, направленность на достижение конкретных результатов. Правильно расставленные приоритеты и реальные цели дают возможность человеку чувствовать свою успешность, что, в свою очередь, повышает его самооценку.

2. Наличие достаточных перерывов во время работы на отдых и еду. Постоянная сверхурочная работа, а также работа дома после окончания рабочего дня, во время выходных и отпусков способствуют резкому повышению степени риска развития синдрома эмоционального сгорания.

3. Овладение умениями и навыками саморегуляции. При этом наиболее доступными являются следующие: посещение тренажерного зала, прогулки, общение с природой, искусством, которые позволяют расслабиться и отвлечься.

4. Профессиональное развитие и самосовершенствование. Одним из способов предохранения от СЭВ является обмен профессиональной информацией с коллегами или представителями других служб. Сотрудничество дает ощущение более широкого мира, чем тот, который существует внутри отдельного коллектива. Для этого с успехом используются различные курсы повышения квалификации, конференции и др.

5. Исключение ненужной конкуренции. Слишком настойчивое стремление к выигрыванию, лидерству обусловливает развитие тревоги, делает человека излишне агрессивным, что способствует, в свою очередь, проявлению СЭВ.

6. Эмоциональное общение. Когда человек анализирует свои чувства и делится ими с другими, если есть поддержка близких людей, «чувство локтя» в коллективе вероятность «выгорания» значительно снижается. Рекомендуется, чтобы сотрудники в сложных рабочих ситуациях обменивались мнениями с коллегами, искали у них профессиональную поддержку. При этом, во-первых, снижается психоэмоциональное напряжение, а во-вторых, общими усилиями они могут найти разумное решение возникшей проблемы или трудной ситуации.

7. Поддержание хорошей физической формы. Доказана тесная связь между состоянием тела и разумом. Хронический стресс воздействует на человека. Очень важно поддерживать хорошую физическую форму с помощью физических упражнений, сбалансированного регулярного питания и полноценного сна не менее 7-9 ч в сутки.

Выделяют следующие основные личностные качества работников экстремальных профессий и возможности их формирования работниками психологических служб организаций (табл. 2):

Таблица 2

Система необходимых личностных качеств работников экстремальных профессий и пути их формирования (по И.Б.Новосельской [5])

Тип среды	Виды экстремальных ситуаций	Качества для противостояния неблагоприятным факторам	Пути и формы профессионального обучения
Предметная профессиональная среда	Неопределенная ситуация	Устойчивость к фактору неопределенности	Опыт работы в организации не менее 3 лет
	Монотония, длительный режим труда, длительное лишение сна, шум	Физическое здоровье Способность сбрасывать напряжение	Обучение приемам релаксации
	Ситуации, связанные с риском, психическим и физическим перенапряжением	Адекватная оценка своих возможностей Умение направить ситуацию в нужное русло	• Мобилизация сил с запасом прочности • Обучение приемам самовосстановления
Социальная профессиональная среда	Изменение этических требований к личности в экстремальных и мирных ситуациях	Гибкость поведения	• Обучение техникам конструктивного выхода из конфликтов • Обучение профессиональной этике
	Кризис в профессиональной деятельности, смена мотивов, ценностей, потеря смысла	Расширение сознания Выход за пределы ситуации Переоценка смыслов	• Обучение психотехнологиям смыслотворчества • Обучение саморегуляции • Рефлексия

Чтобы избежать СЭВ, необходимо следовать следующим правилам:
– стараться рассчитывать и обдуманно распределять свои нагрузки;
– научиться переключаться с одного вида деятельности на другой;
– проще относиться к конфликтам на работе;
– не пытаться всегда и во всем быть первым, лучшим и т.д.

В целом учёные и практики рекомендуют формировать психологическое здоровье у сотрудников экстремальных служб по следующим основным направлениям, которые можно рассматривать как практическую реализацию компонентов психологической готовности работника к службе в условиях экстремальных ситуаций [4] (табл 3):

Литература:

1. Браткова М.В., Караневская О.В., Титова О.В. Индивидуальный образовательный маршрут – как инновация в реализации личностного ориентированного подхода в современном образовании // Инновации в образовании. 2013. №10. С. 19-26.
2. Генералова И.А. Дополнительная образовательная программа внеурочной деятельности для детей младшего школьного возраста (7–10 лет). — М.: Баласс. — 18 с.
3. Крутякова Е.Н. Развитие коммуникативной деятельности у детей раннего возраста с церебральным параличом: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.03 / Крутякова Евгения Никитична; [Место защиты: Моск. гор. пед. ун-т]. - Москва, 2011. - 132 с.
4. Развитие инклюзивного образования в городе Москве: коллективная монография / Ю.А. Афанасьева, М.В. Браткова, А.А. Еремина, О.В. Титова и др.; под ред. Назаровой Н.М., Яковлевой И.М. - М.: Логомаг, 2014. - 168.
5. Савина Е.Г. Формирование умений межличностного взаимодействия у младших школьников в музыкально-театральной деятельности. Диссерт. канд. пед. наук: 13.00.02 – Екатеринбург, 2005. 158 с.
6. Соколова – Набойченко О.Н. Музыкально-театральная деятельность в дополнительном педагогическом образовании. - М.: Просвещение, 2002. - 254 с.
7. Шипицына Л. М., Мамайчук И. И. Детский церебральный паралич Текст. / Людмила Михайловна Шипицына, Ирина Ивановна Мамайчук. - СПб.: «Дидактика плюс», 2001. - 272 с.
8. Яковлева И.М.,Титова О.В. Состояние коррекционно-педагогической помощи ребенку с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования. В сборнике: Современные проблемы теории, истории, методологии инклюзивного образования. Сборник научных статей по материалам VII Международного теоретико-методологического семинара. Составители Н.М. Назарова, О.Г. Приходько, Е.В. Ушакова, Н.Ш. Тюрина. – Москва, 2015. С. 128-134.

Задачи предлагаемой технологии:

- Познакомить детей с театральной терминологией; с основными видами театрального искусства; воспитывать культуру поведения в театре.
- Учить детей ориентироваться в пространстве, развивать способность произвольно напрягать и расслаблять отдельные группы мышц, запоминать слова героев спектаклей; развивать зрительное, слуховое внимание, память, наблюдательность, образное мышление, фантазию, воображение, интерес к сценическому искусству.
- Развивать умение произвольно реагировать на команду или музыкальный сигнал, готовность действовать согласованно, включаясь в действие одновременно или последовательно; развивать координацию движений; учить запоминать заданные позы и образно передавать их; развивать способность искренне верить в любую воображаемую ситуацию; учить создавать образы животных с помощью выразительных пластических движений.
- Развивать речевое дыхание и правильную артикуляцию, четкую дикцию, разнообразную интонацию, логику речи; связную образную речь, творческую фантазию; подбирать простейшие рифмы; произносить скороговорки и стихи; тренировать четкое произношение согласных в конце слова; пользоваться интонациями, выражающими основные чувства; пополнять словарный запас.

Технология предусматривает следующие *формы работы*: посещение театров, музеев, выставок, экскурсий; просмотр видеофильмов; прослушивание музыки; игры и упражнения, сюжетно-ролевые игры, конкурсы, викторины, тренинги, беседы; работа в малых группах; работа с подручным материалом и изготовление бутафорий, бумажных, пальчиковых, перчаточных кукол; постановка спектакля.

Непосредственно на занятиях в рамках предлагаемой технологии «Театр» решаются следующие *задачи*, направленные на формирование взаимодействия между детьми с ДЦП и нормально развивающимися сверстниками:

- формирование положительного эмоционального отношения к сверстнику (игровой тренинг, работа в парах, речевая разминка);
- формирование социальных норм поведения на основе знакомства с образцами межличностного взаимодействия;
- формирование межличностных отношений при совместной деятельности в паре;
- формирование умения игры по ролям в подготовке спектакля.

Выводы. Таким образом, дети младшего школьного возраста с ДЦП находятся на разном уровне сформированности межличностных отношений. При этом у них отмечаются общие и индивидуальные затруднения. У детей наблюдается снижение социальной активности и направленности на сверстника, незрелость кооперативных действий, затруднения при установлении взаимодействия со сверстниками, а также наличие речевых нарушений. Представленная технология «Театр» по формированию межличностного взаимодействия младших школьников с ДЦП со здоровыми сверстниками в условиях инклюзивного образования может быть использована в образовательном и воспитательном процессе.

Таблица 3

Основные направления формирования психологического здоровья у работников экстремальных профессий

№	Направление	Содержание
1.	Развитие мотивационного компонента психологической готовности	Достигается за счет формирования определённых психологических установок при изучении опыта ликвидации экстремальных ситуаций, методов их предвосхищения, при моделировании экстремальных ситуаций в деловых играх и т.д.
2.	развитие когнитивного компонента психологической готовности	повышение профессиональной компетентности, приобретение опыта психологического поведения в экстремальных ситуациях.
3.	развитие операционно-деятельностного компонента психологической готовности	освоение новых алгоритмов и продуктивных способов поведения в экстремальных ситуациях, формирование необходимых психологических умений и навыков, позволяющих выдерживать психологические перегрузки и восстанавливаться после них
4.	развитие личностного компонента	развитие необходимых профессионально важных качеств, связанных со способностью преодолевать психологические перегрузки, противостоять синдрому эмоционального выгорания

Выводы. Таким образом, сохранение психологического здоровья работников экстремальных профессий является крайне важной проблемой в психологической практике. Основные подходы решения этой проблемы связаны с организацией специальной работы с работниками экстремальных профессий, направленной на формирование у них определённой психологической мотивации, формирование необходимых знаний и умений, совершенствование определённых личностных качеств, способствующих эффективной организации собственной профессиональной деятельности и способности противостоять эмоциональному выгоранию.

Литература:

1. Бодров, В. А. Современные исследования фундаментальных и прикладных проблем психологии профессиональной деятельности. Ч I. // Психологический журнал. - 2008. № 5. С. 83-90.
2. Васильева О.С., Филатов Ф.Р. Психология здоровья человека, - М., 2001. - 344 с.
3. Горовая В.И., Петрова Н.Ф. Образовательные технологии и технологическая культура современного педагога // Современные наукоемкие технологии. 2008. № 10. С. 7.
4. Лазарев С.В. Психология безопасности профессиональной деятельности. – М., 2007. – 216 с.

5. Новосельская И.Б. Методические рекомендации «Психологическое сопровождение деятельности работников экстремального труда» - Москва – 2002. - 67 с.
6. Петрова Н.Ф. Здоровье человека как многоаспектный феномен // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 1 (50). С. 113-115.
7. Петрова Н.Ф. Реализация здоровьесберегающих технологий в условиях школ-интернатов // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 2 (39). С. 20-21.
8. Родыгина Ю. К. Особенности личности структуры лиц экстремальных профессий // Учёные записки университета имени П.Ф. Лесгафта №8 (54) 2009 - 106-109 с.

Педагогика

УДК 371 378.1

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики Романова Галина Александровна
Государственный гуманитарно-технологический университет
(г. Орехово-Зуево),
докторант
ГБОУ ВО МО «Академия социального управления» (г. Москва)

О МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. Статья направлена на рассмотрение проблемы разработки модели развития социокультурной компетентности студентов как личностной характеристики в условиях инклюзивной образовательной среды; автор предлагает структуру социокультурной компетентности студента, включающую содержательно-концептуальный, поведенческий и рефлексивно-оценочный компонентов. Критериями реализации данных компонентов, по мнению автора, могут выступать когнитивная, ценностно-смысловая, мотивационная, прогностическая, коммуникативно-перцептивная, эмоционально-волевая и регулятивная составляющие.

Ключевые слова: инклюзивная образовательная среда вуза; модель развития социокультурной компетентности студентов; компоненты с социокультурной компетентности студента.

Annotation. The article is devoted to consideration of problems of development of the model of development of sociocultural competence of students as personal characteristics in the conditions of inclusive educational environment; the author offers a framework of socio-cultural competence of the student, including conceptual, behavioral and reflexive-evaluative components. Criteria the implementation of these components, according to the author, there may be cognitive, value-semantic, motivational, prognostic, communication-perceptual, emotional and regulatory components.

Keywords: inclusive educational environment of the University; the model of development of sociocultural competence among students; components of socio-cultural competence of the student.

усвоения системы знаний, умений и навыков, но и как процесс развития личности, принятия духовно-нравственных, социальных, семейных и других ценностей. Одной из задач перед педагогами является формирование целостной образовательной среды, включающей урочную, внеурочную и внешкольную деятельность.

Большое внимание уделено организации внеурочной деятельности, как дополнительной среды развития ребенка.

Внеурочная художественная деятельность может способствовать формированию коммуникативных, этических, социальных компетентностей у учеников, так как синтезирует различные виды творчества. Одним из таких синтетических видов является театр.

Предлагаемую технологию формирования межличностного взаимодействия детей с ДЦП со здоровыми сверстниками мы назвали «Театр», аналогично названию дополнительной образовательной программы внеурочной деятельности для нормально развивающихся детей младшего школьного возраста, разработанной Генераловой И.А.

Данная технология предполагает проведение занятий во второй половине дня 2 раза в неделю по 45 минут. Выбор форм работы зависит от этапа обучения и индивидуальных возможностей испытуемых. Длительность работы на каждом этапе определяется характером и степенью индивидуальных трудностей детей.

Технология «Театр» призвана способствовать раскрытию и развитию творческого потенциала каждого ребенка, привить через театр интерес к мировой художественной культуре и дать первичные сведения о ней, научить творчески относиться к любой работе.

Технология рассчитана на 3 года обучения, начиная со 2 по 4 класс.

Основными направлениями работы с детьми в рамках предлагаемой технологии являются:

- *Основы театральной культуры.* Детей знакомят с элементарными понятиями, профессиональной терминологией театрального искусства (особенности театрального искусства; виды театрального искусства, основы актерского мастерства; культура зрителя).
- *Культура и техника речи.* Артикуляционная гимнастика, творческие игры со словом, игры на расширение диапазона голоса, чистоговорки, скороговорки. Игры и упражнения, направленные на развитие связной речи, дыхания и свободы речевого аппарата.
- *Театральная игра* – это действия в заданном художественном произведении. Сюда входят специальные театральные упражнения и этюды, игры на превращения, игры на действия с воображаемыми предметами.
- *Ритмопластика* включает в себя комплексные ритмические, музыкальные пластические игры и упражнения, обеспечивающие развитие естественных психомоторных способностей детей, свободы и выразительности телодвижении; обретение ощущения гармонии своего тела с окружающим миром.
- *Музыкальные занятия.* Музыкальные занятия включают слушание различных музыкальных произведений, соотнесение мелодии с образом сценического героя. Используются музыкальные игры-упражнения на развитие слуха, чувства ритма. Разучиваются песни, сопровождающие музыкальный спектакль.

некоторые занятия вместе со здоровыми сверстниками. Все дети имели диагноз ДЦП в форме спастической диплегии.

Результаты исследования показали, что у большинства изучаемых детей с ДЦП недостаточно хорошо сформирован уровень коммуникативных умений. Трое из детей имеют низкий уровень коммуникативных умений, 1 ребенок средний. Эти дети не всегда могли распознать ситуации взаимодействия и, соответственно, не могли правильно реагировать на эту ситуацию. Поведение детей с ДЦП не всегда соответствовало правилам ситуации. Также дети имели недостаточно четкие представления о социально приемлемых действиях в ситуациях коммуникации с другими детьми, затруднялись в различении эмоционального состояния сверстников, что приводило к трудностям в общении. Дети с ДЦП в основном были малообщительны со сверстниками, невнимательны, не могли последовательно излагать свои мысли, точно передать их содержание, участвовали в общении часто по инициативе других, хотя понимали обращенную к ним речь; не всегда адекватно реагировали на обращенные к ним реплики, не выражали заинтересованности в получении информации.

У троих из четырёх детей с ДЦП личностная потребность и инициатива вступать в учебные отношения с одноклассниками на низком уровне. Дети «не видели» партнёра, не предпринимали никаких совместных действий к совместному планированию общей работы, не воспринимали ситуацию, как общую. Возможно, это следствие того, что дети с ограниченными возможностями здоровья в течение длительного дошкольного периода не пребывали в условиях совместной деятельности в дошкольных учреждениях. У одного ребёнка средний уровень учебного взаимодействия. Прослеживается некоторая зависимость между двигательным статусом ребенка и его уровнем взаимодействия.

У большинства обследованных детей с ДЦП отмечался низкий уровень взаимодействия в паре. Дети с церебральным параличом не пытались договариваться со сверстниками по поводу выполняемой работы, не приходили к общему решению. По ходу выполнения задания они не проявляли инициативу, часто отвлекались от выполняемой деятельности, не сравнивали способы действия и не координировали их. Ребенок мог некоторое время проявлять интерес к совместному заданию, но часто требовалось побуждение со стороны взрослого или партнёра, либо ребенок с ДЦП не проявлял интереса к совместным действиям, не включался в выполнение задания.

У двух учеников с ДЦП выявилась высокая самооценка, у двух учеников не сформированы представления о своих возможностях.

Анализ социометрического исследования показал, что часть исследуемых детей с ДЦП находятся в неблагоприятной статусной категории, у двух учащихся по одному взаимному выбору. При этом необходимо помнить, что эмоциональное благополучие в системе межличностных отношений зависит от взаимных симпатий.

Основной целью предлагаемой технологии является повышение уровня сформированности коммуникативных навыков и межличностных взаимоотношений у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата посредством музыкально-театральной деятельности.

В новом Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования процесс образования понимается не только как процесс

Введение. Адаптация личности как гарант дальнейшей социализация и персонификации в условиях поликультурного сообщества, ее способность принимать групповые нормы, следовать им и при этом сохранять свою индивидуальность, возможность личностной и профессиональной самореализации, формирование ценностных ориентаций и установок образа жизни самодостаточной личности - всё это напрямую зависит от уровня социокультурной компетентности человека, обеспечивающей его успешность во всех сферах жизнедеятельности. Анализ теоретических исследований и состояния образовательной практики в области формирования социокультурной компетентности показал недостаточную разработанность проблемы формирования и развития данной категории именно как личностной характеристики. В связи с этим требуют глубокого концептуального осмысления стратегии проектирования, разработки и внедрения системы формирования данного феномена личности в условиях инклюзивного образования.

Формулировка цели статьи. Обоснование необходимости разработки модели развития социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивной образовательной среды вуза.

Изложение основного материала статьи. Роль потенциала образовательной среды вуза в становлении и развитии личности студента достаточно широко обоснована в научной литературе. Образовательная среда вуза как совокупность влияний, условий и возможностей (по А.В.Ясвину) рассматривается как категория, определяющая развитие личности, что обусловливает комплекс ее целевых, содержательных и функциональных характеристик. Она являет собой неиссякаемый, постоянно обновляемый в новом содержании и формах реализации ресурс и для развития социокультурной компетентности всех субъектов образовательного процесса.

Современные мировые тенденции и стратегии развития отечественного образования во многом связаны с реализацией права на получение образования любого уровня и направленности всем обучающимся, в том числе и обучающимся, имеющим особые образовательные потребности в целях их социальной интеграции.

Развитие системы инклюзивного образования вуза имеет большое значение для всех субъектов образовательных отношений, поскольку именно эта форма организации образовательного пространства, обеспечивая развитие социокультурной компетентности, позволяет реализовать целенаправленную подготовку к безусловному принятию каждым каждого: человека с особыми образовательными потребностями и без таковых, формирует культурную норму существования человеческого сообщества – уважение различий между людьми [13].

Как социально-педагогическая система, инклюзивная образовательная среда вуза предоставляет возможность совместного включения в образовательный процесс субъектов с учётом разнообразия их особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей каждого и являет собой совокупность условий и влияний, создающих возможности для формирования и развития комплекса личностных характеристик: способностей, потребностей, интересов, мотивов, личностных смыслов, жизненных планов, в целом определяя ее направленность, в том числе и социальную.

Следовательно, инклюзивная образовательная среда вуза может быть представлена нами как бинарная категория, определяющая векторы развития каждой личности как субъекта совместной социально - образовательной деятельности и субъекта своего собственного развития и предоставляющая для этого возможности, что обусловливает ее целевое, содержательное и функциональное назначение.

Отметим, что в данном контексте мы рассматриваем проблемы формирования и развития социокультурной компетентности студента как составляющей его личностной характеристики.

Изучению вопросов формирования и развития социокультурной компетентности обучающихся посвящён ряд современных научных исследований. Большое количество работ связано с формированием социокультурной компетентности в условиях обучения в образовательных учреждениях различного профиля, в соответствии с которым определяется и специфика этого процесса.

Обосновывая необходимость разработки и конструирования такой образовательной среды, которая была бы ориентирована на формирование социокультурной компетентности как компонента общей профессиональной компетентности специалистов, ученые рассматривают формирование данного феномена сквозь призму профессиональной подготовки, разрабатывая модель формирования и развития данного феномена и определяя условия реализации данной модели в связи со спецификой профиля профессиональной подготовки: М.В.Болина, Е.В.Дворак, Е.А.Жежера, Т.А.Жукова, С.М.Колова, И.А. Левицкая, Д.Н.Машков Ж.Ю.Мишанина, С.В.Пахотина, Л.А.Рыченкова, И.Г.Самохвалова, И.К.Ярцева [2;3;4;5;6;7;8;9;10;14;15;17].

Особенности развитие социокультурной компетентности молодых специалистов в системе послевузовского образования представлены в трудах Л.А.Рыченковой [14] и А.Н.Сафонова [16].

На основе системных исследований О.Г.Берестнева предлагает модели и информационные технологии оценки компетентности студентов [1]. Ею разработана информационная технология выявления скрытых закономерностей в структуре компетентности, построена модель структуры компетентности и выявлены закономерности и симптомокомплексы, обеспечивающие формирование как ключевых, так и специальных компетенций (компетентностей); получена типология компетентности студентов технического университета в рамках подсистем компетентностной модели.

Как уже было отмечено, в контексте исследуемой проблемы мы рассматриваем социокультурную компетентность как личностную характеристику. Попытка описать феномен социокультурности как личностной характеристики субъекта с точки зрения системно-деятельностного подхода приводит к осмыслению интегративности и многоаспектности данного понятия как системы (совокупного «продукта» взаимодействия) таких субстанций, как личность, деятельность, социальные отношения.

Мы предлагаем рассматривать структуру социокультурной компетентности студента как совокупность содержательно-концептуального, поведенческого и рефлексивно-оценочного компонентов, а в качестве критериев их реализации – когнитивную, ценностно-смысловую, мотивационную, прогностическую, коммуникативно-перцептивную, эмоционально-волевую и регулятивную составляющие.

от людей друг к другу. При этом, если в отношении не обязательно поступление к человеку обратного сигнала, то при взаимоотношении постоянно осуществляется обратная связь. Взаимоотношение у контактирующих сторон не всегда имеет одну и ту же модальность. У одного могут быть добрые, хорошие отношения к другому, а у другого к нему противоположные.

Ребенок с двигательными и речевыми нарушениями испытывает сложности при установлении контакта со сверстниками.

Зачастую его слова, взгляды, движения бывают неверно понятыми окружающими детьми. После неудач в контактах у детей с ДЦП редко появляется желание инициативы. Общение есть не просто действие, но именно взаимодействие: оно осуществляется между участниками, из которых каждый равно является носителем активности и предполагает ее в своих партнерах. Происходит двусторонняя активность, когда один человек инициативно воздействует на своего партнера, а тот воспринимает эти воздействия и отвечает на них. К вступлению во взаимодействие со сверстником побуждает ребенка мотивация. Детям интересно участвовать в общей игре как в увлекательном и слаженном процессе. Ребенок с ДЦП с тяжелыми двигательными нарушениями не сможет сотрудничать наравне со здоровыми сверстниками. Большую роль играют познавательные мотивы. Основной процент информации усваивается детьми из опыта межличностного взаимодействия. Качества сверстника рассматриваются как источник сведений. У детей с ДЦП достаточно часто нарушается познавательная функция. Они не знают многих явлений окружающего предметного мира и социальной сферы, а чаще всего имеют представления лишь о том, что было в их практике. Это обусловлено вынужденной изоляцией, ограничением контактов ребенка со сверстниками дошкольного периода в связи с длительным пребыванием в медицинских учреждениях, трудностями передвижения, психофизическими особенностями здоровья. В связи с этим нормативно развивающиеся дети редко обращаются по собственной инициативе к одноклассникам с церебральным параличом. Нарушение социальных контактов приводит к ряду отклонений в формировании личности у детей с патологией опорно-двигательного аппарата и при отсутствии или недостаточно квалифицированной психолого-педагогической коррекции могут вызвать появления негативных черт характера.

Специальными педагогическими условиями развития межличностных отношений у детей младшего школьного возраста с ДЦП являются: учёт особенностей и состояния речевой, познавательной и двигательной сферы ребенка в процессе формирования коммуникативной деятельности. Необходимо включение детей в позитивно мотивированную, социально значимую, адекватную двигательному и интеллектуальному состоянию деятельность; развитие активности и самостоятельности детей в общении, оказание поэтапной поддержки в подборе средств общения всем ее участникам и адекватности использования этих средств.

В исследовании принимали участие четверо детей с ДЦП, которые обучались в первых классах. В формате инклюзии обучались два ребенка с ДЦП: Дамир Б. и Мария К. В двух других первых классах дети с церебральным параличом были на надомном обучении Максим Г. и Софья М. По договоренности с педагогом и администрацией школы эти дети посещали

коллектива, чтобы в школе он нашел друзей, чтобы он не чувствовал себя одиноким среди одноклассников?». В данной статье мы попытаемся ответить на поставленный вопрос, предложив технологию формирования межличностного взаимодействия ребенка с двигательной патологией со здоровыми сверстниками в условиях инклюзивного образования.

В исследованиях ведущих отечественных и зарубежных ученых доказано, что коммуникативная деятельность имеет решающее значение для развития психики и личности ребенка уже на ранних этапах онтогенеза (З.М.Богуславская, Л.А.Венгер, Л.С.Выготский, Л.Н.Галигузова, А.В.Запорожец, М.И.Лисина, В.С.Мухина, А.С.Рузская, Е.О.Смирнова, и др.) Анализ исследований в области общения детей с нарушениями развития доказал, что такие дети могут максимально реализовать свой образовательный потенциал и достигнуть значительной степени социализации при организации специальных педагогических условий их обучения (Е.Р.Баенская, Ж.Н.Головина, Д.С.Казарова, В.В.Коржевина, Н.Ю.Кузьменкова, Е.В.Локтева, И.П.Лямина, Н.Н.Матвеева, О.С.Павлова, В.В.Скрипниченко, Е.С.Слепович). Однако, несмотря на значимость проблемы, недостаточно изучены особенности становления и динамика формирования межличностных отношений у детей с церебральным параличом в младшем школьном возрасте, обучающихся в массовой общеобразовательной школе в инклюзивном классе, в то время как развитие этих отношений является важнейшим фактором их социализации. Нет практических рекомендаций по организации коррекционно-педагогической работы, направленной на совершенствование межличностных отношений, не разработаны технологии ее реализации.

Формулировка цели статьи. Таким образом, целью статьи явилось изложение результатов изучения межличностного взаимодействия младших школьников с ДЦП с нейротипичными сверстниками, а так же описание технологии формирования vказанного взаимодействия.

Изложение основного материала статьи. Межличностные отношения являются обязательным компонентом труда, учения, игры и всех других видов деятельности, эти отношения оказываются условием, без которого невозможно познание действительности, формирования эмоционального отклика на эту действительность и основанного на этом познании и эмоциональном отношении поведения в этой действительности.

Учеными подчеркивается, что опыт этих отношений является фундаментом для дальнейшего развития ребенка, во многом определяет особенности его самосознания, отношения к миру, поведение и самочувствие среди людей. Следовательно, при исследовании детского возраста, необходимо обратить внимание не только на изучение личности ребенка, но и на изучение детских коллективов и их внутренних взаимодействий, т.к. отношения с другими людьми являются органически необходимым условием человеческого развития детьми в рамках инклюзии.

В группах, коллективах существуют отношения и взаимоотношения. Человек, так или иначе, относится к вещам, событиям, социальной жизни, людям. Что-то ему нравится, а что-то нет, одни события, факты его волнуют, а другие оставляют равнодушным. Чувства, интересы, внимание – вот те психические процессы, которые выражают отношение человека, его позицию. В социальных общностях у составляющих их людей представлены не отношения, а взаимоотношения. Взаимоотношение – это отношение, идущее

Известно, что личность как продукт социальных отношений развивается в деятельности. Социокультурная компетентность обеспечивает человеку активную позицию в социально значимой индивидуальной и совместной деятельности, развивает способность эффективно взаимодействовать с другими людьми и группами в поликультурном пространстве, инициирует адаптационные механизмы в постоянно изменяющейся социокультурной среде [11]. Она проявляется и в способности противостоять негативным вызовам, дестабилизирующим провокациям, в способности иметь свою точку зрения, свою личностную позицию, в умении достойно защищать её, избегая развития конфликтных ситуаций.

Хотим отметить, что развитие социокультурной компетентности напрямую связано с развитием всех сторон процесса общения: коммуникативной, перцептивной и интерактивной. Исходя из этого, можно говорить о том, что достойное овладение средствами вербальной и невербальной коммуникации, умение избегать возникновения коммуникативных барьеров различного происхождения, знание основ перцепции вкупе со способностью реализовывать различные формы конструктивной интеракции – всё это является системным условием формирования, становления и развития социокультурной компетентности личности.

Изучение теоретического материала и практического опыта развития социокультурной компетентности обучающихся в условиях инклюзивного образования в высшей школе позволил выявить следующие противоречия между:

- существенным потенциалом инклюзивной социально-образовательной среды вуза в развитии социокультурной компетентности обучающихся и недостаточной его реализованностью (принципы дифференциации и индивидуализации содержания деятельности, форм, методов, средств, систем и технологий взаимодействия);
- необходимостью включения всех участников образовательных отношений в систему *взаимодеятельности* в условиях инклюзии и недостаточной готовностью к этому (параметры готовности, в том числе и характеристики мотивации, способность к антиципации личностных проявлений, рефлексия);
- актуальной потребностью создания инклюзивной образовательной среды как особой системы *взаимодеятельности* и потенциала развития социокультурной компетентности студента в условиях инклюзивного образования и неразработанностью условий ее организации, эффективного ее функционирования, а также возможных инструментальных и содержательных модификаций среды с целью оптимизации развития социокультурной компетентности студента в условиях инклюзивного образования (в том числе ведущий подход, принципы, теории, методы и пр.);
- необходимостью непрерывного развития социокультурной компетентности студента в условиях инклюзии и отсутствием четких критериев оценки и показателей уровня развития данного феномена;
- высокой социальной значимостью развития данной интегративной личностной характеристики студента как гражданина, семьянина, работника поликультурного общества и неразработанностью теоретических оснований решения этой проблемы в науке [13].

Указанные противоречия актуализируют проблему разработки теоретических оснований развития социокультурной компетентности обучающихся в условиях инклюзивного образования как личностной характеристики, в том числе определение теоретико-методологических подходов к разрешению этой проблемы, разработки концепции развития социокультурной компетентности личности обучающегося в условиях инклюзивного образования; создания модели системы развития данного феномена в условиях инклюзии.

Представляя структуру инклюзивной образовательной среды вуза как совокупность представленных выше элементов, особенность ее организации, функционирования и развития как системы можно увидеть в качественной модификации ее составляющих в соответствии со спецификой их целей и задач.

В.А.Ясвин считает, что проектирование образовательной среды должно опираться на совокупность следующих ее характеристик (признаков), среди которых он выделяет пять базовых параметров: модальность, широта, интенсивность, устойчивость, степень осознаваемости; и шесть параметров второго порядка: обобщенность, эмоциональность, доминантность, когерентность, мобильность и социальная активность [18].

Данные характеристики могут быть основополагающими для разработки принципов построения эффективной инклюзивной образовательной среды.

Анализ характеристик образовательной среды с позиций личностно-ориентированного подхода позволяет говорить о возможности создания образовательной среды для каждого индивида как необходимого условия комфортного сосуществования и личностного развития всех субъектов образовательного процесса.

Выводы. Таким образом, целостная образовательная среда вуза в условиях инклюзивного образования предстает как суперсистема для множества уникальных, личностно-адаптированных, личностно значимых социально-образовательных развивающих сред каждого и для каждого. Успешное функционирование и развитие данной суперсистемы будет обусловлено конструктивным взаимодействием всех локальных личностных субсистем. В контексте рассматриваемой нами проблемы данное умозаключение представляется немаловажным для определения особенностей организации взаимодеятельности участников образовательных отношений в условиях инклюзивного образования для обеспечения непрерывного развития социокультурной компетентности студентов.

Вследствие этого необходимо рассмотреть технологию создания модели развития социокультурной компетентности студента, определив ее как системный метод проектирования, разработки и реализации специфических целей образовательной среды в условиях инклюзии, включающей информационные, технические и человеческие ресурсы, условия их взаимодеятельности и взаимовлияния, ставящий своей задачей оптимизацию форм образовательной деятельности и направленный на реализацию возможностей всех субъектов образовательной деятельности. Технология описывает систему работы каждого субъекта образовательной деятельности как личностную (индивидуальную) активность по достижению поставленной образовательной цели, и рассматривает систему организации и функционирования инклюзивной образовательной среды как социальную

Педагогика

УДК:376

кандидат педагогических наук, доцент Титова Оксана Владимировна
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Московский городской педагогический университет (г. Москва)

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТЕЙ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ СО ЗДОРОВЫМИ СВЕРСТНИКАМИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлены результаты изучения межличностного взаимодействия детей с ДЦП со здоровыми сверстниками, обучающихся в инклюзивном классе, описана коррекционно-развивающая технология «Театр», способствующая формированию межличностного взаимодействия между детьми. Определены цель и задачи технологии, направления коррекционно-развивающей деятельности.

Ключевые слова: федеральный закон об образовании РФ, ФГОС для детей с ОВЗ, дети с ДЦП, инклюзивное образование, коммуникативные навыки, межличностное взаимодействие, технология формирования межличностного взаимодействия, детское творчество, художественная деятельность, театральная деятельность.

Annotation. The article presents the results of the analysis of children affected by ICP interpersonal interaction with healthy peers, who study in inclusive classes. Rehabilitative developing technology “Theatre” is described, that contributes to children interpersonal interaction formation. Purpose and intent of this technology and approaches of rehabilitative developing activities are defined.

Keywords: federal Education Law of Russian Federation, Federal State Education Standards for children with health limitations, children affected by ICP, inclusive education, communication skills, interpersonal interaction, interpersonal interaction forming technologies, children creativity, art activities, stage.

Введение. Трендом современной системы образования в нашей стране в последние года является инклюзивное образование. Данная проблема является актуальной для всех участников образовательной системы: для законодателей, организаторов и реализаторов образовательного процесса, а также для непосредственных участников образования, то есть для учащихся и их семей. На сегодняшний день решаются вопросы на законодательном, организационном, методическом уровнях. Принимая новый федеральный закон об образовании РФ, утверждая ФГОС для детей с ОВЗ, разрабатывая новое положение о ПМПК, мы порой упускаем основную цель инклюзивной школы, которая предполагает в первую очередь дать ребенку с ограниченными возможностями здоровья возможность полной социальной жизни, активного участия в коллективе, обществе. Мы организуем доступную среду, разрабатываем адаптированные программы, индивидуальные учебные планы, организуем психолого-педагогическое сопровождение, осуществляем подготовку и переподготовку педагогических кадров, но далеко не всегда получается решить один из основных вопросов инклюзии: «Что необходимо сделать для того, чтобы ребенок с ОВЗ стал полноценным членом детского

направленности на развитие личности обучающегося, обладающей профессиональной эрудицией, общекультурным тезаурусом, умением быстро ориентироваться в запросах рынка, осваивать приходящие новые формы организации жизни, способностью к самообразованию и самореализации в общественной жизни. Анализ реорганизационных процессов, происходивших в последнее время в российской высшей профессиональной технической школе, позволил подтвердить и то, что в переходные периоды развития общества, когда происходит переоценка ценностей, должна усиливаться роль учебных заведений не только в плане обучения – формирования знаний, умений, навыков, но и воспитания устойчивых этических принципов, необходимых человеку для дальнейшей деятельности.

Рассмотрев историко-педагогический опыт развития образования, который был связан с достаточно сложными и неоднозначными процессами его структурного и содержательного оформления, мы считаем, что педагогическое творчество, проявленное в нем, настолько многогранно, что и до сегодняшнего дня его уроки не утрачивают актуальности, а неоднозначность их оценок открывает широкое поле деятельности для современных исследователей. Более того, само техническое образование в российской высшей школе силу специфики содержания видится значимым в плане как профессиональной, так и духовной организации современной жизни, развития ценностных ориентиров подрастающего поколения, что и составляет духовную опору жизнедеятельности.

Литература:

1. Асадуллин Р. М., Григорьев Е. Н. Антропологический синтез методологических исследований педагогической деятельности. – Педагогика. – 2015. – № 1. – С. 3 – 13.
2. Воробьева Т. Ф. Факторы эффективности электронного обучения. – Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 5. – С. 65 – 70.
3. Вульфсон Б. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI в. / Б. Л. Вульфсон. – М.: УРАО, 1999. – 204 с.
4. Гусельцева М. С. Культурно-деятельностная традиция: становление и развитие. – Вопросы психологии. – 2015. – № 4. – С. 3 – 15.
5. Коржуев А. В., Садыкова А. Р. Смысловой контент педагогического знания и проблема понимания. – Педагогика. – 2015. – № 9. – С. 10 – 17.
6. Креативная педагогика. Методология, теория, практика / под ред. В. В. Попова, Ю. Г. Круглова. – 3-е изд. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний. – 2012. – 319 с.
7. Малкова Н. Ю., Цигулева О. В. Высшее образование и человеческий капитал в России и за рубежом: сравнительный контекст. – Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 5. – С. 126 – 133.
8. Нечаев Н. Н., Идобаева О. А., Подольский А. И. Подходы к пониманию категории развития и некоторые вопросы образовательного процесса. – Вопросы психологии. – 2015. – № 5. – С. 3 – 13
9. Роберт И. В. Основные направления развития информатизации образования. – Педагогика. – 2015. – № 10. – С. 3 – 38.
10. Шадриков В. Д. От индивида к индивидуальности: введение в психологию. – М.: Ин-т психол. РАН, 2009. – 200 с.
11. Pike G., Selby D. Global teacher, global learner. – London: Hodder@Stoughton, 1988. – 298 p.

(общую, общественную) активность, обеспечивающую условия развития всех ее субъектов.

Модель развития социокультурной компетентности студентов обеспечивает проектирование, создание, функционирование и непрерывное развитие данного феномена в условиях инклюзивной образовательной среды как целостной системы, состоящей из локальных образовательных систем, взаимодействующих между собой и объединенных единой функциональной задачей, которая активно взаимодействует с внешней средой. В качестве структурных компонентов модели могут быть выделены: мотивационно-целевой, содержательно-концептуальный, организационно-технологический, контрольно-оценочный и коррекционно-регулятивный, которые взаимообусловливают эффективность достижения планируемых результатов.

Успешность реализации целей и задач формирования социокультурной компететности студентов в условиях инклюзивной образовательной среды вуза может быть обеспечена только в том случае, образовательная среда представлена как система, целью которой является развитие возможностей всех ее субъектов.

Литература:

1. Берестнева, О.Г. Системные исследования и информационные технологии оценки компетентности студентов [Текст]: Дис ... доктора технических наук /О.Г.Берестнева. - Томск, 2007. - 356 с.
2. Болина, М.В. Формирование социокультурной компетентности будущего учителя [Текст]: Автореф. дис… канд. пед. наук / М.В.Болина. – Челябинск, 2000. – 19 с.
3. Дворак, Е.В. Педагогические условия становления социокультурной компетентности студентов технического вуза [Текст]: Дис… канд. пед. наук / Е.В.Дворак. – Иркутск, 2006. – 196 с.
4. Жежера, Е.А. Формирование социокультурной компетентности курсантов высших военно-учебных заведений в процессе изучения гуманитарных дисциплин [Текст]: Автореф. дис… канд. пед. наук: / Е. А. Жерера. Челябинск, 2008. - 25 с.
5. Жукова, Т.А. Педагогическая технология формирования социокультурной компетентности будущих учителей [Текст]: Дис… канд. пед. наук / Т.А.Жукова. – Самара, 2007. – 202 с.
6. Колова, С.М Формирование социокультурной компетентности будущих специалистов: [Текст]: Дис. …канд. пед. наук / С. М. Колова. Челябинск, 2002. -190 с.
7. Левицкая, И.А Формирование социокультурной компетенции студентов [Текст]: Дис… канд. пед. наук / И.А. Левицкая. – Новокузнецк, 2011. – 298 с.
8. Машков, Д.Н. Формирование социокультурной компетентности будущих специалистов по физической культуре и спорту в вузе [Текст]: Дис… канд. пед. наук / Д.Н. Машков.-Подольск, 2011. - 234 с.
9. Мишанина, Ж.Ю. Формирование социокультурной компетентности будущих специалистов по социальной работе с семьей [Текст]: Дис... канд. пед. наук / Ж.Ю. Мишанина.-Калининград, 2010. - 259 с.
10. Пахотина, С.В. Формирование социокультурной компетентности студентов неязыковых факультетов педагогического вуза (на примере факультета физической культуры) [Текст]: Дисс. канд. пед. наук / С. В. Пахотина. - Ишим, 2007. - 205 с.

11. Романова Г.А. Инклюзия как среда обеспечения развития социокультурной компетентности студентов [Текст] / Г.А. Романова // Конференциум АСОУ: сб. научных трудов и материалов научно- практ. конф. – М.: АСОУ, 2015. - с. 2586-2591

12. Романова Г.А Об условиях разработки инклюзивной образовательной среды как источника формирования социокультурной компетентности [Текст] / Г.А. Романова // Тенденции развития науки и образования: Сб. науч. трудов по материалам Межд. научно-практ. конф. 31 июля 2015 г.: в 3 частях. Москва.- ООО Ар –Консалт. - с. 75-77.

13. Романова Г.А. Проблемы развития социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивного образования [Текст] / Г.А. Романова // Вестник РМАТ: Российская международная академия туризма. - 2016. - № 1. - с. 98-102.

14. Рыченкова Л.А Формирование социокультурной компетентности будущих учителей иностранных языков [Текст]: Дис... канд. пед. наук / Л.А. Рыченкова. -Волгоград, 2008. - 181с.

15. Самохвалова И.Г. Социокультурная компетентность личности [Текст] / И.Г.Самохвалова // Педагогическое образование в России.-Екатеринбург, 2012. - № 2.

16. Сафонов А.Н Развитие социокультурной компетентности молодых специалистов в системе послевузовского образования [Текст]: Дис… канд. пед. наук / А.Н.Сафонов. – Москва, 2006. – 141 с.

17. Ярцева, И.К. Педагогические условия формирования социокультурной компетенции студентов отделения переводчиков [Текст]: Автореф. дис… канд. пед. наук / И.К.Ярцева. – Воронеж, 2009. – 23 с.

18. Ясвин, А.В. Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст] / А.В. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

научного знания [10]. Однако, наряду с такой магистральной направленностью, реальная практика выявляет и негативные аспекты – сиюминутное приобретение знаний от оперативного получения информации обучающимся и ее поглощения без аналитической работы. В связи с этим, и поднимается вопрос о направленности процесса обучения и воспитания на преодоление мгновенного практического эффекта.

Данные противоречия обусловили поиск теоретических и практических подходов к организации и развитию новой модели образования российской высшей школы, ее концептуального наполнения и эффективного функционирования.

Именно поэтому мы характеризуем ситуацию в высшей технической школе как экспериментальную, просматривающуюся в непрекращающемся процессе варьирования образовательного стандарта, в активном внедрении новых компьютеризированных форм деятельности как для педагогического корпуса, так и для обучающихся. В ходе этого эксперимента, на наш взгляд, не утрачивает актуальности проблема сбалансированной корреляции исторически закрепленной традиционной формы организации образовательного процесса и активного использования информационно-коммуникативных технологий.

В данной статье мы попытались доказать, опираясь на собственный многолетний педагогический опыт, что использование традиционных форм организации учебно-воспитательного процесса должно сопровождаться внедрением новых информационно-коммуникационных технологий (электронных учебно-методических комплексов, аудио-видео-сопровождения лекционных и семинарских занятий), обогащая процесс восприятия материала обучающимися, заставляя их находиться в постоянном поиске, расширяя свой тезаурус, формируя общекультурные и профессиональные компетенции.

Теоретическая значимость статьи заключается в том, что организация учебно-воспитательного процесса на основе применения традиционных и информационно-коммуникационных форм видится весьма перспективной и может дать положительные результаты при условии, что информационно-коммуникационные технологии не должны быть самоцелью, но учебно-методическим сопровождением, стимулирующим процесс образования и самообразования обучающегося.

Выводы. Таким образом, результат нашего исследования заключается в том, чтобы в интерактивном учебно-воспитательном процессе не было утрачено главное – раскрытие творческих способностей обучающегося – его стремление к поиску нового, активной эмоциональной и интеллектуальной деятельности. Непосредственно в этом направлении и организуется современный учебно-воспитательный процесс в высшей школе, основанный на формировании новых рабочих программ, отвечающих задаче повышения качества и эффективности обучения и воспитания, адаптированных к способностям и возможностям каждого обучающегося, практико-ориентированной направленности благодаря повышению роли информационно-коммуникационных форм. Более того, результатом образовательного процесса, своеобразным маяком и социализированности обучающегося, активизации его адаптивных качеств видится вхождение личности в социально-культурную среду подготовленным не только профессионально, но и мировоззренчески. Целью развития российской высшей школы на современном этапе является сохранение в образовательном процессе

выявить те противоречия в организации учебно-воспитательного процесса, которые видятся актуальными и требуют разрешения.

Так, одно из противоречий связано с потребностью и поиском путей активной компьютеризации высшей технической школы (внедрения информационно-коммуникационных форм), с одной стороны, и оторванностью данного процесса от внимательного и последовательного научно-исследовательского изучения положительного и отрицательного опыта ввиду отсутствия обобщающих исследований, – с другой.

Другое противоречие возникает в связи со встраиванием инновационных форм организации учебно-воспитательного процесса (электронных учебно-методических комплексов, мультимедийного сопровождения разных форм обучения) в традиционную модель образования (лекции, семинары, практические и лабораторные занятия), с одной стороны, и степенью эффективности восприятия, анализа, усвоения обучающимися разнопланово подаваемой информации, – с другой [2, с. 65 – 70].

Третье противоречие выявляет необходимость выстраивания совместной деятельности и сотрудничества на диалоговых началах основных субъектов образовательного процесса – преподавателя и обучающегося – с целью максимального раскрытия творческого потенциала обучающегося, стимулирования его к самообразованию, эвристическим поискам и открытиям, с одной стороны, и преодолением авторитарного стиля организации учебно-воспитательного процесса, – с другой [6].

Четвертое противоречие актуализирует возможность перехода к развитию творческой мыслительной деятельности обучающегося, с одной стороны, и преодолением у обучающегося репродуктивного начала – простого, доведенного до автоматизма, повторения раз освоенных операций, которое приводит к увязанию процесса обучения в самой примитивной фазе, лишает его и эмоционального фона, и сподвижничества, – тех качеств, которые должны сопровождать процесс образования, – с другой [5, 8].

Пятое противоречие указывает на весьма жесткие условия, предзаданные современной социально-культурной средой, предъявляющие к обучающимся презентативные качества – коммуникабельности, речевой гибкости (развитости речевой моторики), языковой мобильности, широкого лексического багажа, с одной стороны, и трудностью формулирования, языковой скудностью от отсутствия начитанности, эрудированности, а шире, – очевидных пробелов в предыдущих этапах обучения и воспитания, – с другой [7, с. 126 – 133].

Эти противоречия, выявленные в ходе практического опыта исследователей и автора статьи, ставят перед преподавательским корпусом ряд вопросов. В частности: не происходит ли подмена более сложных интеллектуализированных процессов, более простыми?, не утрачивает ли обучающийся желания к выходу в широкое поле интеллектуальной деятельности?, не становится ли обучающийся заложником самой идеи компьютеризации?, не теряется ли потребность живого общения? Данные вопросы поднимаются в связи с тем, что создание и активное применение новых информационно-коммуникационных технологий (аудио-видео сопровождения) в образовательном процессе открывает перед его участниками широкое поле интеллектуальной деятельности [9]. Новая техногенная среда образования гипотетически должна вносить изменения и в мотивационное поведение обучающихся, стимулируя к глубокому погружению в систему

Педагогика

УДК: 37.02

кандидат педагогических наук, доцент Романцова Наталья Федоровна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего профессионального образования
«Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
студентка 5 курса физико-математического
факультета Султанбекова София Сабировна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего профессионального образования
«Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
студент 5 курса физико-математического
факультета Пестов Дмитрий Николаевич
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего профессионального образования
«Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

ВОЗМОЖНОСТИ УЧЕБНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧАЩИХСЯ К БУДУЩЕЙ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье проанализированы возможности учебного физического эксперимента при подготовке учащихся к будущей инновационной деятельности; показана необходимость внедрения в образовательный процесс по физике современных педагогических технологий, способствующих формированию креативной личности обучающихся; отмечено, что организация учебного физического эксперимента позволяет создавать ситуации, в которых учащиеся играют роль ученых, изобретателей, делающих новые квазиоткрытия.

Ключевые слова: инновация, инновационная деятельность, физический эксперимент, экспериментальные задачи.

Annotation. The article analyzes the possibilities of educational physical experiment in preparing students for future innovation; It shows the need to introduce into the educational process in physics modern pedagogical technologies that contribute to the formation of the creative personality of students; It noted that the organization of educational physical experiment allows you to create a situation in which students play the role of scientists, inventors, making new Quasiopen.

Keywords: innovation, innovative activity, physical experiment, experimental tasks.

Введение. Инновационные процессы в нашем образовании реализуются на всех уровнях системы образования и включают разработку нормативно-правовых основ (ФЗ «Об Образовании в РФ», 2012). В федеральном государственном образовательном стандарте общего образования определена стратегия общего образования на ближайшие несколько лет, которая позволяет выявить приоритетные цели физического образования: формирование

ключевых компетенций школьников, формирование современного научного мировоззрения, подготовка учащихся к инновационной деятельности.

Особый интерес представляет последняя, так как целью инновационной деятельности является качественное изменение личности учащегося по сравнению с традиционной системой. Это становится возможным благодаря внедрению в профессиональную деятельность не известных практике дидактических и воспитательных программ, предполагающему снятие педагогического кризиса. Развитие умения мотивировать действия, самостоятельно ориентироваться в получаемой информации, формирование творческого нешаблонного мышления, развитие детей за счет максимального раскрытия их природных способностей, используя новейшие достижения науки и практики, - основные цели инновационной деятельности. Инновационная деятельность является еще и социально важной, так как от нее во многом зависит благосостояние нашей страны. В работе С.Л. Лескова показано, что от инноваций зависят конкурентоспособность государства, его национальная безопасность, уровень жизни общества и перспективы каждого гражданина [3]. Применением в курсе физики новейших технологий обучения занимались многие исследователи, которые представлены в научных работах (Л.И. Анциферов, В.И. Тесленко, О.А. Яворук, Н.С. Пурышева, В.А. Извозчиков, В.Я. Синенко) и диссертационных исследованиях (Ю.О. Лобода, О.А. Дмитриева, И.Н. Зинатулина и др.). Научно-техническое развитие происходит в ходе реализации научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ, к которым будущих специалистов готовит, в том числе и проводимый во время обучения в образовательных учреждениях физический эксперимент. Основным его качеством является гибкость и способность показывать нововведения, как научные (то есть, составление эксперимента), так и педагогические (методика обучения проведения эксперимента), подтверждение этому являются работы российских ученых в области физических экспериментов (Я.Е. Амстиславский, О.Ф. Кабардин, В.В. Майер, Н.Я. Молотков и др.).

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является анализ возможностей учебного физического эксперимента при подготовке учащихся к будущей инновационной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим понятия «инновация» и «инновационное обучение» более подробно. Понятие «инновация» означает новшество, новизну, изменение; инновация как средство и процесс предполагает введение чего-либо нового. Применительно к педагогическому процессу инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося.

Инновационное обучение – это процесс и результат такой учебной и образовательной деятельности, которая направлена на подготовку учащихся к инновационным изменениям в существующей культуре, социальной среде, технике, в организации будущей профессиональной деятельности [7].

М.С.Павловой выделены субъективные условия успеха инновационной деятельности и соответствующие им необходимые личностные качества [6].

Мы в своей работе рассмотрим два из них - это сформированность мотивов инновационной деятельности (высокая внутренняя мотивация) и владение методами творческой деятельности (креативность мышления).

сегодня государственной политикой акцентируется внимание непосредственно на этом направлении развития высшей школы в связи с актуальностью подготовки корпуса инженерно-технических кадров. Поэтому техническое направление выводится в качестве приоритетного, непосредственно отражающего ситуацию на рынке труда, отвечающего на социальные запросы времени.

Формулировка цели статьи. В связи в этим, в рамках данной статьи мы ставим цель проанализировать организацию учебно-воспитательного процесса в современной российской высшей школе с позиции использования традиционных и информационно-коммуникационных форм, выделить положительные и отрицательные моменты в их практическом применении, разработать методические рекомендации к внедрению положительного педагогического опыта.

Изложение основного материала статьи. В условиях продолжающейся модернизации высшей профессиональной технической школы и встраивания ее в новый Федеральный государственный образовательный стандарт акцентируется внимание на проблеме профессиональной компетентности. Ее постановка и актуализация направлена на подготовку специалиста, владеющего арсеналом профессиональных знаний (о специфике данного направления или специальности – истории возникновения, развития и практического закрепления, методических и методологических подходах, понятийном аппарате), умений (ориентироваться, анализировать, осмысливать специальные процессы), навыков практического применения основ профессионального мастерства [7, с. 3]. Более того, в исторически переломные моменты социальной жизни обращение к проблемам образования позволяет определить стратегическую составляющую в плане становления того типа личности, в котором нуждается общество, систему ценностных ориентиров, на основе которой происходит ее духовное становление. Поэтому не только узкоспециализированная направленность образовательного процесса становится основополагающей в самом понятии «профессиональная компетентность». Понимая профессионализм как свободное владение основами профессионального мастерства, а компетентность как процесс систематизации полученных знаний, умений, навыков об основах профессии, мы предлагаем расширить понятийное поле, подчеркивая необходимость развития мировоззренческого, общекультурного, а шире, – духовного тезауруса обучающихся [4, с. 3 – 5].

Таким образом, актуальность темы статьи определяется потребностью в анализе сбалансированности традиционных и информационно-коммуникационных форм организации учебно-воспитательного процесса, необходимом для развития общекультурных и профессиональных компетенций обучающихся.

Теоретико-методологической основой данной статьи является современная методология научно-педагогических исследований Р. М. Асадуллина и Е. Н. Григорьева Б. Л. [1], Вульфсона [3], Дж. Пайка и Д. Селби [11], опора на сравнительно-сопоставительный методологический подход, который позволяет выявить своеобразие традиционных и информационно-коммуникационных форм.

В связи с поставленной задачей и опорой на выделенный методологический подход в исследовательской части статьи мы попытаемся

Правительства России 23 марта 2015 – Режим доступа: http://government.ru/news/17334/ (дата обращения: 18.03.2016).

Педагогика

УДК 378.1.014.3

кандидат педагогических наук, доцент кафедры истории и политологии Степаненко Лариса Васильевна
Новосибирский государственный технический университет (г. Новосибирск)

РОССИЙСКАЯ ВЫСШАЯ ШКОЛА В ПОИСКАХ НОВОЙ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Система российского высшего профессионального технического образования на современном этапе основана на формировании профессиональных компетенций обучающихся, нацелена на широкую и разноплановую подготовку обучающихся к самостоятельной профессиональной деятельности. В данной статье, мы особо выделяем в организации учебно-воспитательного процесса необходимость сбалансированности традиционных и информационно-коммуникационных форм, подчеркиваем необходимость мировоззренческого, социокультурного, а шире, – духовного развития обучающегося. Именно такая направленность современного образовательного процесса в высшей технической школе формирует не только профессиональную компетентность, но и тезаурус, эрудированность обучающихся. В результате обучения личность, обладающая такими качествами, может быть мобильна, способна ответить на социальные вызовы времени, а главное, – востребована в современных весьма жестких условиях конкуренции на рынке труда.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, традиционные и информационно-коммуникационные формы, духовность, тезаурус.

Annotation. The system of the high professional technical education in Russia it's the opening more impossibility for students. The main of the problem high technical school today – it is the develop of the professional competitions. Actuality of the problem of modern education – its balance of the traditional form and information-communicational technology. But also the main aspect – it's the develop social and cultural knowledge – are basic of the creative activity of the personality. The actuality in the modern life and modern education it is the self-education and self-upbringing, the develop of the spiritual, creative of the personality.

Keywords. professional competitions, traditional and information-communicational technology, knowledge, spiritual.

Введение. Отечественная система высшего профессионального технического образования прошла многовековой путь развития и исторического закрепления в определенных структурах – отраслевых институтах, академиях, университетах, выявляя вариативность поиска наиболее эффективной модели функционирования. На современном этапе российская высшая школа профессионального технического образования обладает широким и разноплановым опытом построения и функционирования структуры управления, организации учебно-воспитательного процесса. И

Известно, что организация учебного физического эксперимента позволяет создавать ситуации, в которых учащиеся играют роль ученых, изобретателей, делающих новые квазиоткрытия. Это способствует запоминанию материала, активному самостоятельному познанию и творчеству, что является особенно актуальным для решения новой задачи – подготовки школьников к будущей инновационной деятельности.

Мотивация к учению формируется при проведении экспериментов, вызывающих удивление и интерес учащихся. Интерес к науке, по словам Аристотеля, «…начинается с удивления». При изучении физики удивлять можно демонстрацией различных физических опытов. О значении физических опытов сказано много как методистами, так и выдающимися теоретиками. А.Эйнштейн считал, что в физике нет понятия, применение которого без опыта было бы оправданным. Он утверждал, что «…все, что мы знаем о реальности, исходит из опыта и завершается им… Красивый эксперимент сам по себе ценнее, чем двадцать формул, добытых в реторте отвлеченной мысли» [6]. Исследования педагогической школы А.В. Усовой подтверждают: более 30% школьников любят уроки физики за возможность самостоятельно выполнять лабораторные и практические работы, за то, что на уроках показывают опыты.

Например, демонстрация действующей модели гейзера после изучения физической сущности кипения и демонстрации кипения при пониженном давлении позволяет с самого начала заинтересовать учащихся новым для них явлением, показать его практическую значимость и необходимость использования получаемых знаний в дальнейшей жизни и профессиональной деятельности. К таким опытом можно отнести демонстрацию стекания электрического заряда с острия, действие громоотвода, явление короткого замыкания, опыт Эрстеда, опыты Фарадея по демонстрации явления электромагнитной индукции, демонстрация устройств работающих по принципу превращения потенциальной энергии в кинетическую, механической - в электрическую.

Критичность мышления можно сформировать, используя опыты, результаты которых расходятся с бытовыми представлениями учащихся. Например, школьники знают из жизненного опыта, что вода кипит при температуре, близкой к 1000С, или то, что бумажная коробка над открытым огнем загорится. Наблюдение же эксперимента «Кипение воды при пониженном давлении» и «Кипение воды в бумажной коробке» заставляет учащихся отнестись к своим знаниям критически. Учащиеся знают, что дуновения воздуха отклоняют предметы в сторону от источника потока, а если подуть между двумя подвешенными рядом воздушными шариками или листками бумаги, предметы наоборот сблизятся, а не оттолкнуться от струи воздуха, как ожидалось. Таковы опыты с нетающим льдом в пробирке с кипящей водой (демонстрация конвекции), нагревание пальца в пробирке над открытым огнем (демонстрация теплопроводности воздуха), опыт «Вода течет вверх» (демонстрация капиллярных явлений). Так же из жизненного опыта учащиеся знают, что притягиваются или отталкиваются только заряженные тела, поэтому у них вызывает живой интерес опыт по взаимодействию незаряженной станиолевой гильзы и заряженной эбонитовой палочки.

Также могут быть полезными для формирования критичности опыты, результаты которых можно интерпретировать неоднозначно, дать объяснение с различных точек зрения.

Решение экспериментальных задач служит формированию познавательных мотивов, так как позволяет осуществить более полно и реально связь с практикой, реализовать деятельностный подход к организации обучения физике. Приведем примеры нескольких экспериментальных задач по различным темам.

1. На столе моток медной проволоки, микрометр, весы, разновес. Определить длину этого проводника, не разматывая его.
2. Реостат, нить, линейка. Определить длину и диаметр проволоки реостата, не ломая реостата.
3. Даны кастрюля емкостью 2 литра, ведро с водой и чайник, в который необходимо как можно точнее отлить воду объемом 1 л. Как это можно сделать? литра, ведро с водой и чайник, в который необходимо как можно точнее отлить воду объемом 1 л.ху полоска бумаги штриной 1 см.190190
4. Дан стальной шар с полостью. Определить объем полости. Плотность стали и воды известна.
5. Проделайте опыт Эрстеда, пронаблюдайте как отклоняется стрелка при замыкании ключа. Если согнуть провод пополам, как изменится угол отклонения стрелки? Вывод проверьте экспериментально.
6. В мерный сосуд налита вода, в сосуд опустили плавать пластиковую пробку с металлическим шариком (их параметры можно измерить) и отметили уровень поднятия воды. Рассчитать, как поднимется уровень воды в мензурке, если шарик опустить на дно, а пробку пустить плавать в сосуд пустой. Расчеты проверить экспериментально.

Можно задавать экспериментальные задачи на дом, их выполнение максимально приближено к повседневному опыту учащихся, так как проводится на доступном подручном оборудовании, что позволяет эффективно решать задачу формирования навыков наблюдать, ставить опыты, уметь объяснять результаты. Кроме того, ученик должен самостоятельно подобрать оборудование и спланировать эксперимент.

Приведем примеры таких задач.

1. Изучите процесс растворения сахара в воде. Для этого положите кусочек сахара в чашку с водой, размешайте и отметьте, как изменился уровень воды; положите кусочки сахара в горячую и в холодную воду и объясните наблюдаемое; размешайте сахар в чашке с чаем и поясните,куда делся сахар.
2. Измерьте скорость диффузии в газах по скорости распространения запаха духов и т.п. Почему скорость распространения запаха порядка 1 см/с, а скорость движения молекул порядка сотен метров в секунду? Как изменится результат, если температура в комнате понизится? Можно ли проводить измерения при открытом окне? Почему результаты у разных учеников разные?
3. Капните воду на чистую тарелку и на тарелку, смазанную маслом. Что наблюдаете? Как объяснить результат? Где встречались с этим явлением в природе? дома?
4. Вставьте воронку в горлышко бутылки, плотно прижмите воронку и заполните бутылку водой. Что для этого пришлось сделать? Почему?
5. Вырежьте из круга радиусом 20-30 см змейку и, подвязав ее за конец к ниточке, аккуратно поднесите эту змейку к нагретому предмету. Объясните вращение этой змейки.

подтверждает проведенная объективизация результатов психологической подготовленности (результат опроса до старта и тест Люшера после финиша, совместно с результатами наблюдения). Выявлено, что 46,5 % испытуемых имели нестабильное психологическое состояние, 41,4 % находились в хорошем психологическом состояние и 12,1 % были в отличном психологическом состоянии.

Третий блок. Самооценка результатов выступления показывает, что 14,1 % испытуемых считают результат отличным, 32,3 % - хорошим, 30,3 % - удовлетворительным; 17,2 % – плохим и 6,1 % – очень плохим. Также эмпирическим путем нами определено процентное соотношение зависимости результата выступления на коротких пешеходных дистанциях (залинг) от физической и психической подготовленности спортсмена. Выявлено что результат выступления в залинге зависит на 45,05 % от физической подготовленности и на 54,94 % от психологической готовности спортсмена.

Выводы. Таким образом, теоретический анализ, проделанный в рамках изучения данной темы, подтверждает важность единого подхода к проблемам психофизической подготовленности человека. Изучение психофизического состояния по нашему мнению необходимо проводить пользуясь единой общей методикой, которая давала бы оперативный результат.

Основываясь на результатах нашего исследования можно утверждать, что в соревнованиях на коротких пешеходных дистанциях в зале (залинге), первостепенной является психологическая готовность спортсмена. Выявлены явные проблемы, которые должны решаться в процессе психологической подготовки спортсменов. Среди этих проблем отсутствие знаний по методам психологической предстартовой настройки, не использование их в практике или ошибки, возникающие в их применение.

По-нашему мнению решение этой проблемы возможно при совмещении процессов психологической и физической подготовки. Для этого необходимо проводить курсы повышения квалификации тренерского состава организаций занимающихся спортивным туризмом, с введением впоследствии должности тренера-психолога.

Литература:

1. Сморчков, В.Ю. Теоретико-эмпирический анализ структурных компонентов психофизической подготовки в спортивном туризме / В.Ю. Сморчков, Г.Н. Голубева // Современные проблемы науки и образования. – Пенза: Издательский дом: Академия Естествознания – 2015. - № 2 – С. 375
2. Сморчков, В.Ю. Психофизическая подготовка в спортивном туризме/ В.Ю. Сморчков, Г.Н. Голубева // Физическое воспитание и студенческий спорт глазами студентов: Материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2015. С. 471-472.
3. Психология физической культуры: учебник / под. ред. Б.П. Яковлева, Г.Д. Бабушкина. – М.: Спорт, 2016 – 624 с.
4. Туревский И.М. Структура психофизической подготовленности человека: дис… докт…пед. наук. – Тула,1998. – 364 с.
5. Физическая культура студента: Учебник / Под ред. В.И. Ильинича. – М.: Гардарики, 2000. – 448 с.
6. Ольга Голодец провела заседание Координационного совета по развитию детского туризма в России [Электронный ресурс] // Новостная лента

Определение психофизического состояния туристов на коротких дистанциях происходило по следующей методике:

- предстартовая субъективная оценка физической формы спортсмена (по 5-ти балльной шкале), для объективизации которой проводится наблюдение за физической составляющей выступления спортсмена;
- анализ предстартового психологического состояния спортсмена, которое проводится на основе выявления трех компонентов: анализ предстартовых мыслей или установок (получаем на основе опроса); определение предстартового психологического состояния путем выбора его состояния из трех предлагаемых компонентов (боевая готовность, предстартовая апатия, предстартовая лихорадка); анализ методов психологической настройки и правильность их подбора исходя из предстартового психического состояния спортсмена;
- субъективная оценка результата выступления спортсмена (по 5-ти балльной шкале), которая проводится уже после финиша. В этом случае для объективизации результата оценки используется тест Люшера, который в совокупности с классом спортсмена, его предстартовым психическим состоянием и результатом выступления позволяет определить истинные причины полученного спортивного результата.

Первый блок. Результаты самооценки физической формы доказывает, что 68,3 % испытуемых находились в хорошей физической форме, удовлетворительное физическое состояние выявлено у 29,6 % испытуемых.

Объективизация результатов самооценки показывает, что в отличном физическом состоянии находились 15,2 % спортсменов, что меньше на 1,1 % результатов самооценки перед стартом; в хорошем состояние находилось 41,4 %, что меньше результатов самооценки на 9,6 %; удовлетворительное физическое состояние выявлено у 41,4 % спортсменов, что больше на 10,8 % результатов самооценки; выявлено также два человека с неудовлетворительным состоянием физической готовности.

Второй блок. В результате анализа предстартового психологического состояния выявлено, что 62,6 % испытуемых находились в состояние боевой готовности, 29,3 % были в состояние предстартовой лихорадки и остальные 8,1 % находились в состояние предстартовой апатии. В результате анализа предстартовых мыслей и установок получены следующие данные: 46,5 % испытуемых имели мобилизационные мысли; 33,4 % испытуемых имели положительные мысли по поводу исхода соревнований; отрицательные предстартовые мысли и установки определены у 18,1 % испытуемых, они носят явно пессимистический характер на счет результатов выступления.

Нами определено, что 74,7 % испытуемых используют методы психологической настройки. Из них 67,4 % пользуются только одним методом, а 7,6 % двумя и более. Из наиболее часто применяемых методов психологической настройки стоит выделить дыхательные упражнения, который используется в 40,5 % случаев, переключение внимания в 36,5 % случаев и музыка в 27 % случаев. Наиболее редко используется самомассаж в 2 % случаев. В результате наблюдения за участниками нами определено, что такие методы как дыхательные упражнения и музыка часто применяются с ошибками.

Использование одного метода также значительно снижает возможную эффективность предстартовой психологической настройки. Это утверждение

А так же можно задавать домашние опыты в отличие от классных экспериментов проводятся с использованием каких-то подручных средств, а не специального школьного оборудования, что существенно, ведь в жизни учащимся придется встречаться с различными практическими задачами, которые не всегда похожи на учебные, классные. В этом плане домашние эксперименты способствуют выработке умений самостоятельно планировать опыты, подбирать оборудование, формируют умение познавать окружающие явления, рассматривая их в новой ситуации. Например, я даю задание: «Исследуйте зависимость скорости испарения от температуры окружающей среды». Ученик должен ознакомиться с его содержанием, составить план выполнения и собрать нужную установку, проделать опыты, ответить на вопросы и описать выполненную работу. При этом формируются и в то же время проверяются организационные и экспериментальные умения ученика, его знания. Или такой домашний эксперимент: «Определите объем небольшой картофелины. Вычислите ее массу». Правильность определения объема картофелины отражает умение пользоваться мензуркой; точность, четкость выполнения задания позволяют оценить понимание физического смысла плотности, массы и знание их единиц измерения. Такого рода задания приучают школьника к самостоятельному выполнению работы на всех ее этапах, включая организацию, проведение, осмысление и получение результатов. При организации и проведении домашних экспериментов важно иметь в виду следующее: такие работы должны стимулировать познавательную деятельность и развитие мышления; привлекать внимание к основному материалу курса, быть направленными на углубление и пополнение знаний; легко выполняться в домашних условиях и др.

Креативность можно понимать как динамическое свойство психики, проявляющееся в реализации личностного смысла средствами культуры.Одной из последних по времени возникновения концепций креативности является так называемая «теория инвестирования», предложенная Стернбергом и Д. Лавертом. По Стернбергу, творческие проявления детерминируются шестью основными факторами: 1) интеллектом как способностью; 2) знанием; 3) стилем мышления; 4) индивидуальными чертами; 5) мотивацией; 6) внешней средой.Креативность предполагает, с точки зрения Стернберга, способность идти на разумный риск, готовность преодолевать препятствия, внутреннюю мотивацию, толерантность к неопределенности, готовность противостоять мнению окружающих [4].

Одним из способов развития креативности старшеклассников являются творческие задания, исследовательские работы. Творчество учащихся проявляется при выполнении заданий, в которых необходимо определить физическую величину с помощью выполнения физического эксперимента. Например, с помощью медных монет найти массу линейки; имея только линейку, найти плотность дерева, из которого изготовлена палочка, плавающая в узком цилиндрическом сосуде; найти скорость истечения воды из водопроводного крана, имея цилиндрическую банку, секундомер, штангенциркуль и т.п.

Выводы. Очевидно, что необходимо внедрять в образовательный процесс школы современные педагогические технологии, активные (инновационные) методы обучения, направленные на формирование креативной личности старшеклассников, на самореализацию выпускников школы. Современному

педагогу необходимо использовать современные образовательные технологии и инновационные методы обучения для формирования разносторонней личности старшеклассника, способного принимать важные самостоятельные решения в противоречивых ситуациях; быть инициативным, мобильным, конкурентоспособным на рынке труда, социально ответственным. Познание в школе так же, как и научное познание, связано с отношением человека к познаваемому. И на этот процесс сильное влияние оказывает стиль отношений учителя с учащимися: педагогический оптимизм, доверие к познавательным возможностям школьников, поддержка учителем начинаний ученика, соревнование со сверстниками, поощрение, одобрение, общественная оценка. Совместная увлеченная деятельность позволяет учителям, на равных с учащимися проводить поисковую работу, находить различные пути решения познавательных задач. Старшеклассники заинтересованы не только в непосредственном участии в дискуссиях и спорах, но и в выслушивании различных точек зрения, по поводу которых можно размышлять уже за пределами урока. Мы убеждены, что сильное влияние на воспитание успешной творческой личности оказывает педагогический оптимизм: вера в ученика, в позитивное изменение не только его способностей, но и нравственных качеств. Общение учителя и учащихся будет усиливать действие инновационной деятельности в демонстрационных экспериментах, если мы станем поднимать престиж физики в глазах учеников, показывая бескрайные возможности физических экспериментов.

Литература:

1. Делия В.П. Инновационное мышление в 21 веке: Балашиха, изд-во «Де-По», 2011. – С. 43-57.
2. Задорожная О.В. Развитие креативных способностей при формировании умения проектной деятельности // Научные проблемы гуманитарных исследований. М.: Просвещение, - 2008. - С. 23-28.
3. Лесков С.Л. Живая инновация // Мышление XXI века: пособие для старшеклассников. - М.: Просвещение, 2010. – С. 13-32.
4. Литовко И.В. Развитие креативности обучающихся на уроках физики [Электронныйресурс] / Режим доступа:http://nsportal.ru. - Дата обращения 12.07.206
5. Мощанский В.Н. О педагогических идеях Альберта Эйнштейна (к 100-летию со дня рождения) // Советская педагогика. М.: Просвещение, 1979, № 10. – С. 23-38.
6. Павлова М.С. Подготовка учащихся к инновационной деятельности // Физика в школе - 2013. - № 1. - С. 12-15.
7. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Инновационная деятельность // Педагогика: - М.: Просвещение, 1997. – С.490.
8. ФЗ «Об Образовании в РФ», 2012 [Электронный ресурс] / Режим доступа:https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html. - Дата обращения 4.06.206
9. ФГОС ООО [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://nsuoth2.blogspot.ru/p/blog-page_23.html. - Дата обращения 5.06.206
10. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников // Методика продуктивного обучения: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 2000. – С. 23-38.

которая в большей мере соответствует целям психофизической подготовки в целом. Данная модель, авторами которой являются Бабушкин Г.Д. и Апокин В.В. (2016), акцентирована на развитие психических процессов, а затем уже на развитие физических качеств.

Методика интеграции физической и психической подготовки спортсменов относительно данной модели направлена на:

- формирование положительной мотивации к психологической и физической подготовке;
- систематический анализ результативности при проявлении физических качеств на тренировках и соревнованиях;
- формирование адекватной самооценки у спортсменов;
- развитие у спортсменов личностного качества результативности;
- формирование у спортсменов мотивации достижений;
- оптимизация соотношения соревновательной и тренировочной мотивации;
- развитие у спортсменов умений психической саморегуляции [3].

Таким образом, данные полученные в ходе теоретического анализа литературных источников подтверждают важность выделения психофизической подготовки в отдельный компонент спортивно-туристской подготовки.

Другой проблемой, которая возникает в рамках такого подхода, является проблема определения уровня психофизической подготовленности спортсмена и выявления его состояния в момент соревновательной деятельности. Для этой цели дробные методики с многочисленной батарей тестов не подходят. Необходимо применять единую методику, которая бы позволяла давать моментальный результат. Пример, такой методики нами был реализован в ходе эмпирической части исследования.

Исследование проводилось во время соревнований по технике пешеходного туризма в закрытых помещениях (залинг) 12-13 декабря 2015 года на базе 35 школы города Казани. В исследование приняли участие 99 спортсменов. По половозрастному составу (женский пол – 67,7 %, мужской – 32,3 %), в возрасте 10-12 лет (11,1 % исследуемых), 13-15 лет (55,6 %), 16-19 лет (25,3 %) и возрастной категории старше 20 лет (8,1 %).

В исследование приняли участие испытуемые различной спортивной квалификации: без спортивного разряда 40,4 % (40 человек); с юношескими разрядами 18,2 % (18 человек); 3 взрослый 22,2% (22 человека); 2 взрослый разряд 7,1 % (7 человек); 1 разряд 8,1 % (8 человек) и 4 человека со званием кандидата в мастера спорта.

Наиболее активное участие в исследование приняли спортсмены, выступающие за Казань (34 человека) и другие регионы Татарстана (61 человек), а также удалось обследовать всех гостей (4 человека) из Удмуртии и Мари Эл. Всего в исследование приняли участие спортсмены из 20 команд выступающих за разные туристские клубы, спортивные детско-юношеские школы, средние образовательные школы, секции спортивного туризма и организации дополнительного образования детей. Наибольшее количество испытуемых представляло следующие организации: ДДЮТиЭ Простор, г. Казань (31,3 % испытуемых); НЧИ КФУ Эдельвейс, г. Набережные Челны (11,1 %); Мечтатель – Гимназия № 2, г. Набережные Челны (10,1 %); МБОУ СОШ № 13, Бугульма (8,1 %).

Рассмотрим сущность понятия «психофизическая подготовка» и «психофизическая подготовленность» в общепринятом смысле.

Согласно определению Ильинича В.И. (2000) под психофизической подготовкой понимается «…процесс формирования физических и психических качеств человека для решения конкретных жизненных и профессиональных целей» [5].

В определение Туревского И.М. (1998) «психофизическая подготовленность» рассматривается, как степень умения рационально реализовывать уровень физической подготовленности (двигательный потенциал) при решении моторных задач в различных условиях [4].

Изучив научно-методическую литературу по данной проблеме мы придерживаемся собственного определения понятию «психофизическая подготовка». Психофизическая подготовка человека – это процесс формирования психофизических качеств, который позволяет сформировать умение рационального применения двигательного потенциала при решении моторных задач в различных условиях жизнедеятельности человека.

На сегодняшний момент существует множество работ также подтверждающих взаимосвязь психических и физических качеств в момент выполнения сложных двигательных действий (Каражанов Б.К., 1986; Ильин Е.И.,1987; Лях В.И.,1995; Туревский И.М. 1998; Озеров В.П. 2002 и др.).

Большой вклад в изучение психофизической подготовленности человека внес Туревский И.М. в рамках диссертационного исследования «Структура психофизической подготовленности человека» (1998 г.). Данная работа, как и все предстоящие труды в этой научной сфере актуальна, тем что в современных условиях жизнедеятельности человека (в т.ч. и в спорте) увеличивается объем деятельности, выполняемой в экстремальных условиях, что приводит к высокому эмоциональному напряжению и требует от человека проявления «… находчивости и волевых качеств, психической устойчивости» [4].

Что касается спорта, то в данном виде деятельности в современных условиях значительно возрос уровень конкуренции, повышается его двигательная сложность и тактическая непредсказуемость, а также современный спорт характеризуется возрастающей долей эмоциональных напряжений, что повышает взаимовлияние психических и физических составляющих спортивной подготовки.

Соответственно, соглашаясь с мнением Туревского И.М., в сложившихся условиях эффект деятельности (в нашем случае спортивной), определяется не только уровнем развития физических качеств и моторным потенциалом человека, но в большей мере – способностью рационально использовать имеющийся фонд двигательных навыков. Подобное мнение фигурирует также в работах ряда авторов (Гуревич К.М, 1970; Анохин П.К. 1979; Агаджанян Н.А., 1989 и др.).

Таким образом, в современных условиях следует говорить о единой структуре психофизической подготовленности человека, которая объединяет в себе компоненты психической и физической подготовленности человека к определенной деятельности. Психофизическая готовность (подготовленность) в большей мере является результатом психофизической подготовки человека к определенной деятельности.

В современной теории и методики физической тренировки существует модель интеграции физической и психологической подготовки спортсменов,

Педагогика

УДК 971:82.09

старший преподаватель Рымар Людмила Алексеевна
Приднестровский государственный
университет им. Т. Г. Шевченко (г. Тирасполь)

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ДНЕВНИКА АННЫ ДОСТОЕВСКОЙ (ВЗАИМНОЕ ПРИЗНАНИЕ)

Аннотация. В статье представлен социально-педагогический анализ взаимоотношений Анны Григорьевны Сниткиной и Федора Михайловича Достоевского в день их взаимного признания в любви. Социально-педагогическая сущность отношений Достоевского и Анны Григорьевны в «день счастья» состояла в том, что в процессе общения у них взаимно удовлетворялись базовые социальные потребности – в самовыражении (они вместе сотворили сначала литературно-художественное, а затем и жизненное событие), в самоутверждении (она стала героиней его романа, а он – ее героем), в самосовершенствовании (вместе поднялись на новый уровень социальной жизни), в самоопределении (они признались друг другу в полной любви). Материалы статьи полезно использовать в воспитательных целях со старшими школьниками и студентами.

Ключевые слова: Анна Григорьевна Достоевская, Федор Михайлович Достоевский, взаимоотношения, любовь, социально-педагогический анализ.

Annotation. The article presents the socio-pedagogical analysis of the relationship of Anna Snitkina and Fyodor Dostoyevsky in the day of their mutual declaration of love.Socio-pedagogical nature of Dostoevsky's relations and Anna's in the "day of happiness" was the fact that in the process of communication they mutually satisfying basic social needs - self-expression (together they created the first literary and artistic, and later life event), self-affirmation (he became the heroine of his novel, and he - her hero), cultivation (together up to a new level of social life), self-determination (they confessed to each other full of love). Article Submissions are useful for educational purposes with senior pupils and students.

Keywords: Anna Dostoyevskaya, Fyodor Dostoevsky, relationships, love, social-pedagogical analysis.

Введение. В жизни и творчестве гениального русского писателя Федора Михайловича Достоевского определяющую роль сыграла его жена Анна Григорьевна. Эта женщина, ставшая и большой любовью писателя, и помощницей в творчестве, и его жизненной опорой. Это уникальная женщина — как мать, как христианка и как жена писателя. Она сделала Федора Михайловича счастливым мужчиной, что для женщины (жены) почти невозможно… Вот почему написанные ею воспоминания важны не только в историческом, культурологическом и литературно-художественном отношении – они важны своим человеческим содержанием [1].

На примере семьи Достоевских, по нашему мнению, можно «вскрыть» нравственно-психологические «корни» счастливой жизни (эта тема особенно актуальна по нынешним временам, когда масштабы пошлости «зашкаливают»).

Предлагаемая статья является продолжением ранее опубликованных [7; 8].

Формулировка цели статьи. Научная задача заключалась в том, чтобы провести социально-педагогический анализ взаимоотношений Анны Григорьевны Сниткиной и Федора Михайловича Достоевского в день их взаимного признания в любви, обусловившего эмоциональную, мотивационную и нравственную стороны их будущей жизни [1]. В работе мы опирались на исследования в области мотивационной концепции воспитания [3; 4; 5; 6; 9; 10].

Изложение основного материала статьи. По воспоминаниям Анны Григорьевны, 8 ноября 1866 года, был один из самых замечательных дней в ее жизни. Она пишет: «…В этот день Федор Михайлович сказал мне, что меня любит, и просил быть его женой. С того времени прошло полвека, а все подробности этого дня так ясны в моей памяти, как будто произошли месяц назад» [1, с. 37]…Достоевский хотел и собирался признаться Анне Григорьевне в любви, но не был полностью уверен в положительном ответе.

Первую попытку он предпринял 6 ноября, до конца не осознавая, правда, что делает… Это был чувственный порыв [8, с. 62-69].

Вторую попытку он предпринял 8 ноября. И сделать это решил, опять-таки, не прямо, ибо боялся отказа и возможных осложнений во взаимоотношениях с Анной Григорьевной, которая стала ему дорога и как женщина, и как помощница в работе, а *литературно*, и таким образом подготовить ее к ответному решению.

В дневнике Анна Григорьевна пишет: «Был светлый морозный день. Я пошла к Федору Михайловичу пешком (*скорее всего, чтобы успокоиться, ибо было возбуждение, связанное с предчувствием важного события*), а потому опоздала на полчаса против назначенного времени. Федор Михайлович, видимо, давно уже меня ждал: заслышав мой голос, он тотчас вышел в переднюю.

– Наконец-то вы пришли! – радостно сказал он и стал помогать мне развязывать башлык и снимать пальто. Мы вместе вошли в кабинет. Там на этот раз было очень светло, и я с удивлением заметила, что Федор Михайлович чем-то очень волнован. У него было возбуждение, почти восторженное выражение лица, что очень его молодило.

– Как я рад, что вы пришли, – начал Федор Михайлович, – я так боялся, что вы забудете свое обещание» [1, с. 37].

Анна Григорьевна (*как всегда)* стала его успокаивать, сказав, что если дает слово, то всегда исполняет… Он опять сказал, что очень рад ее видеть… Она ответила: «И я рада, что вижу вас, Федор Михайлович, да еще в таком веселом настроении. Не случилось ли с вами чего-либо приятного?» [1, с. 37].

«Да, случилось! Сегодня ночью я видел чудесный сон!»… И он рассказал, как во сне, роясь в своем палисандровом ящике, где хранит рукописи, письма и другие дорогие ему вещи, он нашел светящийся брильянтик… Но куда дел его не помнит, ибо пошли другие сны… Сказал также, что верит в сны, что они у него вещие… Достоевский подводил Анну Григорьевну к мысли, что его сон предвещает счастье. Но она отметила, что в сны не верит, что их надо понимать наоборот. Достоевский потускнел… Она попыталась его развеселить и в комическом виде рассказала о своих снах (о гимназической начальнице, которая ее всегда за что-нибудь распекала; о рыжем коте, который однажды спрыгнул на нее с забора), но Достоевский сменил тему и спросил, как Анна Григорьевна провела время в гостях у крестной матери…

method of studying a psychophysical condition of the tourists based on several mutually supportive methods of scientific research is proposed. The study found a distinct lack of tourists in the level of psycho-physical preparation. In conclusion, the proposed findings of research and recommendations to address identified problems.

Keywords: psychophysical condition, sport tourism, prestarting condition, physical preparedness, mental preparedness, psychophysical training.

Введение. В настоящее время спортивный туризм в России находится на новом этапе развития. Во-первых, организация и проведение детского отдыха с введением в работу Координационного совета по развитию детско-юношеского туризма в России берется на государственный контроль. В рамках действия этого совета, по словам заместителя Председателя Правительства Российской Федерации О.Ю. Голодец планируется организовать или реанимировать 40 тысяч детско-юношеских туристских маршрутов [6]. Это приведет к увеличению количества туристских походов, а соответственно и увеличит количество детей занимавшихся в организациях дополнительного образования спортивным туризмом. Также планируется существенно повысить мотивацию как для занимающихся туризмом, так и для работников этой сферы.

Кроме развития маршрутной деятельности, также большая работа проводится по соревновательной деятельности. Внесены кардинальные изменения в разрядные требования по спортивному туризму – с 2014 года для получения разрядов нужно накапливать баллы за участие в дистанциях и маршрутах. Таким образом, спортивный туризм полностью восстановлен в Единой Всероссийской спортивной классификации.

Дальнейшее развитие спортивного туризма требует научного сопровождения по ряду проблем, в частности по причине изменения соревновательной туристской деятельности (появление более коротких дистанций – залинг) актуальным будет изучение особенностей психофизического состояния туристов в момент соревнований на короткие дистанции [2, 3].

Формулировка цели статьи. Цель исследования: изучить особенности психофизического состояния туристов в момент соревнований на короткие дистанции.

Методы исследования: Анализ научно-методической литературы, анализ результатов опроса спортсменов до и после дистанции, методы психологической диагностики состояний (тест Люшера), метод наблюдения.

Изложение основного материала статьи.

Результаты исследования и их обсуждение. Психофизическое (психофизиологическое) состояние туристов отражает уровень психофизической подготовленности спортсмена, его природную одаренность, и предрасположенность к данному виду спорта. Психофизическая подготовленность к соревнованиям формируется в рамках процесса спортивно-туристской подготовки. Разделы, от которых зависит результативность этого компонента подготовки: психическая и специальная физическая подготовка. По-нашему мнению и руководствуясь идеями сторонников взаимодействия психического и физического (моторного) развития человека (Сеченов И.М. Фарфель В.С., Таннер Дж., В.И. Филлипович и др.) целесообразно выделять раздел психофизической подготовки, как интегрирующие компонентов психической и специальной подготовки в спортивном туризме.

автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Свердловской области «Институт развития образования». – Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2016.

2. Какорина Е.В. Методика преподавания русского языка как неродного / иностранного: методическое пособие. Лексика и грамматика. Работа с текстом / Е.В. Какорина; Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Свердловской области «Институт развития образования». – Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2016.

3. Смирнова Н.Л. Языковой аспект готовности детей мигрантов к обучению в современной российской общеобразовательной школе: анализ результатов урока-тестирования // Международное и российское образование: билингвальный детский сад и начальная школа: материалы международной научно-практической конференции. / Сост. Е.А. Хамраева, В.В. Фетеску. – М.: Международная лингвистическая школа, 2016. – С. 113.

4. Учебно-методический комплект «Русский язык: от ступени к ступени». В шести книгах. / Какорина Е.В., Костылёва Л.В., Савченко Т.В., Синёва О.В., Шорина Т.А. М.: ГАОУ ВПО МИОО – Этносфера, 2014.

Педагогика

УДК: 796.5

аспирант Сморчков Валерий Юрьевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования « Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань)

ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ ТУРИСТОВ В МОМЕНТ СОРЕВНОВАНИЙ НА КОРОТКИЕ ДИСТАНЦИИ

Аннотация. В первой части статьи представлены результаты теоретического анализа по обоснованию представлений о психофизической подготовки, как о едином процессе психической и специальной физической подготовки туриста. В эмпирической части даются результаты исследования психофизического состояния туристов в момент соревнований на короткие пешеходные дистанции. Автором предлагается собственная методика изучения психофизического состояния туристов основанная на нескольких взаимодополняющих друг друга методах научного исследования. В результате исследования выявлены явный недостаток в уровне психофизической подготовленности туристов. В заключение предложены выводы по проведенному исследованию и даны рекомендации по решению выявленной проблемы.

Ключевые слова: психофизическое состояние, спортивный туризм, предстартовые состояния, физическая подготовленность, психическая подготовленность, психофизическая подготовка.

Annotation. In the first part of the article the results of theoretical analysis and the justification for ideas about psychophysical training, as a single entity process of mental and special physical training of the tourist are presented. In the empirical part of the article the results of a psychophysical condition study of tourists at the moment the competition on short hiking distance are presented. The author new

Анна Григорьевна ответила: «Очень весело. После обеда старшие сели играть в карты, а мы, молодежь, собрались в кабинете хозяина и весь вечер оживленно болтали. Там было два очень милых и веселых студента» [1, с. 38]. «Федор Михайлович опять затуманился» [1, с. 38]. Понять его было не трудно: он не молодой, не веселый, не милый и разговоры у него тяжелые – все о грустном… Но зачем Анна Григорьевна так сказала? Безусловно, чтобы вызвать реакцию ревности, ведь в понимании женщины ревность – это оборотная сторона любви. Увидев реакцию Достоевского, она поспешила отвлечь его от негативных переживаний и спросила, чем он был занят за последние дни (Достоевский всегда перед диктовкой рассказывал Анне Григорьевне, чем занимался, когда они не виделись). Своими рассказами о себе Достоевский непроизвольно вводил Анну Григорьевну в свою повседневную жизнь.

«Новый роман придумывал» – ответил он.

«Что вы говорите? Интересный роман?» – поинтересовалась Анна Григорьевна.

Достоевский сказал: «Для меня очень интересен, только вот с концом романа сладить не могу. Тут замешана психология молодой девушки. Будь я в Москве, я бы спросил мою племянницу, Сонечку, ну, а теперь за помощью обращусь к вам» [1, с. 39].

Достоевский стал рассказывать содержание нового романа. Анна Григорьевна пишет: «Никогда, ни прежде, ни после не слышала я от Федора Михайловича такого вдохновенного рассказа, как в этот раз. Чем дальше он шел, тем яснее казалось мне, что Федор Михайлович рассказывает свою собственную жизнь, лишь изменяя лица и обстоятельства. Тут было все то, что он передавал мне раньше, мельком, отрывками. Теперь подробный последовательный рассказ многое мне объяснил в его отношениях к покойной жене и к родным» [1, с. 39].

Героем романа был художник (уже немолодой), талантливый (но неудачник), неизлечимо больной (паралич руки), бедный, в долгах, пережил суровое детство, потерю жены и близких людей… но с нежным сердцем, жаждущий новой жизни и любви, со страстным желанием вновь найти счастье… Достоевский хотел вызвать у Анны Григорьевны жалость (это был его излюбленный ход) и добился этого. Видя в герое самого Федора Михайловича, Анна Григорьевна не могла удержаться, чтобы не прервать его словами: «Но зачем же вы Федор Михайлович, так обидели вашего героя?» [1, с. 39-40].

«Я вижу, он вам не симпатичен» – эти слова Достоевского следует отнести к тестовым. И Анна Григорьевна ответила в позитивном русле: «Напротив, очень симпатичен. У него прекрасное сердце. Подумайте, сколько несчастий выпало на его долю и как безропотно он их перенес… Другой <…> наверное, ожесточился бы, а ваш герой все еще любит людей…» [1, с. 40].

Ответ очень обрадовал Достоевского.

А дальше он поведал о том, что художник встретил молодую девушку… Ее потрет Достоевский обрисовал совершенно иными красками, нежели портрет героя. Достоевский назвал ее Аней, сказав, что «это имя хорошее…». По его словам, «Аня была кротка, умна, добра, жизнерадостна и обладала большим тактом в сношениях с людьми» [1, с. 40]. Анна Григорьевна подумала, что в героине будущего романа Достоевский подразумевает Анну Корвин-Круковскую, своею бывшую невесту (в тот момент она совсем забыла,

что ее тоже зовут Анной). Почему же Анна Григорьевна не догадалась, что это про нее? Дело в том, что накануне Достоевский рассказал ей о своей бывшей невесте, называя ее и доброй, и умной… Вот и подумала Анна Григорьевна, что новый роман был навеян письмом, которое недавно Достоевский получил от этой женщины из-за границы.

«А хороша ли ваша героиня?» – этот вопрос очень волновал Анну Григорьевну. Ответ Достоевского: «Не красавица, конечно, но очень недурна. Я люблю ее лицо». Его ответ еще больше укрепил Анну Григорьевну во мнении, что это про Корвин-Круковскую. Сердце у Анны Григорьевны сжалось, недоброе чувство к другой женщине овладело ею, и она заметила: «Однако, Федор Михайлович, вы слишком идеализировали вашу Аню. Разве она такая?» [1, с. 40].

«Именно такая! Я хорошо ее изучил!...» – был его ответ [1, с. 40].

Завершая повествование, Достоевский, отметил, что у художника постепенно зрело убеждение, что с этой девушкой он мог бы найти счастье. Но эта мечта представлялась ему почти невозможной.

Вот заключительные слова Достоевского: «В самом деле, что мог он, старый, больной человек, обремененный долгами, дать этой здоровой, молодой, жизнерадостной девушке? Не была ли бы любовь к художнику страшной жертвой со стороны этой юной девушки и не стала ли она потом горько раскаиваться, что связала с ним свою судьбу? Да и вообще, возможно ли, чтобы молодая девушка, столь различная по характеру и летам, могла полюбить моего художника? Не будет ли это психологической неверностью? Вот об этом-то мне и хотелось бы знать ваше мнение, Анна Григорьевна» [1, с. 41].

Анна Григорьевна стала горячо доказывать: «Почему же невозможно?.. если Аня не пустая кокетка, а обладает хорошим, отзывчивым сердцем… Почему бы ей не полюбить вашего художника? Что в том, что он болен и беден? Неужели же любить можно лишь за внешность да за богатство? В чем тут жертва с ее стороны? Если она его любит, то сама будет счастлива и раскаиваться ей никогда не придется!» [1, с. 41].

Достоевский смотрел на Анну Григорьевну с волнением: «Вы серьезно верите, что она могла бы полюбить его искренно и на всю жизнь?» [1, с. 41].

Он помолчал, как бы колеблясь, а потом дрожащим голосом сказал: «Представьте себя на минуту на ее месте. Представьте, что этот художник – я, что я признался вам в любви и просил быть моей женой. Скажите, что вы бы мне ответили?

Анна Григорьевна пишет: «Лицо Федора Михайловича выражало такое смущение, такую сердечную муку, что я наконец поняла, что это не просто литературный разговор и что я нанесу страшный удар его самолюбию и гордости, если дам уклончивый ответ. Я взглянула на столь дорогое мне, взволнованное лицо Федора Михайловича и сказала: «Я бы вам ответила, что вас люблю и буду любить всю жизнь [1, с. 41].

Сказать «люблю» – это ничего не сказать. Но сказать: «Люблю и буду любить всю жизнь» – это сказать все…

Читаем дальше: «Я не стану передавать те нежные, полные любви слова, которые говорил мне в те незабвенные минуты Федор Михайлович: они для меня священны… Я была поражена, почти подавлена громадностью моего счастья и долго не могла в него поверить. Припоминаю, что, когда почти час спустя Федор Михайлович стал сообщать планы нашего будущего и просил

- Ошибки выполнения. Не понимают задания, сформулированного в письменной форме, поэтому выполняя задания ориентируются не на заданные условия задачи, а на лексическое значение слов и собственный жизненный опыт (*«Зимой болшой (быть) снег»,* вместо *«Зимой был снег»; «В воскресенье мы уехали в море (отдыхать)»* вместо *«В воскресенье мы будем отдыхать»)*, на собственный речевой опыт и привычные модели сочетаемости (*«Вчера мама решила (готовить) обед» вместо «Вчера мама готовила обед»).*

Выводы. Необходимо отметить высокую мотивацию тестируемых к общению: они инициируют контакт с незнакомым учителем, не боятся предстоящего эксперимента, с готовностью участвуют в учебных диалогах. Несмотря на то что не все задания были детям по силам, ребята уходили с урока с хорошим настроением и выражали желание еще раз поучаствовать в подобной работе.

В неформальной беседе на бытовые темы во время перемены мы отметили быстрый темп говорения детей мигрантов, практически полное отсутствие акцента, единичные случаи грамматических ошибок, однако проведенная работа подтвердила нашу гипотезу о том, что дети владеют русским языком лишь на элементарном уровне. В связи с этим отметим необходимость для тестируемых:

1. Корректировочного фонетического курса, чтобы предупредить автоматизацию произносительных ошибок и исправить уже существующие. Неразличение твердости/мягкости, глухости/звонкости согласных, неправильная постановка ударения отражаются не только в устной, но и в письменной речи детей в виде орфографических ошибок (когда дети фиксируют на письме особенности своего произношения), а также в виде грамматических и связанных с ними пунктуационных ошибок.

Автоматизация ошибок в произнесении окончаний русских слов тормозит развитие лексико-грамматического навыка: мешает освоению системы словоизменения русского языка, где окончания играют ключевую роль, а значит, усвоению грамматических и речевых моделей, с помощью которых по-русски выражается мысль.

2. Корректировочного курса обучения чтению, поскольку несовершенство механизмов чтения тормозит развитие лексического запаса. В свою очередь расширение лексического запаса позволило бы процесс изучения всех школьных предметов сделать более осознанным и эффективным. Несформированность чтения как вида речевой деятельности приводит к тому, что дети не понимают заданий учебника, т.е. неспособны работать в формате предъявляемых школой требований, не могут работать самостоятельно, их учебная деятельность носит стихийный характер. Кроме того, учитель лишается возможности формировать у детей, не понимающих сущности и логики выполнения заданий, регулятивных УУД.

3. Корректировочного лексико-грамматического курса, который позволит сформировать устойчивый навык согласования слов в русском предложении в роде, числе и падеже, навык спряжения глагола. Данные навыки являются ключевыми в освоении грамматических моделей русского языка, их отсутствие делает невозможным обучение связной речи.

Литература:

1. Какорина Е.В. Методика преподавания русского языка как неродного / иностранного: методическое пособие. Ч. 1,2 / Е.В. Какорина; Государственное

допустили орфографические и графические ошибки: «пишиш», «рисуюу», «пишим», «ришаем», обусловленные фонетико-графических умений (не знают о роли букв Е,Ё,Ю,Я; правил чтения Ъ и Ь с гласными, пишут так, как слышат).

Кроме того, в работах 38% учащихся содержится ошибка на употребление существительных по теме «Школа» с предлогом: «Мы учимся на доске», «Мы говорим на доске».

- **Настоящее, прошедшее и будущее время глагола**

Задание. Вставьте глаголы: *Вчера мама… (готовить) обед. Завтра папа … (купить) мне машинку. В воскресенье мы … (отдыхать). Летом … (быть) тепло. Зимой … (быть) снег.*

Задание проверяет навыки чтения и письма как видов речевой деятельности, а также лексико-грамматические навыки: 1) умение изменять глагол по временам, ориентируясь на контекст, в частности на значение наречий времени «вчера», «завтра»; 2) умение согласовывать глагол прошедшего времени в функции подлежащего с существительным.

- **Вид глагола.** ***Задание: Выберите форму глагола***

Надо сначала … (читать, прочитать) задачу, а потом начать … (делать, сделать) её. Я уже … (писать, написать) упражнение. Я люблю … (сказать, говорить) по-русски. Саша любит … (готовить, приготовить) пельмени.

Учащимся было предложено раскрыть скобки, выбирая глагол совершенного или несовершенного вида. Это одна из наиболее сложных грамматических тем. В 1-м, 3-м и 4-м предложениях достаточно было выбрать слово из данных в скобках, ориентируясь только на лексическое значение видовых пар. Во 2-м предложении глагол нужно было поставить в форму прошедшего времени ед.ч., род глагола при этом может определяться половой принадлежностью обучающегося.

Справились с заданием только 23% обучающихся. Наиболее типичными можно назвать следующие ошибки:

- Фонетико-графические: готовиле, очен, «одыали» (вместо «отдыхали»). Пишут слова в зависимости от собственного произношения, отражают дефекты произношения на письме. Не распознают окончания в процессе аудирования, как следствие, не различают формы слов, однако это принципиально для овладения русским языком. Не всегда различают на слух и не умеют передавать на письме твердость/мягкость согласных.
- Лексико-грамматические ошибки. Не умеют спрягать глагол по временам, ориентируются не на предложенную модель, а на стихийно, зачастую неправильно усвоенные речевые модели, поэтому не изменяют слово, данное в скобках, а вставляют свое: *Вчера мама приготовила обед. Вчера купить (готовить) обед. Вчера мама решила (готовить) обед. Завтра папа купить мне машину. Завтра папа говорить купить мне машину. В воскресенье мы отдыхать (отдыхать). В воскресенье мы пойдем (отдыхать). В воскресенье мы уехали в море (отдыхать).* При выборе формы времени не учитывают контекст: значение наречий «вчера», «завтра» не соотносят с грамматической формой глагола: *Завтра папа купил мне машину. Завтра папа вчера папа купл мне машину.*

моего мнения, я ему ответила: Да разве я могу теперь что-либо обсуждать! Ведь я так счастлива! [1, с. 41-42]

Не зная, как сложатся обстоятельства и когда может состояться свадьба, они решили до времени никому о ней не говорить, за исключением матери Анны Григорьевны. Достоевский обещал приехать к ним завтра на весь вечер…

Прощаясь, Федор Михайлович заботливо повязал Анне Григорьевне башлык и сказал, что теперь знает, куда девался брильянтик, «что, наконец, нашел его и намерен сохранить на всю жизнь». «Вы ошибаетесь, Федор Михайлович!... «Вы нашли не брильянтик, а простой камешек». «Нет, я убежден, что на этот раз не ошибаюсь, – уже серьезно сказал Анне Григорьевне на прощанье Достоевский [1, с. 42].

Анна Григорьевна и Федор Михайлович проживут вместе 14 лет: и все эти годы она будет считать себя *простым камешком*, а он ее – *брильянтиком*…

Анализировать (тем более комментировать) *день счастья* Анны Григорьевны Сниткиной и Федора Михайловича Достоевского очень трудно. Слишком круто было все завязано – как в лучших романах Достоевского. Читать не только интересно, но и чрезвычайно волнительно…

И все же попробуем...

Итак, был один день, который стал предвестником счастливой судьбы двух людей – гениального писателя Федора Михайловича Достоевского и исключительной женщины Анны Григорьевны Сниткиной. *Сценарий* был составлен в гениальной голове Достоевского только для двоих (*его* и *ее,* героя и героини). Автор (он же оказался и *режиссером*) использовал сценарий для импровизации: он видел желаемый финал, но понимал, что может быть и другая развязка. Он придумал вещий сон как предчувствие счастья, но героиня оказалась не суеверной и не поддержала идею. Появление *на сцене* (вопреки сценарию) двух не знакомых персонажей (милых и веселых студентов) вызвало у автора ревность, а значит, и страдание. Женщине нравятся истории, в которых достойный мужчина жаждет любви и страдает. И конечно, женщина предпочитает счастливый конец, который, как она полагает, зависит только от нее, потому что это ее возвышает. Поэтому финал *спектакля* был по существу предрешен. Оставалось одно – довести *театральное действие* до счастливого конца и увидеть будущее героев...

Социально зрелые люди нуждаются в социальной любви. Социальная любовь – это, с одной стороны, любовь страдающего талантливого мужчины к женщине, способной его успокоить (пожалеть) и вдохновить на творческие свершения; с другой стороны – это любовь исключительной женщины, способной сострадать талантливому мужчине и сделать его счастливым, чтобы стать счастливой и самой.

Гениальность Достоевского состояла не только в знании психологических особенностей людей, но в педагогическом подходе к жизни – ведь он не только рассказал Анне Григорьевне о ней самой (которая, по его мысли, была много лучше, чем о себе думала), но и о том, какой он хотел ее видеть рядом с собой для общего счастья. Он вел ее через сомнения, возбуждая как хорошие чувства (прежде всего, чувства сострадания и жалости к себе), так и негативные (в частности, недоброе чувство к А. Корвин-Круковской); вел к возвышенному чувству любви и переживанию безмерного счастья. При этом он оставлял ее

свободной, рассчитывая, что в решении она доверится своей природной интуиции.

Итогом стало взаимное признание в любви и сопереживание полного счастья, которое продлится все годы их совместной жизни. Последняя любовь Федора Михайловича Достоевского и единственная любовь Анны Григорьевны – для счастья это было очень важно. А где сексуальность? Она осталась закрытой скромностью, тактом… Хотя если почитать их переписку [2, с. 132], то нетрудно будет понять, что они были счастливы абсолютно. Более того, постоянно накапливали и обогащали общее счастье, смертельно опасаясь его потерять.

Гениальной была идея с вещим сном и исчезнувшим брильянтиком… Брильянтик нашелся… Им оказалась любимая женщина – любимая на всю жизнь. Женщине нравятся ласковые образы – она ждет их от мужчины больше умных слов.

Он много говорил о любви и счастье – это тоже очень важно для женщины. В любви и счастье нуждается, прежде всего, талантливый мужчина. Но талантливый мужчина не только способен возрадоваться высоким чувствам и счастью. Он способен вернуть их обратно обогащенными. Женщина, которая это поняла, непроизвольно подготавливается любить мужчину так, как ему нужно.

И еще. Он низверг типичное для молодых женщин предубеждение, что большая разница в возрасте с мужчиной препятствует честной любви и совместному счастью. *Массовая* молодая женщина (как правило, это женщина сексуально и социально не достаточно зрелая) не способна заглянуть на 20-25 лет вперед и увидеть себя постаревшей и подурневшей. Ей почему-то кажется, что он (муж) обязан ее любить всю жизнь, несмотря ни на что. Заглянуть в будущее женщины и показать ей это будущее может только талантливый и любящий ее мужчина.

Наконец, хорошо, что у нее в голове не было типичного для молодых барышень мужского идеала – какого-нибудь героя-красавца. Ей был известен только один образ достойного мужчины – образ ее замечательного отца, воспитывавшего ее в доброте и любви (заметим, что когда она родилась, отцу было уже 47 лет). И пример единственной счастливой семьи – родительской семьи. Поэтому вполне можно предположить, что она более всего была готова выйти замуж за мужчину, похожего на отца. Но был у нее и любимый писатель (одновременно любимый и ее отцом, что также очень важно), который, включив ее в свою необычную жизнь, вдруг оказался очень близким и дорогим человеком. И так скоротечно (без сомнений и колебаний) стал мужем, что счастье ее было беспредельным. Так всегда бывает, когда затаенная (казалось бы, неосуществимая, почти *безумная*) мечта вдруг неожиданно сбывается [7, с. 39-44].

Сегодня выше описанное могло бы стать добротным киносценарием. Но тогда это был редчайший случай, когда в течение одного месяца у молодой женщины созрела готовность посвятить свою жизнь талантливому мужчине. Конечно, был гениальный *сценарий*, но ведь была и природная женская интуиция (как результат полноценного *свободного* воспитания), позволившая не просто исполнить замысел автора, а стать его соавтором.

Выводы. Подведем итоги анализа.

Социально зрелые люди ко всему готовятся, особенно к значительным событиям, от которых многое зависит в жизни. Вот и Достоевский 8-го ноября

Ошибки в согласовании прилагательных и указательных местоимений с существительными в роде, числе и падеже свидетельствуют об отсутствии автоматизации этого навыка, т.е. о недостаточном усвоении данных грамматических категорий, базовых для системы русского языка.

ПИСЬМО. Глагол и личные местоимения

Личные окончание глагола в настоящем времени.

Задание. Выберите форму глагола:

Я ….. в тетради |пишем

Он……на доске|пишу

Мы…….в дневнике|пишет

- ***Задание. Вставьте глагол в нужной форме:***

Она …….. в альбоме. Ты ……. в тетради.

Мы …… на доске. Он ……. хорошо.

Слова для справок: Рисовать, писать, учиться, говорить, открывать, учить.

Задание состоит из двух частей и проверяет умение соотнести форму глагола настоящего времени с личным местоимением. Первая часть задания представляет собой тест закрытого типа. Вторая часть задания – тест открытого типа: тестируемому необходимо при выборе учитывать лексическое значение глагола и согласовать форму глагола с заданной формой подлежащего.

Результаты. Задание 1. 100% учащихся справились с заданием, 23% учащихся допустили графические и орфографические ошибки несмотря на то, что правильный вариант написания содержался в самом задании:

– «пушу» вместо «пишу» (оптическая ошибка говорит о том, что ребенок, хоть и различает, но все еще путает похожие буквы русского алфавита; ошибка типична для инофона: ученик уподобляет гласные друг другу, т.е., возможно, имеет место сингармонизм гласных в слове);

– «пишит» вместо «пишет», «пишим» вместо «пишем» (данные ошибки свидетельствуют о влиянии произносительного навыка на письменную речь инофона, разумеется говорить об отсутствии у детей устойчивой ассоциации между звуком [И] и буквой И в данном случае не приходится).

Результаты. Задание 2. Выполняя работу, учащиеся ставили глаголы в форму настоящего и прошедшего времени. Очевидно, выбор формы глагола определялся работой памяти ребенка: использовалась та грамматическая модель, которая вспомнилась / была узнана быстрее.

В 100% работ содержатся исправления. Ни один ученик не справился с заданием с первой попытки, однако 50% учащихся все же поставили выбранный глагол в нужную форму, подсказанную личным местоимением в роли подлежащего.

50% учащихся допустили следующие ошибки:

- не смогли выбрать подходящий по смыслу глагол из слов для справок;

- вписали уместно выбранный глагол в форме инфинитива: «Мы рисовать на доске», «Он говорить хорошо»;

- вставили придуманные слова («Ты черкаешь в тетради», «Он красивый хорошо», «Он выглядит хорошо»).

Выбор глагола в форме инфинитива говорит о необходимости специально и нацеленно работать над спряжением глагола. Аграмматичные ответы типа «Он красивый хорошо» свидетельствуют о важности усвоения грамматических значений и синтаксических функций различных частей речи. 62% учащихся

Ответы: «с карандашом» (3), с мелом (3), на тетради. Слово «кисть» не знают: я рисую с большой кисточкой, с маленькой кисточкой.

Ты ешь (чем?) …… (вилкОЙ, ложкОЙ)

Ответы: Ты ешь с чайной ложкой, салат с вилкой и ложкой, с ложкой.

Они копают (чем?) …. (лопатОЙ)

Он говорит (чем?) … (языкОМ) *Ответы: с языком*

Дирижер дирижирует (машет) (чем?) … (палочкОЙ)

Ответы: Дирижер дирижует, держит, дережит.

Водитель управляет (чем?) … (автобусОМ, машинОЙ)

- ДАТЕЛЬН. ПАД.

Закончите предложение или ответьте на вопрос

Я покупаю (кому?)……. (котенок, брат, сестра) молоко.

Кому я покупаю молоко?..... (котенок, брат, сестра)

Ответы: сестру, брату и сестру

Кому я дарю подарок? Кому почтальон принёс письмо? (назвать имена детей в группе) *Ошибок в употреблении имен собственных не было.*

- РОДИТ. ПАД. ЕД./ МН. число

Скажите, сколько? (велосипед, парта, окно, портфель, тетрадь…)

Один, одна, одно два, три много

Ответы: один окна, три окно, одно портфель, много портфель, много портфеля, один кОта, два парты, два окно, три окон

Формы прилагательного и местоимения (категория рода) в Им. Пад.

Какой? Какая? Какое? Какие? Похвалите что-то или кого-то. Скажите с удивлением, восхищением. Проверяем также правильность интонации.

Ответы: Какие красивые кукла! Какое красивое машина! Какие красивая кукла!

- ***Притяжательные местоимения МОЙ МОЯ МОЁ МОИ*** **[**Ответьте на вопрос / задайте вопрос **]**

– Чей это портфель? – Это… – Чья это книга? – Чье это пальто? – Чьи это карандаши? (тетрадь, учебник, место, билет, шапка, перчатки, ручки, ластик, книги, волосы, окно…) *Ответы: ошибок не было.*

- ***Указательные местоимения*** ЭТОТ ЭТА ЭТИ

Скажите: Какой он /она/оно/они? Этот/ Эта/ эти

Ответы: Этот звери лохматая. Эти звери лохматая. Эти звери полосатый.

Предложенные задания позволяют оценить владение обучающимися ключевыми значениями падежей существительного (П.п. места, В.п. и Д.п. объекта действия, Тв. п. инструмента), употребление Р.п. при счете предметов (один, одна, одно, два, три, много), а также умение согласовывать прилагательные и указательные местоимения с существительными в роде, числе и падеже.

Задание выполнялось фронтально, все учащиеся принимали активное участие в учебном диалоге, не боясь допустить ошибку. Курсивом мы отметили ответы детей, которые отличаются от эталонных. В них наблюдаются ошибки в употреблении падежей и предлогов с существительными.

Вопрос об особенностях жилища птиц и зверей дети поняли широко, указав места обитания. Ошибка в употреблении слова «дирижировать» связана с несовершенством механизмов чтения.

1866 года подготовился к признанию в любви Анне Григорьевны. Но чтобы не оказаться в трудном (тем более неловком) положении, сначала решил определить ее готовность стать его женой. Подготовленный им «сценарий» (в виде идеи нового романа, который он совсем не собирался сочинять) осуществился, потому что был написан талантливо (в жизненных перипетиях) и рассказан вдохновенно с жалостью к герою и любовью к героине (что не могло не понравиться женщине, ориентированной на счастливый исход).

Что же касается Анны Григорьевны, то она к этому дню стала особенно остро ощущать потребность слушать и видеть талантливого писателя, помогать ему в работе, жить его жизнью, радоваться его радостям – все остальное потеряло для нее смысл. К тому времени у нее актуализировалась и требовала удовлетворения эротическая потребность – любить и быть любимой [6, с. 49-58]. Но одновременно накапливался и страх – потерять приобретенное, а значит, потерять самого Достоевского (талантливого, умного, доброго, обаятельного, нежного… любимого). Поэтому она так страстно откликнулась на его предложение, а, почувствовав счастье, думать ни о чем больше не могла.

Социально-педагогическая сущность отношений Достоевского и Анны Григорьевны в «день счастья» состояла в том, что в процессе общения у них взаимно удовлетворялись базовые социальные потребности – в самовыражении (они вместе сотворили сначала литературно-художественное, а затем и жизненное событие), в самоутверждении (она стала героиней его романа, а он – ее героем), в самосовершенствовании (вместе поднялись на новый уровень социальной жизни), в самоопределении (они признались друг другу в полной любви).

«День счастья» Анны Григорьевны и Федора Михайловича Достоевского пролонгировался на всю их совместную жизнь: она постоянно вспоминала этот день и перечитывала его полные любви письма (женщина склонна возвращаться в свою счастливую жизнь), а он всегда видел любимую Анечку в своем будущем, поэтому ощущение счастья никогда его не покидало.

Литература:

1. Достоевская А. Дневник. М.: РИПОЛ классик, 2013.
2. Достоевский Ф.М., Достоевская А.Г. Переписка. Л.: Наука, 1976.
3. Зайцев А.Г., Зайцев Г.К. Педагогика счастья (Валеология семьи). СПб.: Изд-во «Союз», 2002 а.
4. Зайцев Г.К., Зайцев А.Г. Валеология семьи: формирование родительской сферы // Валеология. 2002б. № 2. С. 47-51.
5. Зайцев Г.К., Зайцев А.Г. Валеология взросления. Педагогические основы обеспечения здоровья подростков и молодежи. – СПб.: Ин-т образования взрослых РАО, 2004а.
6. Зайцев Г.К., Зайцев А.Г. Сексовалеология взросления // Педагогика. 2005. №5. С. 49-58.
7. Зайцев Г.К., Рымар Л.А. Социально-педагогический анализ дневника Анны Достоевской (рождение, воспитание, образование) // Известия Южного Федерального университета (педагогические науки). 2015. №12. С. 39-44.
8. Рымар Л.А. Социально-педагогический анализ дневника Анны Достоевской (предчувствие любви) // Известия Южного Федерального университета (педагогические науки). 2016. №6. С. 62-69.
9. Симонов П.В. Мотивированный мозг. М.: Наука, 1987., 271 с.

10. Diener E., Biswas-Diener R. Rethinking Happiness. The science of psychological wealth // Malden, MA: Blackwell Publishing, 2008.

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук Рябуха Елена Викторовна
Новосибирский военный институт внутренних войск имени генерала армии И. К. Яковлева МВД России (г. Новосибирск)

СОДЕРЖАНИЕ И ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВОЕННОГО ИНСТИТУТА ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ

Аннотация. В данной статье рассмотрены вопросы содержания и основные направления воспитательной работы преподавателя военного института. Проанализированы характерные особенности нравственного воспитания военнослужащих, особенности педагогического общения, формирование стиля взаимоотношений преподавателя. Рассмотрены и обоснованны составляющие воспитательной работы, предложены особенности индивидуальной воспитательной работы преподавателя на разных этапах и рекомендации эффективности воспитательной работы преподавателя в военном институте.

Ключевые слова: воспитание, цель воспитания, нравственное воспитание, процесс воспитания, педагогическое общение, деятельность педагога, индивидуально-воспитательная работа, преподаватель военного института.

Annotation. This article questions the content and the main directions of educational work of the teacher of the military institution. We analyzed the characteristics of moral education of servicemen, pedagogical communication features, the formation of the style of the teacher relationship. Considered and justified the components of educational work, offered particular individual educational work of the teacher at different stages and recommendations of efficiency of educational work of the teacher in the Military Institute.

Keywords: education, the goal of education, moral education, the process of education, pedagogical communication, teacher activities, individually and educational work, teacher Military Institute.

Введение. Политические события, происходящие на мировой арене, требуют адекватного реагирования на возникающие угрозы в отношении безопасности Российской Федерации. По Указу президента Владимира Путина 5 апреля на базе внутренних войск МВД создана принципиально новая структура - Национальная гвардия, которая займется борьбой с терроризмом и организованной преступностью, то есть продолжит исполнять функции подразделений внутренних войск, ОМОНа, СОБРа. Это решение было объяснено теми вызовами, которые стоят перед нашей страной как внутри, так и за ее пределами. Создание Национальной гвардии позволит объединить работу профессионалов в одном ведомстве, которое станет базой быстрого реагирования на проявления терроризма, экстремизма и организованной преступности. Соответственно возрастут и требования к военнослужащим

Результаты. В заданиях 1, 2 названы наиболее распространенные профессии, представители которых окружают ребенка в повседневной жизни в России. Во фронтальной беседе были названы все профессии, представленные в заданиях 1, 2: продавец, кассир, водитель, пекарь, повар, дворник, врач, медсестра, пожарный, учитель, парикмахер, художник, чертежник, ученый, библиотекарь, журналист. Однако не все дети уверенно владеют данной лексикой и имеют представление о данных профессиях, что стало очевидно, когда приступили к заданию 3, которое выполнялось индивидуально.

Задание 3: темп выполнения задания резко снизился, каждому ребенку нужно было вспомнить соответствующую лексику, назвать инструменты, которыми пользуются представители различных профессий. Необходимая лексика принадлежит не активному, а пассивному речевому запасу детей, поэтому им легче опознать профессию по названию инструмента или характеристике способа действия, чем извлечь из памяти эту лексику без необходимой речевой опоры.

Ошибки и затруднения во многом обусловлены ограниченностью жизненного опыта детей и низким уровнем культуры жизненного пространства детей мигрантов. Дети не назвали слова «пианист». Не все дети дифференцируют профессиональные обязанности кассира и продавца, врача и медсестры, однако различают профессии врача и ветеринара (видимо, дома есть животные и приходилось обращаться в ветеринарные клиники). Смешивают слова, называющие деятеля и инструмент или территорию исполнения профессиональных обязанностей: «я касса» вместо «кассир», «я парикмахерская» вместо «парикмахер». Данные ответы свидетельствуют также о неразличении одушевленных и неодушевленных существительных, т.е. о невладении этой грамматической категорией. Усвоили распространенное просторечное название пожарного – «пожарник». Не смогли назвать или ошибочно называют инструменты, которыми пользуются врачи: «Я стоматолог – у меня есть пассатижи», даже разговорное слово «слушалка» не вспомнили.

Ошибочное словообразование («дворщик», «уборщик» вместо «дворник») тем не менее свидетельствует об усвоении детьми мигрантов отдельных словообразовательных моделей русского языка.

ГРАММАТИКА. ***Предложно-падежная система существительного.*** [Проверяются формы ЕД. или ЕД и МН. числа]

- – ПРЕДЛ. ПАДЕЖ СУЩ.

- Где живет белка? – В дупле. *Ответы: в дереве, в заповеднике, на деревьях.*

- Где живет бегемот? – В реке, болоте, зоопарке. *Ответы: в Африке, в зоопарке.*

- Где живет птица? – В гнезде / скворечнике/ на дереве/ на кусте.

- Где живет мышь? – В норе/ в траве и т.п. *Ответы: в подвалах, в деревне, в норке*

- Где книга? Где девочка? Где яблоня? (и т.д. по картинке)

- ВИНИТ.ПАД. **одуш/неодуш**. сущ. (ЕД. //МН. число)

Закончите предложение: Я вижу … *Ответы: Я вижу хлеЕба, ручка, хлеб с ручкой.*

- ТВОРИТ. ПАД. Закончите предложение:

Я пишу (чем?)…. (ручкОЙ, мелОМ)

Он рисует (чем?) ….. (карандашОМ, кистЬЮ, кисточкОЙ)

языке в общеобразовательной школе необходимо владение лексикой в пределах школьной программы по различным предметам, системой склонения и спряжения частей речи, основными синтаксическими конструкциями. Осуществляя проверку работ ОГЭ по русскому языку на этапе пересдачи, мы видим специфические для иностранцев языковые и речевые ошибки и понимаем, что основную часть получивших «2» составляют дети мигрантов.

Формулировка цели статьи. Цель статьи – проанализировать опыт организации тестирования детей мигрантов в форме урока.

Изложение основного материала статьи. Сценарий урока-тестирования был разработан Е.В. Какориной [1] и апробирован нами в одной из школ Екатеринбурга. Для тестирования были выбраны наиболее важные фонетические, лексические и грамматические темы, вызывающие трудности у данной группы учащихся.

ФОНЕТИКА. Задание: *Сейчас зима, а мы вспомним лето и поиграем:*

Изображаем комара з-з-з-з-з-з…А потом он далеко улетел, тихо поет: с-с-с-с-с (звонкость/глухость). Теперь пчела прилетела, кружит над цветком. Как она жужжит ж-ж-ж-ж-ж-ж-ж. А теперь тихо ш-ш-ш-ш-ш-ш. А теперь конь цокает по дороге: цок-цок-цок. Теперь заводим мотоцикл: тр-т-рт-рт-рт-рт-р… р-раз! (нужно произносить **р** твёрдо!) Теперь утка крякает кря!-кря!.... (мягкий звук **р**). Поем: ла-ля; ра-ря; хлопаем и показываем: **л**а-дош-ка, **р**у-ка. Повторяем за учителем: *Шла Саша по шоссе и сосала сушку.*

Задание позволяет в игровой форме установить степень сформированности произносительных навыков у учащихся, для которых русский язык является неродным: различение в процессе аудирования и воспроизведение пар согласных, противопоставленных по глухости/звонкости, твердости/мягкости, что является важным для преодоления акцента и принципиальным для смыслоразличения и освоения орфографических норм.

Результаты. Путают [с] и [с′]. Труднее всего детям было произнести [ж], возможно, это связано с влиянием сочетания [д′ж′] в родном языке. Вместо [цок-цок] произносят [сок-сок], но исправляются по просьбе учителя. Даже те дети, которые в общении хорошо произносят [р] и [л], во время пения путают [р-л]. При произнесении скороговорки путают [с-ш], исправляются с трудом. В течение урока повторялись следующие орфоэпические ошибки: пекАрь, худо[ж′]ник, певЕца, кОта, кОту.

ЛЕКСИКА. ***Задание 1. Учитель: Я буду говорить, что я делаю, а вы – угадывать, КТО Я.***

Я продаю хлеб, фрукты, овощи, продукты… Кто я? *Касса.* Я учу детей / вожу автобус. *Дали верные ответы*. Я пеку хлеб, делаю торты, кондитерские изделия. Кто я? (пекарь, кондитер) *Повар.* Я подметаю дорогу, убираю мусор во дворе. Кто я? *Дворщик, уборщик.* Я лечу людей. *Медсестра.* Я лечу животных. *Врач, ветеринар.* Я борюсь с огнем, тушу загоревшийся дом. *Пожарник.* Я играю на рояле. *Не дали ответа*. Я выдаю книги, подбираю литературу. *Дали верный ответ.*

Задание 2. Игра «Профессии». Учитель показывает картинки.

– У меня (есть) доска, мел, указка… Кто **я**?

Задание 3. Что есть у тебя / у него / у нее / у них?

«Я врач…» - *не знает, что есть у врача*. *«Я стоматолог – у меня есть пассатижи».* Проверяется знание лексики по теме «Профессии».

данного ведомства, их деловым, профессиональным, общечеловеческим, боевым, моральным, психологическим и другим качествам, что выдвигает новые задачи по воспитанию и педагогической подготовке военнослужащих и в частности курсантов военных институтов и усиливает роль педагогического состава в данном сложном процессе.

Изложение основного материала статьи. Степень и эффективность воспитания военнослужащих во многом зависит от правильности и научности его понимания, а также связано с великим историческим военным опытом России и с именами прославленных русских и советских полководцев и видных деятелей, к которым можно отнести: Петра I, А.В. Суворова, М.И. Кутузова, П.Г. Румянцева, С.О. Макарова, М.И. Драгомирова, Ф.Ф. Ушакова, Г.К. Жукова [7]. Заложивших целостную военно-педагогическую систему армии и флота, а также внесших вклад в подготовку офицерских кадров. Именно ими в основу воспитания была положена идея защиты Отечества, соблюдения воинской чести и верности военной присяге. В основу воспитания воинов была положена «самобытность» русского солдата, его национальные, психологические особенности, исторические традиции народа, идея патриотизма и воинской чести в системе моральных ценностей были приоритетными, и шло их формирование в новых исторических условиях.

В основе задач и целей воспитания во всех исторических периодах России лежали требования по формированию нравственных качеств личности воинов. В качестве основных частей содержания воспитания входило умственное, нравственное и физическое, тесно связанные между собой, активно участвующие в формировании и развитии личности и выполняющие специфические функции. Ведущей из составных частей воспитания в России всегда являлось нравственное воспитание, под которым понималось «воздействие на разум и сердце человека таким образом, чтобы развивать в нем навыки руководствоваться в службе и деятельности *высшими представления и побуждениями*, которые служат источником военных доблестей, облегчая человеку победу над противоборствующими этим доблестям страстями и эгоистическими инстинктами, особенно над животным чувством самосохранения» [2]. Основную составляющую нравственного воспитания включают в себя основные категории морали: честь, совесть, справедливость и др. и нравственные обязанности. Например, обязанности по отношению к товарищам: чувство товарищества, оказание помощи, взаимное доверие и самопожертвование. Обязанности по отношению к командиру: доверие, уважение к нему, сознательное, беспрекословное подчинение и выполнение приказа. Нравственные обязанности к подчиненным особенно актуальны в наше время: командир должен быть примером для подчиненных, заслужить их уважение, доверие и любовь, проявлять требовательность и справедливость в отношении к ним, строго взыскивать за нарушения, соразмерно налагать взыскания и объявлять поощрения, с уважением относиться к человеческому достоинству своих подчиненных, предъявлять одинаковые требования ко всему личному составу, нести ответственность за конечный результат отданных приказаний. Кроме перечисленных нравственных обязанностей военнослужащих, хотелось бы также выделить обязанности по отношению к другим людям: правдивое отношение к ближнему, к его нравственному улучшению, воздействие от таких действий,

которые могут привести к аморальному поступку. Особенно нравственные требования военнослужащего необходимы к самому себе: постоянное самосовершенствование, познания своего характера, наклонностей, страстей, чтобы корректировать и удерживать их в границах нравственности, самоуважение, обязывающего человека всегда мыслить и поступать так, чтобы неизменно сохранять перед собственной совестью человеческое достоинство, самообладания, вырабатывания умения владеть собой.

Основываясь на данных нравственных ценностях, Приказом МВД РФ от 23.08.2011 N 969 «Об утверждении Кодекса профессиональной этики военнослужащих внутренних войск МВД России» был разработан и утвержден кодекс поведения военнослужащих внутренних войск, цель которого – сформировать необходимые общечеловеческие и профессионально-этические качества личности [8].

В военных института войск национальной гвардии целью воспитания у курсантов является не только формирование общечеловеческих нравственных ценностей, но особое внимание уделяется на формирование основных профессионально-этических норм и качеств личности будущего офицера.

Обучение в военном вузе для курсантов – один из самых ответственных моментов их гражданского, военно-профессионального и офицерского становления, так как там закладываются основные профессиональные и личностные качества будущего офицера войск национальной гвардии.

И именно обоснованное содержание, понимание и правильное руководство направлениями воспитательной работы преподавательского состава военного института помогает в становлении профессионального военного специалиста.

Для того, чтобы качественно организовать практическую воспитательную работу преподавателю военного института необходимо определить, что же входит в понятие «воспитание». Подходы к данному понятию с позиций различных общественных наук рассматривается по-разному.

Воспитание в широком социальном смысле – совокупность формирующих воздействий всех общественных институтов, обеспечивающих передачу из поколения в поколение социально-культурного опыта, норм и ценностей. Термин воспитание имеет и узкое педагогическое значение – специально организованная деятельность, направленная на формирование определенных качеств человека, осуществляемая во взаимодействии педагогов и воспитанников в рамках воспитательной системы. Деятельность педагогов в этом случае называется воспитательной работой. Данное определение охватывает саму суть процесса воспитания как единства, с одной стороны, воспитателей, осуществляющих систему педагогических воздействий на ум, чувства, волю воина, а с другой – воспитуемых, активно реагирующих на эти воздействия под влиянием своих потребностей, мотивов, жизненного опыта, убеждений и других факторов.

В соответствии с Концепцией воспитания военнослужащих основной и приоритетной целью воспитания военнослужащих является формирование и развитие у него качеств и отношений гражданина-патриота, военного профессионала и высоконравственной личности. Данная общая цель призвана ориентировать командиров (начальников), воспитателей всех уровней на всесторонний и комплексный подход к воспитанию военнослужащих, предостерегать от ошибок в решении воспитательных задач [5].

4. Ситаров, В. А. Электронные формы учебников в образовательном пространстве / В.А. Ситаров // Знание. Понимание. Умение. – 2015. - №3. – С. 30-39.

5. Ситаров, В. А. Содержание образования в контексте личностного измерения вузовской подготовки / В.А. Ситаров, А.И. Шутенко // Знание. Понимание. Умение. – 2012. - № 4. - С. 234-241.

6. Шутенко, Е. Н. Проблема самореализации в вузовском обучении / Е.Н. Шутенко // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2011. - №7. – С. 33-36.

7. Шутенко, Е. Н. Субъективно-значимые критерии самореализации студентов в процессе вузовской подготовки / Е.Н. Шутенко // Вестник БГТУ им. В.Г. Шухова. – 2014. № 3– С. 198-202.

Педагогика

УДК: 37.022

кандидат педагогических наук, доцент Смирнова Наталья Леонидовна
Государственное автономное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования
Свердловской области «Институт развития образования» (г. Екатеринбург)

ДИАГНОСТИКА ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ К ОБУЧЕНИЮ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В статье рассматривается методика проведения тестирования по русскому языку детей мигрантов, обосновывается необходимость диагностики владения русским языком при приеме в школу и при разработке стратегии и тактики адаптации детей мигрантов в образовательном пространстве школы.

Ключевые слова: адаптация мигрантов; русский язык как неродной; русский язык как иностранный; тестирование по русскому языку.

Annotation. The article is concerned with the methods of testing Russian language knowledge of the migrants' children studying in Russian secondary schools. It is argued that diagnostics of their knowledge of Russian is necessary when they enter school, as well as when strategy and tactics of their adaptation to school surrounding is developed.

Keywords: migrants adaptation, Russian language as non-native, Russian language as foreign, Russian language testing.

Введение. Обучение детей мигрантов, не владеющих или слабо владеющих русским языком, для учителей в регионах – новая педагогическая реальность. Дети мигрантов, попадая в русскую языковую среду, очень быстро начинают говорить по-русски, нередко становятся переводчиками для своих родителей. Этот факт дезориентирует и родителей, и педагогов, которые не связывают проблемы в обучении таких детей с владением русским языком, объясняют трудности ленью и отсутствием внимания на уроке.

Однако существует огромная разница между русской разговорной речью и языком обучения, языком науки, публицистики и художественной литературы: «элементарный уровень владения русским языком как неродным позволяет удовлетворять коммуникативные потребности на уровне бытовых вопросов» [Смирнова 3: 113], а для изучения основ наук на государственном русском

образования, эти технологии высвобождают временной ресурс для проведения более углубленной и непрерывной подготовки студентов.

Интегрирующая функция означает возможность использования современных ИКТ для обеспечения широкого включения обучаемых с различными образовательными потребностями, в том числе и с ограниченными возможностями, в общее пространство профессиональной вузовской подготовки.

Мотивирующая функция означает усиление учебной мотивации студентов за счет грамотного применения современных ИКТ в образовании, раскрытия их актуальных и потенциальных возможностей, представленных выше. Использование ИКТ в обучении повышает желание и энтузиазм студентов, которые получают для себя новые перспективы и шансы самореализации.

Экстериоризирующая функция современных ИКТ в образовании заключается в активизации внутренних ресурсов и сущностных сил обучаемых, в возможности их разностороннего проявления в обучении за счет технологий самостоятельного конструирования и проектирования элементов своей деятельности в ходе вузовской подготовки.

Амплификативная функция применения ИКТ в высшей школе (от англ. amplification – увеличение) заключается в общем усилении обучающего эффекта вузовского образования за счет расширении диапазона возможностей успешного освоения курса обучения и самореализации студентов.

Выводы. В целом представленный перечень психолого-педагогических функций применения информационных технологий в высшей школе может служить внедренческой основой обеспечения возможностей самореализации студентов посредством развертывания актуальных и потенциальных развивающих ресурсов данных технологий. Очевидно, что внедрение новейших технологий в образование еще не гарантирует достижение этих функций автоматически, и требует значительных усилий и грамотности со стороны самих участников образовательного процесса, которые сознательно реализуют партнерскую субъект- субъектную модель подготовки. В этом случае применение современных технологий может привести к прогрессу в подготовке, а описанные функции могут выступать в качестве гуманитарных требований и критериев эффективности использования новейших технологий в высшей школе.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 15-06-08802 на 2015-2016 годы.

Литература:

1. Красильникова, В. А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании / В.А. Красильникова. – М.: ООО «Дом педагогики», 2006. – 231 с.
2. Меламуд, В. Э. Информатизация образования как условие его модернизации / В.Э Меламуд. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2004. – 464 с.
3. Роберт, И. В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогические и технологические аспекты) / И.В. Роберт. – М.: ИИО РАО, 2007. – 234 с.

Процесс воспитания в военном институте сложен и многогранен, так как на него влияет большое количество составляющих: среда, действительность, окружающая курсанта, семья, коллектив, характер труда, повседневная деятельность, средства массовой информации, задатки и способности самого курсанта, его жизненный опыт, черты характера, профессиональная подготовка командиров и преподавателей. Это те факторы, которые необходимо изучать и знать для использования в воспитательной работе преподавателя в условиях военного института.

Хотелось бы обратить внимание и на то, что процесс воспитания, как и любой другой процесс, что так же необходимо учитывать имеет свои противоречия и закономерности. Основное противоречие – несоответствие уровня воспитанности курсантов требованиям, предъявляемым жизнью, временем и военным делом, а также проявлениями несоответствия уровня профессиональной педагогической культуры воспитателей к требованиям, предъявляемым к воспитательной работе в современных условиях, противоречия между современными требованиями к воспитанию и его материальным и финансовым обеспечением. А противоречия еще дополняются объективными и субъективными трудностями, которые есть и усложняют процесс воспитания курсантов.

Хотелось бы напомнить, что взаимодействие объекта и субъекта воспитания в военном институте осуществляется на основе содержания, принципов, методов, форм, средств и приемов воспитания.

Основным же содержанием воспитательной работы преподавателя военного института является организация, развитие и функционирование среды воспитания, в которой обучаются и воспитываются будущие офицеры. Среда воспитания курсанта войск национальной гвардии – сложное, многофакторное явление. В понятие среды воспитания в институте включен внутренний порядок, определенный распорядком дня, состоянием воинской дисциплины и жизнью по уставу, несением внутренней службы, плановый учебный процесс и внеучебные занятия, быт и досуг личного состава. Все эти факторы преподавателю необходимо умело учитывать в своей работе. Рассматривая же такие факторы микросреды воспитания, как семья, курсантский коллектив, ближайшие друзья, надо понимать, что влияние преподавателя менее существенно, нежели влияние на педагогическую деятельность воспитателей, стиль взаимоотношений в коллективе преподавателя и курсантов, организацию быта, учебы, научно-исследовательской, спортивной, культурно-досуговой, общественной сторон деятельности курсантов. В данном вопросе очень важно то, что может сделать сам преподаватель в области совершенствования своей личности и собственной педагогической деятельности.

Иногда решению задач воспитания препятствуют трудности, которые испытывает педагог в своих коммуникативных действиях. Это выражается в неумении наладить контакт с аудиторией, отсутствием навыков управления общения курсантов в ходе различных видов учебных занятий, в трудностях речевого и невербального общения, в передаче личностного, эмоционального отношения к учебному материалу или сложной воспитательной ситуации, затруднения в управлении собственными психическими состояниями в общении. Следовательно, преподавателю необходимо совершенствовать свои

коммуникативные качества в области общения, для более качественного педагогического воздействия на курсантов.

Стремление преподавателя к педагогическому общению с военнослужащими определяется не только уставными требованиями, но и нравственными нормами, его внутренними побуждениями как личности. Ведь только тот может считать себя преподавателем высокой педагогической культуры, кто умеет раскрывать в общении с воинами свои лучшие черты, свои способности влиять на окружающих. Это особенно важно как в учебной так и не учебной обстановке.

Специфика военной службы вносит определенную сложность в решение проблемы общения преподавателя с курсантами. С одной стороны, контакты между ними облегчаются, поскольку часть учебного времени определены совместными целями и задачами. Но, с другой стороны, их общение строго регламентируется требованиями общевоинских уставов, необходимостью соблюдения субординации между военнослужащими. Проникновение элементов панибратства в эти отношения пагубно действует на воинскую дисциплину и учебный процесс. Но больший вред наносит также чрезмерная, подчеркнуто официальная дистанция, которая затрудняет взаимопонимание между субъектом и объектом воспитания и способствует порой возникновению у них негативных чувств. Как показывает опыт, только те преподаватели способны правильно установить черту в этих отношениях, которые настойчиво овладевают уставными нормами и требованиями педагогического такта. Воспитательные возможности общения очень велики, так как не только расширяют общий кругозор человека, способствует его интеллектуальному развитию, но и являются обязательным условием формирования многих личностных качеств курсанта, его эмоциональной сферы, чувств. Однако к такому результату приводит не всякое общение, а лишь сопровождаемое целенаправленной работой преподавателя.

Важную роль в воспитательной деятельности педагога играет психолого-педагогическая компетентность преподавателя в области психологических особенностей и закономерностей общения, взаимодействия.

Здесь хотелось бы особенно подчеркнуть стиль взаимоотношений педагогики сотрудничества, в основе которой лежат идеи личностного подхода к воспитанию. Данное взаимоотношение противостоит авторитарной педагогике, так как она отвергает педагогический диктат одного человека над другим, выдвигает идеи неповторимости, ценности индивидуального в личности вместо идеи единообразия, демократизирует, развивает в личности творческое и самостоятельное мышление, так необходимое будущим офицерам при решении служебно-боевых задач в экстремальных ситуациях. Педагогика сотрудничества включает следующие основные компоненты: доброжелательность в общении преподавателя с курсантами на уровне партнерства, развитием интереса в преподавании и воспитании, человеколюбием.

Одним из основных и перспективных направлений воспитательной работы преподавателя военного института является индивидуальная воспитательная работа с курсантами. Она сочетается с коллективными формами воспитания и представляет собой систему целенаправленных воздействий на курсанта с учетом его личных особенностей и конкретной ситуации. Создание условий для максимального развития личности и саморазвития личности является

разгрузке как преподавательской, так и учебной деятельности студентов при помощи данного рода технологий.

Инновационная функция современных ИКТ выражается в обогащении и обновлении образовательного процесса посредством внедрения новых методов и способов обеспечения учебно-профессиональной подготовки, в приобщении студентов к научно-инновационной деятельности, а также обновлении всей конфигурации и пространства информационного взаимодействия в высшей школе.

Второй контур нашей классификации составляет группа **потенциальных функций** ИКТ в высшем образовании. Данные функции носят скрытый неочевидный характер и требуют большего участия субъектов образовательной деятельности для их реализации в плане повышения качества подготовки и возможностей самореализации в вузовском обучении [7]. Состав потенциального контура образуют следующие функции ИКТ.

Рефлексивная функция основывается на предоставлении обучаемым посредством современных ИКТ широкого спектра всевозможной обратной связи о ходе, качестве и результативности их продвижения в процессе освоения курса обучения, профессиональной и научной деятельности.

Конструктивно-моделирующая функция современных ИКТ в образовании выражается в расширении возможностей строить на их базе различные информационные модели, проекты и другие информационные конструкты, способствующие более качественной подаче содержания обучения, эффективному выполнению студентами различного рода учебных заданий и научной работы в вузе.

Функция персонализации отражает возможность осуществления личностно подхода в обучении на базе современных ИКТ, учитывающего индивидуальные особенности студентов, их способности, предпочтения и ожидания, кроме того посредством применения ИКТ в образовании открывается реальная перспектива построения индивидуальной траектории подготовки студента, обеспечения подходящего режима, формата и методики подготовки.

Активизирующая функция непосредственно сопрягается с предыдущей функцией и означает возможность повышения при помощи ИКТ значимых с точки зрения подготовки и самореализации студентов сторон и аспектов их обучения и жизнедеятельности в вузе, возможность их социального самоутверждения, раскрытия индивидуальных качеств и способностей в процессе вузовской подготовки.

Транслимитивная функция современных ИКТ в образовании выражает их уникальную способность преодолевать пространственные ограничения для осуществления образовательного процесса. На базе ИКТ открывается реальная возможность раздвинуть образовательной пространство и вывести обучающий процесс за дискретные рамки аудиторных занятий. Кроме того, посредством ИКТ возникает возможность трансграничного общения преподавателей студентов разных стран и континентов, что обеспечивает открытый режим подготовки в условиях глобализации.

Темпоральная функция применения ИКТ заключается в изменении временных рамок образовательного процесса за счет обучающе-коммуникационных возможностей новых технологий дистанционного

отношений в информационном пространстве, переход от неизвестного к известному.

Импритинговая функция современных ИКТ означает наличие возможности целостного и яркого информационного воздействия по формированию четких, устойчивых образов и образцов без предварительной подготовки студентов, когда нужная информация запечатлеется в готовом виде с минимальными усилиями со стороны обучаемых.

Адаптивная функция отражает повышенную гибкость и аккомодационные возможности современных ИКТ по приспособлению и прилаживанию своих процедур, опций, интерфейсных платформ и пр. к различным запросам и образовательным потребностями обучаемых.

Коммуникативно-интерактивная функция – одна из главных функций современных ИКТ, которая заключается в осуществлении широкого и разветвленного спектра контактов и взаимодействий обучаемых и обучающих субъектов в информационно-образовательной среде в рамках различных форматов и связей, а также обеспечении различных уровней и режимов межличностных коммуникаций в образовательно-профессиональных целях.

Координационная функция означает возможность управления и согласования различных информационных потоков и сведений в логике образовательного обращения при помощи современных ИКТ, а также согласование собственных действий в информационной среде с действиями других субъектов в рамках решения учебно-образовательных задач.

Структурно-организационная функция ИКТ сопряжена с предыдущей и подразумевает возможность структурирования и организации разнообразной, разрозненной и несвязной информации из различных источников и ресурсов в доступный образовательный конструкт для его освоения и использования в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Контрольно-оценочная функция современных ИКТ состоит в обеспечении расширенного по параметрам и непрерывного по времени процессе контроля и мониторинга выполнения учебно-познавательных и других действий обучаемыми, а также возможности их самоконтроля и отслеживания правильности выполнения учебно-образовательных задач.

Логистическая функция представляет собственно обеспечение обучаемых необходимой информацией по ходу образовательного процесса при помощи современных ИКТ, включающую налаживание каналов передачи, доставку, транспортировку, накопление, распределение, сортировку и предъявление нужных сведений и всего информационно-обучающего массива данных в рамках образовательно-профессиональных задач.

Диверсификационная функция означает прида́ние необходимого разнообразия путей, режимов, методов, форматов и механизмов получения образовательных услуг студентами при помощи соврменных ИКТ в вузовской подготовке.

Катализирюшая функция отражает общую способность современных ИКТ в образовании, состоящую в усилении и углублении обучающе-информационного воздействия на студентов, а также убыстрении всех циклов и процедур работы с информацией.

Фасилитационная функция современных ИКТ (от англ. facilitate – помогать, облегчать, способствовать) складывается как производная от всех выше описанных функций и заключается в значительном облегчении и

основным содержанием индивидуальной воспитательной работы. Индивидуальная воспитательная работа, к сожалению, в большинстве случаев сводится к проведению индивидуальных бесед с курсантами по вопросам дисциплины (невыполнение учебных заданий, неправильного поведения в отношении товарищей и т.д.), но спектр данного направления более интересен: развитие способностей, творческих задатков курсантов, выявление их интересов.

Индивидуально-воспитательная работа преподавателя с курсантом имеет свои особенности на разных этапах. Первоначально, педагог определяет для себя круг задач, необходимых для решения в конкретном случае. Для этого целесообразно расширить общение с курсантом по всевозможным проблемам учебы, жизни, быта, событий для большего изучения внутреннего мира военнослужащего. Для этого можно использовать возможности общения в учебное и внеучебное время, которое должно носить направление педагогического общения, решающего педагогические цели. Кроме общения преподаватель использует и другие методы педагогического изучения личности: наблюдение, изучение документов, результатов деятельности, эксперимент, опрос, независимые характеристики. Наблюдение позволяет выявить в личности общее и особенное, типичное и случайное, положительное и отрицательное, изучить мотивы учения, интересы, удовлетворенность учебной деятельностью, внешние стимулы. Изучая документы можно понять истоки формирования нравственных, волевых и этических качеств. Педагогический эксперимент даст возможность создать ситуацию морального выбора, в которой проявляется система ценностей.

Следующий этап индивидуально-воспитательной работы с курсантом после его изучения – планирование педагогического воздействия, основанный на выявлении недостатков сформированности того или иного отношения в общей системе ценностей. Актуальность плана воспитательной работы зависит от учета в нем конкретных, значимых именно для данного военнослужащего задач воспитания, обоснованность его достигается из уровня воспитанности курсанта, комплексность плана оценивается охватом всех сторон деятельности обучаемого, перспективность – нацеленностью на формирование профессионально значимых качеств будущего офицера.

На третьем этапе происходит воспитательное воздействие. И заключительный этап индивидуально-воспитательной работы преподавателя – анализ результата произведенного педагогического воздействия. Успешность воздействия на личность оценивается по непосредственным и отдаленным результатам.

Выводы. В заключении хотелось бы еще раз отметить, что в современных условиях к военнослужащим войск национальной гвардии предъявляются высокие требования. Воспитание военнослужащих и воинских коллективов подразделений и частей войск национальной гвардии играет главенствующую роль в выполнении возложенных служебно-боевых задач. Оно вполне обоснованно и закономерно считается приоритетным направлением служебной деятельности каждого командира. Поэтому готовность и подготовленность офицера войск национальной гвардии осуществлять воспитательную деятельность в подразделении в соответствии с общими целями воспитания и в интересах выполнения поставленных служебно-боевых задач служит одним из определяющих факторов поддержания высокой боевой готовности и боевой

способности подразделений войск национальной гвардии. Это возможно только в рамках оптимальных модели, алгоритма и технологии воспитания личного состава.

Литеатура:

1. Барабанщиков А.В., Демин В.Г. О закономерностях военно-педагогического процесса. – М.: ВПА, 1967.
2. Военная педагогика: Учебное пособие. / Под общей редакцией И.А. Алехина. – М.: ВУ, 2007.
3. Военная психология и педагогика: Учебное пособие / Под ред. П.А. Корчемного, Л.Г. Лаптева, В.Г. Михайловского. – М.: Совершенство, 1998.
4. Колпаков В.Ю., Менжега Ю.Д., Тарасов М.М., Ходосовцев С.В. Морально-психологическое обеспечение деятельности подразделений внутренних войск: Учебник / под общ. ред. С.С. Топчего. – СПб.: СПбВИ ВВ МВД России, 2007. – с. 20.
5. Концепция воспитания военнослужащих Вооруженных Сил российской Федерации / Правовые основы воспитательной работы в вооруженных Силах Российской Федерации. Серия «Право в Вооруженных Силах – консультант». – М.: За права военнослужащих, 2005. – с. 15-16.
6. Куликов А.Ю. Социально-психологические особенности деятельности командиров подразделений по предупреждению и разрешению межличностных конфликтов курсантов вузов: дис. … канд. псих. наук. – Ярославль, 2000.
7. Педагогика высшей военной школы: Учебник // Под ред. В.Н.Герасимова. – М.: ВУ, 2001.
8. Приказ МВД РФ от 23.08.2011 N 969 «Об утверждении Кодекса профессиональной этики военнослужащих внутренних войск МВД России»
9. Психология и педагогика высшей военной школы: Учебное пособие./ Под ред. А.В. Барабанщикова и Н.Ф. Феденко. – М.: ВПА, 1979.
10. Сластенин В.А., Каширин В.П.Психология и педагогика: Учебное пособие. – М.:Академия, 2001.

разработана, в отличие от дидактической и психолого-педагогической. К настоящему времени еще нет четко артикулированных представлений о предназначении и роли ИКТ в деле формирования устойчивых полноценных знаний и компетенций студентов, продуктивных способов познавательных и творческих действий [4].

На основе обобщения существующих практик и подходов к внедрению современных ИКТ в образовательный процесс мы предприняли попытку каталогизации и последующей классификации их функций с точки зрения влияния на важнейшие структуры познавательно- учебной деятельности студентов. Совокупность возможностей современных ИКТ в развитии студентов может быть представлена в рамках двух групп контуров функций – *актуальном* и *потенциальном*.

Рассмотрим кратко каждый из контуров, составляющих данный классификационный конструкт.

Первый контур составляет совокупность **актуальных функций** современных ИКТ в образовании. Данная группа функций ИКТ носит очевидный, явный, актуальный характер, который как бы лежит на поверхности и связан непосредственно с влиянием данных технологий на повышение эффективности обучающего процесса. Эти функции могут быть напрямую задействованы и применены в образовательном процессе в целях повышения качества подготовки и самореализации студентов. В состав актуального контура входят следующие функции ИКТ.

Дескриптивная функция современных ИКТ заключается в возможности более полного, емкого, разнообразного, полимодального описания учебного материала и содержания обучения для его усвоения студентами в процессе подготовки. Применение ИКТ в обучении позволяет прибегать к различным формам дескрипции материала, не только вербальным, но и во многом к визуальным, динамически развернутым.

Репрезентативно-иллюстративная функция непосредственно связана с предыдущей функцией и означает способ представления содержания обучения в виде разнообразных иллюстративно-репродуктивных моделей, которые могут быть созданы на базе современных ИКТ, значительно обогащая и расширяя возможности восприятия и усвоения студентами необходимого материала, сокращая при этом временные и человеческие затраты в обучении.

Экспонирующая функция современных ИКТ тесно сопряжена с дескриптивной и репрезентативной, и отражает непосредственно возможности целостного, аутенитичного предъявления учебного материала в режиме выставочно-экспозиционного изучения, возможность которого обеспечивается применением виртуальной реальности, 3-D форматов и других новейших информационных технологий.

Навигационно-ориентационная функция ИКТ заключается в осуществлении полномерной ориентационной деятельности по нахождению студентами оптимального маршрута обращения и траектории продвижения в информационных потоках и сетях Интернет для получения необходимых сведений и информации в учебно-познавательных целях.

Поисково-эвристическая функция вытекает и связывается с навигационной, означая возможность быстрого и всестороннего поиска необходимой информации, а также открытие при помощи ИКТ новых связей и

применение этих технологий может обеспечить реальный прорыв к персонификации образовательного процесса, способствовать самореализации студентов и преодолению издержек массово-репродуктивной системы подготовки [2].

Между тем, очевидно, что современные информационные технологии не могут напрямую переноситься и встраиваться в образовательный процесс. Более того, не все из них и не всегда могут использоваться в подготовке. В гуманитарном аспекте информатизация образования представляет серьезный вызов современной высшей школе, служит своего рода тестом на ее психолого-педагогическую состоятельность [1]. Особенно существенные трансформации образования связаны с применением интерактивно-информационных технологий последних поколений, высокомощных компьютеров, а также с развитием технологий быстрого Интернета.

Изложение основного материала статьи.

Личностное измерение информационных технологий в вузовской подготовке. Сегодня в лице информационных технологий общество и система образования имеет дело с беспрецедентным средством воздействия на психику и сознание развивающейся личности, и главный вопрос заключается в том, как распорядиться этим средством – во благо или во вред *образованию Человека?* Какой предел уготован человеку в информационном будущем? Сохраниться ли он как «Homo-sapience» (т.е. как человек разумный, мыслящий) или же станет «Homo- informaticus» (т.е. человеком техногенным, информационно-рецептирующим)? Это те вопросы, ответы на которые должно дать современное образование.

На наш взгляд, для построения полноценной образовательно-информационной среды в современном вузе необходимо соблюдать и реализовывать императив *личностного измерения* образования. Данное измерение, в отличие от других доминант вузовской подготовки (профессиональной, технологической, научной и пр.), представляет систему ценностно-целевых координат, отвечающую личностному развитию студентов в образовательном процессе и направленную на построение пространства для полноценного развития базовых структур личности студента, формирование целостных и устойчивых образцов поведения и мышления, отвечающих культуре и социуму, реализацию способностей и устремлений, культивирование позиции субъекта учебной и профессиональной деятельности [5].

Для широкого применения современных информационных технологий в образовании они должны пройти через некий «гуманитарный фильтр», под которым подразумевается совокупность важных социально-психологических и педагогических условий [3]. В первую очередь эти условия диктуются задачей самореализации студентов, поскольку информационные технологии внедряются не столько ради информатизации образования, сколько ради обеспечения лучшей и более качественной подготовки будущего специалиста [6].

Моделирование функций ИКТ по обеспечению самореализации студентов. Несмотря на то, что в современной литературе и исследованиях доминирует убеждение в больших преимуществах и возможностях новейших информационных технологий в образовании, вопрос о том, в чем состоят эти преимущества с точки зрения реального обеспечения развития личности в образовательном процессе остается открытым. Техническая сторона применения ИКТ в обучении действительно достаточно хорошо описана и

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Савин Александр Владиславович
Федеральное государственного бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского» (г. Брянск);
кандидат педагогических наук, доцент Злобина Светлана Николаевна
Федеральное государственного бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского» (г. Брянск);
кандидат педагогических наук, профессор Елисеева Елена Владимировна
Федеральное государственного бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского» (г. Брянск);
кандидат экономических наук, доцент Зверев Алексей Витальевич
Федеральное государственного бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского» (г. Брянск);
кандидат экономических наук, доцент Кузнецова Ольга Николаевна
Федеральное государственного бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского» (г. Брянск)

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВУЗА

Аннотация. В работе обоснована необходимость построения информационно-образовательного пространства вуза. Дана развернутая трактовка понятия «информационно-образовательное пространство». Отражены основы проектирования информационно-образовательного пространства вуза. Представленные материалы имеют прикладную ценность для специалистов в области проектирования информационно-образовательных сред и пространств, а также преподавателей, стремящихся успешно интегрироваться в систему современного высшего образования.

Ключевые слова: вуз, информационно-образовательное пространство, проектирование, технологические основы.

Annotation. In work need of creation of information and education space of higher education institution is proved. The developed interpretation of the concept "information and education space" is given. Bases of design of information and education space of higher education institution are reflected. The presented materials have applied value for experts in the field of design of information and education environments and spaces, and also the teachers seeking to be integrated successfully into system of modern higher education.

Keywords: higher education institution, information and education space, design, technological bases.

Введение. Система высшего образования России проходит стадию активного реформирования: меняется организация учебного процесса, осваиваются новые образовательные услуги, развиваются инновационные

направления и методы обучения, создается новый тип взаимодействия между преподавателями и студентами, проектируется единое информационно-образовательное пространство.

Развитие современного высшего образования требует объединения информационных ресурсов и технологий всех вузов в единый унифицированный комплекс с общими методологическими требованиями и рекомендациями.

Разработка соответствующих проектных, технических, педагогических и методологических подходов позволит поэтапно построить единообразные информационные образовательные среды и пространства отдельных учебных заведений и, объединив их, последовательно сформировать единое информационно-образовательное пространство страны.

Формулировка цели статьи. Рассмотрение современных подходов к проектированию информационно-образовательного пространства высшего учебного заведения.

Изложение основного материала статьи. В исследование проблемы формирования информационно-образовательного пространства значительный вклад внесли видные ученые М.И. Абдурахманов, В.А. Баришполец, В.Б. Вепринцев, Г.В. Грачев, С.Э. Зуев, В.А. Копылов, В.Г. Крысько, В.Л. Манилов, С.А. Модестов и др. Обратимся к ряду определений информационно-образовательного пространства.

Информационное образовательное пространство можно определить как пространство осуществления личностных изменений людей в образовательных целях на основе использования современных информационных и телекоммуникационных технологий, возрастающая роль которых в организации образовательной деятельности определяет актуальность задачи конструирования и структурирования информационного образовательного пространства города, области, страны в целом [8].

Часто авторы обращаются к понятию «единое информационное образовательное пространство» (ЕИОП) как коммуникативную информационно-образовательную среду на уровне конкретного учреждения образования, отличительными особенностями которой являются информационные потоки. При этом выделяется «неэлектронное» информационное образовательное пространство учебного учреждения и «электронное» [4].

Б.П. Овечкин и О.Н. Подковырова понимают под единым информационным пространством вуза информационную среду, в которой существует иерархия методов для создания информационных ресурсов и работы с ними. При этом информационными ресурсами вуза считаются любые данные, информация, знания, источниками или потребителями которых выступают студенты, аспиранты, докторанты, преподаватели, администрация и сотрудники вуза [9].

В.П.Ковалевский, В.А.Красильников определяют единое информационно-образовательное пространство в качестве реальности, организованной и управляемой единой выработанной концепцией, подходами и механизмами реализации общей стратегии существования, развития и достижения целей повышения культурного, образовательного и профессионального уровней субъектов, объединенных на единой информационно-технологической основе [4].

4. Лесин А.М., Фомина Н.А. Типы направленности личности и особенности ценностных ориентаций студентов // Альма матер (Вестник высшей школы). - 2014. - №4. - С. 34-38.

Педагогика

УДК: 378.1

доктор педагогических наук, профессор Ситаров Вячеслав Алексеевич
Московский гуманитарный университет (г. Москва);
кандидат педагогических наук, старший
научный сотрудник Шутенко Андрей Иванович
Белгородский государственный технологический
университет им. В. Г. Шухова (г. Белгород)

ЛИЧНОСТНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ФУНКЦИЙ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье обосновывается личностно-ориентированный конструкт применения информационных технологий в высшей школе, который раскрывается в рамках двух контуров функций – актуальном и потенциальном. Актуальный контур образуют такие функции как: дескриптивная, репрезентативная, экспонирующая, поисково- эвристическая, импритинговая, адаптивная, коммуникативно-интерактивная, контрольно-оценочная, координационная, катализирующая, фасилитационная, инновационная и др. Контур потенциальных функций информационных технологий составляют такие функции как: рефлексивная, активизирующая, инклюзивная, мотивирующая, экстериоризирующая, амплификативная и др. Вместе оба данных контура функций образуют общее информационное пространство возможностей для самореализации студентов в режиме субъект- субъектного образовательного процесса.

Ключевые слова: высшая школа, информационные технологии, самореализация студентов, актуальные и потенциальные функции информационных технологий в образовании.

Annotation. The article founds the personal focused construct of use of information technologies at the higher school, which is revealed within two contours of functions – actual and potential. The actual contour is formed by such functions of information technologies as: descriptive, representative, exhibiting, search- heuristic, imprinting, adaptive, communicative- interactive, coordination, control- estimated, catalyzing, facilitating, innovative etc. The contour of potential functions is made by such functions of information technologies as: reflexive, activation function, inclusive, motivating, self-manifestation, amplification etc. Together both contours of functions form the holistic information environment of opportunities for students' self-realization in the format the "person-to-person" educational interaction.

Keywords: the higher school, information technologies, students' self-realization, actual and potential functions of information technologies in education.

Введение. Развитие современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) открывает новые горизонты и возможности в высшем образовании. Педагогически грамотное и психологически корректное

образовательного учреждения в жизнь социума и превращение ее в социально-педагогический комплекс, наличие самобытных способов включения учащихся в этнопедагогические традиции, наличие социально ориентированных программ обучения и воспитания, общественно-государственное управление детскими, подростковыми и юношескими организациями, объединениями, интеграция основного и дополнительного образования, усиление взаимодействия образовательных учреждений со средствами массовой информации по вопросам возрождения российского культурно-исторического наследия.

Процесс патриотического воспитания будущих студентов реализуется через такие формы подготовки, как: лекция, семинар, лабораторные и практические занятия, тематические вечера, дискуссии, экскурсии, туристические походы, самостоятельная работа студентов, выполнение ими курсовых и дипломных работ, педагогическая практика и др.

В настоящее время наиболее востребованными являются такие массовые организационные формы, как волонтёрское движение, студенческие отряды, студенческая лига дебатов, молодёжные форумы «Селигер», «Машук», «Каспий», «Территория смыслов». Значение организационных форм, активизирующих личность, заключается в том, что все они в той или иной степени способствуют формированию у молодёжи лидерских качеств. По-прежнему эффективными являются следующие формы, средства патриотического воспитания: поисковые отряды, краеведческая работа, музейная работа, встречи с людьми, отличившими в выполнении конституционного и гражданского долга, празднование памятных дат, Дни воинской Славы, Вахты памяти, экскурсии по местам боевой славы, работа по сохранению и восстановлению культурно-исторических памятников, разработка проектов, имеющих социальную направленность, ежегодная акция «Мы – граждане России», ознакомление с символами государства, его героической историей, государственными наградами [1].

В качестве особенности организации патриотического воспитания в современных условиях можно выделить необходимость применения различных педагогических технологий (традиционных и инновационных), обеспечивающих повышение эффективности межличностного взаимодействия в педагогическом процессе.

Выводы. Таким образом, сочетание традиционных и инновационных методов, форм и средств педагогического воздействия позволяет комплексно подойти к организации патриотического воспитания студентов вуза и решить его основные цели и задачи.

Литература:

1. Беляев А.В. Гражданское образование в федеральном университете: проектирование, организация, управление: монография. - Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2014. – 245 с.

2. Государственная программа патриотического воспитания граждан Российской федерации на 2016-2020 годы». [Электронный ресурс] URL: http://government.ru (дата обращения 19.09.2016).

3. Гражданственность и патриотизм в России: ретроспектива и перспективы: Материалы межрегиональной научно-практической конференции молодых учёных, аспирантов и студентов / Под ред. Е.С. Саенко, Л.Н. Величко. – Ставрополь: Графа, 2012. - 232 с.

Единое информационное пространство рассматривается рядом исследователей и как совокупность данных, технологий их сопровождения и использования, информационно-телекоммуникационных систем и сетей, функционирующих на основе единых принципов и по общим правилам, обеспечивающих информационное взаимодействие организаций и граждан, а также удовлетворение их информационных потребностей [2].

Этимологический анализ приведенных определений показывает, что можно выделить определенные характерные признаки, отмечаемые авторами и отделяющие информационное образовательное пространство от информационной образовательной среды.

Во-первых, это наличие большого количества информационных ресурсов, необходимых для удовлетворения потребностей участников образовательного процесса и многообразных инструментов для работы с ними, что позволяет определять ее в категории масштабно реализуемой полифункциональности, как результирующего свойства. Во-вторых, присутствие значительного числа субъектов, готовых использовать и предоставлять эти ресурсы. И, в-третьих, наличие структуры единого информационного образовательного пространства на государственном уровне.

Оптимальным, на наш взгляд, является определение информационного образовательного пространства в следующем виде: информационное образовательное пространство – это управляемая и динамично развивающаяся с учетом современных тенденций модернизации Российского образования система эффективного и комфортного предоставления информационных и коммуникационных услуг всем субъектам процесса обучения, являющаяся частью единого информационного образовательного пространства Российской Федерации.

Инфраструктура информационно-образовательного пространства включает в себя следующие основные элементы: программное обеспечение общего назначения (текстовые и графические редакторы, электронные таблицы и др.); программное обеспечение для автоматизации деятельности различных служб (для учета обучающихся, для кадрового учета, для составления расписания, для анализа успеваемости, для автоматизации библиотеки и др.); программно-методическое обеспечение для организации учебно-воспитательного процесса (обучающие и развивающие компьютерные программы, электронные справочники, мультимедийные энциклопедии и др.); информационные ресурсы образовательного учреждения (единая база данных, учебно-методические банки данных, мультимедийные учебные разработки, хранилище документов, веб-сайты) [2], [3].

К основным функциям, которые выполняет информационное пространство, можно отнести:

1. Интегрирующую функцию. В рамках данной функции информационное пространство объединяет в единую пространственно-коммуникативную и социокультурную среду различные виды человеческой деятельности и занимающихся ими субъектов, в том числе, как отдельных людей, так и целые государства, народы, международные коалиции и транснациональные корпорации.

2. Коммуникативную функцию. Информационное пространство создает особую среду трансграничной, интерактивной и мобильной коммуникации

различных субъектов деятельности, в рамках которой они осуществляют информационный обмен.

3. Актуализирующую функцию. Именно в информационном пространстве осуществляется актуализация интересов различных субъектов деятельности посредством реализации ими информационной политики.

4. Геополитическую функцию. Информационное пространство формирует собственные ресурсы и изменяет значимость традиционных ресурсов, создавая новую среду геополитических отношений и конкуренции.

5. Социальную функцию. Информационное пространство трансформирует состав общества и изменяет характер и содержание социально-политических (общественных) отношений во всех сферах – политике, культуре, науке, религии и других.

Информационное пространство рассматривается как конструкция, выступающая в различных формах: физическое пространство совместной учебной деятельности обучающихся, виртуальное пространство гипертекстов, иерархические системы пространства [7].

Проведенный нами анализ исследований ряда ученых позволил выявить важнейшие преимущества, которые дает формирование информационного образовательного пространства вуза: возможность реализации технологии индивидуально-ориентированного обучения отдельному предмету за счет представления полной информации о программе, форме и порядке организации обучения, представления теоретического материала, материалов для самоаттестации, проектных заданий; возможность реализации индивидуальной траектории продвижения по предметной области за счет выбора уровня и вида представления материала в зависимости от индивидуального развития типов мышления; возможность дифференциации процесса обучения за счет использования средств и технологий выбора заданий разного уровня, организации самостоятельного продвижения по темам курса успевающим студентам и возврату к запущенному материалу отстающим студентам; появление новых форм взаимодействия преподавателя и обучаемого в процессе обучения, приводящее к изменению содержания их деятельности; совершенствование методологии отбора содержания профессиональной подготовки специалистов, улучшение планирования, организации, управления, контроля качества учебного процесса, повышение общего качества обучения; возможность использования различных форм самостоятельного обучения.

Обратимся к рассмотрению технологических основ проектирования информационно-образовательного пространства вуза.

Создание информационного образовательного пространства в общем виде проходит следующие этапы [8], [10]:

1. Формируется вся необходимая базовая информация образовательного учреждения общего доступа, которая может быть полностью или частично открыта для всех субъектов образовательного процесса.

2. Информационный массив общего доступа обрабатывается и дифференцируется через систему планирования, организации и управления учебным процессом.

3. Основная часть конкретизированной информации передается в систему администрирования и обеспечения содержания образовательного процесса, где она далее обрабатывается, архивируется и хранится.

По мнению психологов, педагогов, социологов именно студенческая молодежь является наиболее активной и прогрессивной частью населения и от того какие идеалы, ценности, нравственные принципы она пропагандирует, зависит стабильность общества и национальная безопасность страны. Свойственные юношескому возрасту романтизм и стремление к идеальному, делает молодежь особенно отзывчивой на любые начинания, требующие сил, подвига, героизма. Это создает благоприятные предпосылки для высоких нравственных идеалов и воспитания чувств патриотизма у студентов, от степени выраженности которого зависит их вклад в развитие страны. [3; 4]

Содержание патриотического воспитания студентов отражает содержание понятия «патриотизм» и включает: воспитание любви к Родине, к родным местам, родному языку; уважения к прошлому своей Родины, к традициям и обычаям своего народа, знание истории Родины; формирование культуры межнационального общения (уважения к другим народам, их обычаям и культуре, нетерпимости к расовой и национальной неприязни и др.); развитие стремления к укреплению чести и достоинства Родины, готовности к содействию прогрессивному развитию Отчества при сочетании личных и общественных интересов и пр.

Методы, средства и формы патриотического воспитания студентов вряд ли можно отнести к разряду специфических. Скорее всего, можно говорить об использовании сочетаний традиционных и нетрадиционных педагогических методов и форм организации педагогического взаимодействия для решения конкретных задач патриотического воспитания на каждом возрастном этапе развития воспитанников.

Поскольку патриотическое воспитание студентов основано на взаимодействии преподавателей и студентов и реализуется как в учебной, так и во внеучебной деятельности, вполне обоснованным является применение методов обучения, которые делятся на методы преподавания (лекция, рассказ, показ-демонстрация, объяснение, беседа, объяснительно-иллюстративный, активные методы обучения - проблемное изложение, дискуссия; учебные, имитационные, ролевые, организационно-деятельностные, операционные, деловые и др. игры, метод кейсов, пр.) и методы учения (слушание, осмысление, упражнение, изучение учебников и первоисточников, моделирование, репродуктивный, частично-поисковый, исследовательский и др.), и методов воспитания (методы развития сознания личности - объяснение, убеждение, рассказ, беседа, разъяснение, внушение, инструктаж, просьба, пример; методы развития поведения - упражнение, приучение, требование, поручение, метод доверительного межличностного общения, метод создания воспитывающих ситуаций, игровые методы, тренинги, проведение мероприятий за рамками учебного плана - культурные мероприятия, социально-значимые акты, участие в общественной жизни и пр.; методы стимулирования - поощрение, соревнование, одобрение, награждение; и пр.).

К средствам педагогического воздействия, применяемым в процессе патриотического воспитания студентов относятся учебные и учебно-методические пособия, учебники, специальная литература, технические средства информации, СМИ, и пр., а также разнообразная деятельность студентов (учебная, общественная, трудовая и пр.).

К социально-педагогическим условиям формирования гражданского и патриотического сознания молодежи можно отнести: интеграция

Содержание патриотического воспитания определяется основными компонентами структуры личности, среди которых в первую очередь необходимо назвать сознание, поведение и деятельность, личностно-творческий компонент. Каждый из этих компонентов со своей стороны наполняется содержанием, ориентируясь на отдельное направление целостного процесса патриотического воспитания.

Установлено, что каждый из компонентов выполняет свою функцию. Так, когнитивный компонент патриотического воспитания ориентирует на развитие патриотического сознания. Последнее предполагает усвоение патриотических ценностей (общечеловеческих, нравственно-гуманистических, общественно-гражданских, конституционно-государственных, профессиональных, культурных и др.). Помимо ценностей, необходимым в данном случае является формирование разноплановых знаний, закладывающих основы целостного восприятия Родины, Отечества, всего народа. К таким знаниям относятся: географические, исторические, культурные, правовые, нравственные, экологические, профессиональные, психолого-педагогические, трудовые и др.

Нравственно-деятельностный компонент патриотического воспитания личности направлен на формирование соответствующего поведения и деятельности. Важнейшими сферами проявления активности в этом направлении, на наш взгляд, являются: краеведение во всех его аспектах; выполнение в соответствии с Конституцией РФ своих гражданских обязанностей, долга по защите Отечества; занятия производительным трудом в различных его формах на благо страны и народа; охрана и восстановление природных богатств.

Личностно-творческий компонент предполагает развитие творческих способностей, направленных на улучшение функционирования различных сфер жизни и деятельности российского государства, населяющих его наций и народностей, решение нестандартных задач межэтнического и интернационального общения; развитие патриотических потребностей, мотивов, формулирования соответствующих целей своей настоящей и будущей жизни и деятельности. Творческая потребностно-мотивационная сфера имеет возможности для саморазвития в процессах самообразования, самосовершенствования, самоуправления. Включаясь в эти процессы, личность не только раскрывает свой потенциал, но и наполняет его новыми связями, расширяет пределы использования в теоретической и практической деятельности, укрепляет фундамент дальнейшего прогресса.

Выделяют следующие общепедагогические принципы, составляющие основу патриотического воспитания студентов: принцип гуманистической направленности; научности; ориентированности на формирование в единстве знаний и умений, сознания и поведения; преемственности, последовательности и систематичности; наглядности; сочетания педагогического управления с развитием инициативы и самостоятельности воспитанников; сознательности и активности воспитанников; согласованности требований субъектов педагогического взаимодействия; связи теории с практикой; единства образовательных, воспитательных и развивающих результатов педагогического взаимодействия.

К специфическим принципам, отражающим особенности патриотического воспитания, относятся такие принципы, как: народность, интегративность, вариативность и гибкость, единство дискретного и непрерывного.

4. Информация общего доступа, а также обработанная информация попадает в модули системы дополнительного обеспечения, где происходит дальнейшая работа с ней.

5. Обработанная в системах и модулях информация является основой для формирования отчетной документации.

Для проектирования информационно-образовательного пространства необходимо опираться на основные технологические этапы построения образовательного пространства, такие как: декомпозиция информационного образовательного пространства для конкретной системы образования вуза; выделение основной содержательной структуры и компонентного состава ИОП; общее описание информационно-образовательного пространства, его компонент; построение соответствующих схем и технических заданий; разработка логической и физической структур информационно-образовательного пространства; определение основных технико-технологических характеристик ИОП, проблем и путей их решения; выбор средств разработки, аппаратных и программных средств, информационных ресурсов; разработка компонентов пространства, их унификация и связывание в рамках единой среды; подготовка персонала и обучаемых для работы с соответствующими компонентами ИОП; практическая апробация информационного образовательного пространства в условиях образовательного учреждения; совершенствование инфраструктуры ИОП по результатам апробации; разработка недостающих информационных ресурсов и их интеграция в информационно-образовательную среду.

Информационная система вуза должна проектироваться как интегрированная логистическая система, где основным бизнес-процессом выступает учебный процесс, а все остальные имеют вспомогательный характер и должны обеспечивать протекание основного образовательного процесса.

Логика и структура построения информационной базы должны основываться на возможности автоматизации управления всеми стадиями основного бизнес-процесса, начиная с набора абитуриентов и заканчивая выпуском готового специалиста [5].

Отметим, что основными субъектами информационно-образовательного пространства вуза выступают специалисты непосредственно решающие задачи высшего образования. К данным субъектам относится и группа специалистов дополнительного профессионального образования, повышения квалификации. К новым субъектам информационно-образовательного пространства можно отнести специалистов в области программного обеспечения, предлагающих оптимальные решения информационно-образовательного сервиса, а также специалистов, разрабатывающих инновационные решения по автоматизации и информатизации образовательного процесса.

Все субъекты проектирования информационно-образовательного пространства запускают новый уровень модернизации образовательного процесса, ориентированный на большую самостоятельность обучаемого, проявление сознательного стремления к получению знаний и устойчивой учебной мотивацией, развитие поисково-исследовательской и творческой деятельности.

Важное место в информационном пространстве занимает индивидуальное образовательное пространство преподавателя, формируемое на базе единого образовательного пространства вуза. В минимальном комплекте такое

пространство должно включать электронный конспект лекций, видеотеку, систему заданий для активизации самостоятельной деятельности обучаемого, основные средства мониторинга учебного процесса, web-страницу или сайт для организации дистанционного обучения или использования его элементов.

Информационные средства этого пространства обеспечивают выполнение следующих функций [1], [6], [8]:

1. Создание и модификация учебного материала, учебных заданий курса (отдельные модули, лекции, учебные пособия, задания для тестов, контрольные работы, курсовые и дипломные проекты, экзаменационные материалы).
2. Управление библиотеками разработки курсов (шаблоны, аудио- и видеофрагменты, анимация).
3. Индивидуальная модификация состава и уровня учебного курса для конкретных обучаемых.
4. Навигация, быстрый и оптимальный поиск необходимой информации о курсе.
5. Мониторинг курса (получение необходимой статистической информации о курсе, обучаемых, заданиях).
6. Включение разработанного учебного курса в базу данных вуза.

Должно быть спроектировано и индивидуальное образовательное пространство обучаемого, где могут находиться электронные учебники и учебные пособия, видеокурсы лекций, практикумы, система тестирования, сетевая версия курса для дистанционного обучения и пр.

Информационные средства этого пространства обеспечивают выполнение следующих функций: конфигурирование курса по желанию обучаемого; воспроизведение мультимедийных и анимационных фрагментов курса; самотестирование и самоконтроль знаний обучаемых на всех этапах изучения курса; доступ к курсу через сеть и его изучение с помощью навигационных сервисов; введение паролей для исключения случаев несанкционированного доступа к работам и файлам обучаемых; развитие навыков сетевого обучения [9].

Выводы.

1. Информационное образовательное пространство – это управляемая и динамично развивающаяся с учетом современных тенденций модернизации Российского образования система эффективного и комфортного предоставления информационных и коммуникационных услуг всем субъектам процесса обучения, являющаяся частью единого информационного образовательного пространства Российской Федерации.

2. В современном вузе должны быть создана единая долговременная политика развития информационного образовательного пространства, определена его обобщенная модель, проведена ее экспертная апробация. В такой модели необходимо отражать компонентную структуру информационного пространства, определяющую не только объекты и технологии, входящие в него, но и систему межкомпонентных взаимосвязей и взаимодействий. В ней должна содержаться система основных положений-требований, которым должны удовлетворять как отдельные информационные ресурсы, так и объединяющее их информационно-образовательное пространство вуза.

использовать большое количество объективных и субъективных факторов. Личность подвергается воздействию множества разнохарактерных влияний и накапливает не только положительный, но и отрицательный опыт, требующий корректировки. Многофакторность объясняет эффект неоднозначности результатов воспитания. Очень часто получается, что в одних и тех же условиях результаты воспитательных воздействий могут существенно различаться. Чем больше по своему направлению и содержанию совпадают влияния учителя и объективных условий, тем успешнее идет воспитание. Большое значение в патриотическом воспитании имеет личность педагога: его авторитет, педагогические умения, черты характера, личностные качества, ценностные ориентиры [4].

Для реализации идеи патриотизма в условиях вуза имеются все возможности: содержание учебных курсов, формы внеучебной деятельности по различным дисциплинам (научные общества, научные студенческие кружки, конференции, олимпиады и др.), специально организованная внеучебная деятельность в обозначенном направлении. Этому будут содействовать и объективно существующие условия интернационального общения, поскольку в вузах обучаются не только граждане России, но и граждане ближнего и дальнего зарубежья. Необходимость патриотического воспитания в этих условиях определяется и тем, что будущим специалистам предстоит жить и работать в первую очередь в Российской Федерации на благо ее народа, каждого гражданина. Решая задачи воспитания в процессе выполнения различных социальных ролей (учителя, родителя, специалиста и др.), выпускник вуза должен проводить и идеи патриотизма, формировать чувство долга и ответственности перед Отечеством и российским народом, пропагандировать опыт построения интернациональных отношений, уважения к другим странам и народам. Именно в идее патриотизма в единстве выступают национальные интересы. Эта идея не разобщает, а объединяет различные нации и народности, сплачивает их в единое братство. Большое значение идея патриотизма имеет и в развитии самой личности: формирует ее сознание, определяет повседневную деятельность, отражается на характере творческих отношений, способствует развитию сущностных сил.

В связи с этим патриотическое воспитание представляет собой целостный педагогический процесс, направленный на формирование и развитие патриотических качеств личности каждого гражданина России, приобщение его к деятельности на благо Отечества и народа; планеты Земля, Космоса; развитие стремления к гражданскому, духовному, нравственному и физическому совершенствованию, потребности в достойном служении стране и народу, защите их от различных посягательств. В целом патриотическое воспитание – это процесс формирования патриотического сознания и поведения личности, реализации ее творческого потенциала на благо Отечества и народа; развития и реализации всех сущностных сил личности в обозначенном направлении. Патриотическое воспитание – разноплановый и разноуровневый процесс. Он охватывает государственные органы, политические партии и движения, общественные организации и объединения, осуществляющие целенаправленную и скоординированную деятельность по формированию патриота и гражданина России, верного своему Отечеству, готового выполнить свой гражданский и конституционный долг.

Формулировка цели статьи. Цель статьи заключается в определении эффективных способов педагогического воздействия для реализации инновационного подхода к организации патриотического воспитания студентов вуза.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время общественностью и органами государственной власти разрабатываются нормативно-правовые основы патриотического воспитания молодежи. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы», которая является продолжением государственных программ предыдущих лет, сохраняет непрерывность процесса по дальнейшему формированию патриотического сознания российских граждан как одного из факторов единения нации. [2]

Программа констатирует, что «за последние годы в России были предприняты значительные усилия по укреплению и развитию системы патриотического воспитания... В 2001 - 2015 годах реализованы 3 государственные программы патриотического воспитания. Патриотическое воспитание представляет собой систематическую и целенаправленную деятельность органов государственной власти, институтов гражданского общества и семьи по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, в готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины». [2]

Программа включает комплекс правовых, нормативных, организационных, методических, исследовательских и информационных общероссийских и межрегиональных мероприятий по дальнейшему развитию и совершенствованию системы патриотического воспитания граждан, направленных на становление патриотизма в качестве нравственной основы формирования их активной жизненной позиции.

Проведение единой государственной политики в области патриотического воспитания граждан Российской Федерации обеспечивает достижение целей патриотического воспитания путем плановой, непрерывной и согласованной деятельности органов государственной власти, органов местного самоуправления и общественных организаций.

Патриотизм как единство духовности, гражданственности и социальной активности личности в образовательном учреждении формируется в целостном учебно-воспитательном процессе. Задача вуза – разработка научно-методических основ патриотического воспитания: технологии проектирования, организации целостного процесса; модели координации работы общественных организаций; технологии реализации воспитательного потенциала социально-экономических и гуманитарных дисциплин; методики применения активных и интерактивных форм и методов воспитания; форм обобщения и распространения педагогического опыта в данной области. [1]

Патриотическое воспитание направлено на формирование активной гражданской позиции, чувства ответственности за развитие государства, формирование гордости за свою Родину, чувства любви и уважения к ней, приумножение авторитета страны через собственные достижения в обучении, спорте общественной жизни, на уважении законов государства.

Следует учитывать, что патриотическое воспитание – процесс многофакторный. При его осуществлении педагог должен учитывать и

Литература:

1. Гагарина Д.А. Структура высокоразвитой информационно-образовательной среды инновационного университета / Д. А. Гагарина // Университетское управление: практика и анализ. – 2009. – №3. – С. 69-73
2. Година Т.А. Исследование инновационных процессов формирования информационного пространства высшего учебного заведения: С использованием зарубежного опыта: дис. канд. экон. наук: М., 2005. – 147 с.
3. Елисеева Е.В. Злобина С.Н. Цифровые образовательные ресурсы как составляющие инновационной образовательной среды современного вуза // Вестник Брянского государственного университета. – 2010. - №1ю – С. 56-60.
4. Информационные технологии в образовательном процессе: монография / Е.В.Елисеева, Н.И.Захарова, С.Н.Злобина и др. – Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2015. – 196 с.
5. Кечиев Л.Н., Путилов Г.П., Тумковский С.Р. Подготовка учебных материалов для включения в состав информационно-образовательной среды. – М.: МГИЭМ,1999. – 34 с.
6. Красношлыкова О. Создание единого информационного пространства как условие развития муниципальной системы образования // Информатика и образование. – 2005. – № 12. – С. 19 – 20
7. Материалы форума «Единое образовательное пространство школы» // sandbox.openclass.ru URL: http://sandbox.openclass.ru/forums/36040 (дата обращения: 15.09.2016).
8. Персианов В.В. Электронное образовательное пространство педагогического университета: формирование, применение, проблемы / В. В. Персианов, Н. Н. Хабаров // Информатика и образование. – 2009. – №10. – С. 111-113.
9. Современные информационно-коммуникационные технологии в образовании: монография / Рогальский Е.С., Елисеева Е.В., Злобина С.Н. и др. – Красноярск: Центр информации, 2012
10. Щербина Е.Н. Проектирование этнорегиональных образовательных пространств педагогического вуза. – Режим доступа: http://rspu.edu.ru/university/publish/pednauka/2006_2/sherbina3.htm (дата обращения: 16.09.2016).

Педагогика

УДК:378.016

кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий обучения и непрерывного образования Седых Татьяна Владимировна
Институт педагогики, психологии и социологии
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Красноярск);
магистрант Кузьмиченко Ирина Юрьевна
Институт педагогики, психологии и социологии
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Красноярск)

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности формирования творческого отношения к профессиональной деятельности у будущих педагогов, представлен опыт разработки и реализации средств формирования творческого отношения к профессиональной деятельности в процессе их профессиональной подготовки.

Ключевые слова: творческое отношение к профессиональной деятельности, творческое отношение, педагогическое творчество, педагогическое образование, бакалавриат.

Annotation. The article discusses the features of formation of creative attitude to professional activity of future teachers, the experience of developing and implementing means of formation of creative attitude to professional activity in the course of professional training of future teachers.

Keywords: a creative approach to professional activity, creative attitude, pedagogical creativity, teacher education, bachelor's degree.

Введение. В «Концепции модернизации педагогического образования» в качестве одного из приоритетов реформирования системы высшего педагогического образования указана направленность на формирование у будущих педагогов творческого отношения к профессионально - педагогической деятельности [13]. Творческая деятельность педагога должна быть направлена на инициацию и активизацию новых позитивных изменений в обучающемся, отвечающих представлениям об идеале современного образованного человека. Это требует от педагога непрерывного анализа педагогических ситуаций, систематического планирования и коррекции учебно-воспитательного процесса, модифицирования и комбинирования уже известных форм, методов, средств работы с обучающимися.

При анализе литературы нами было выявлено, что проблеме педагогического творчества посвящены исследования известных педагогов прошлого (П.П. Блонский, В. А. Кан-Калик, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский,К. Д. Ушинский, и др.), а также современных исследователей (В. И. Загвязинский, В. Ф. Исаев, А. И. Кочетов, Н. В. Кузьмина, М. М. Поташник, В. А. Сластенин, А. В. Хуторской и др.).Вопросы подготовки будущих педагогов к занятиям педагогическим

Педагогика

УДК 37.01

кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики и современных образовательных технологий Сиволобова Нелли Александровна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. Статья посвящена вопросам организации патриотического воспитания студентов вуза. Автор рассматривает принципы, формы и методы патриотического воспитания студенческой молодежи. В статье проанализированы нормативно-правовые основы организации воспитательной работы, а также задачи цели и задачи патриотического воспитания в вузе. Автор считает, что проведение единой государственной политики в области патриотического воспитания граждан Российской Федерации обеспечивает достижение целей патриотического воспитания путем плановой, непрерывной и согласованной деятельности органов государственной власти, органов местного самоуправления и общественных организаций. Патриотическое воспитание в вузе представляет собой целостный педагогический процесс, направленный на формирование и развитие патриотических качеств личности каждого студента, приобщение его к деятельности на благо Отечества и народа; планеты Земля; развитие стремления к гражданскому, духовному, нравственному и физическому совершенствованию, потребности в достойном служении стране и народу.

Ключевые слова: воспитание, патриотизм, педагогическое воздействие.

Annotation. Article is devoted to questions of the organization of patriotic education of students of higher education institution. The author considers the principles, forms and methods of patriotic education of student's youth. In article the standard legal basis of the organization of educational work, and also a task of the purpose and task of patriotic education in higher education institution are analysed. The author considers that carrying out single state policy in the field of patriotic education of citizens of the Russian Federation provides goal achievement of patriotic education by the planned, continuous and approved activities of public authorities, local government bodies and public organizations. Patriotic education in higher education institution represents the complete pedagogical process directed to forming and development of patriotic qualities of the identity of each student, his familiarizing with activities for the benefit of the Fatherland and the people; planets Earth, Space; development of aspiration to civil, spiritual, moral and physical enhancement, the need for worthy service to the country and the people.

Keywords: education, patriotism, pedagogical influence.

Введение. Патриотическое воспитание учащейся молодежи является приоритетным направлением государственной политики. Разработка инновационного подхода к организации патриотического воспитания студентов вуза предполагает использование эффективных форм, методов и средств воспитательной работы.

Таким образом, сравнительный анализ данных констатирующего и контрольного срезов показал, что за период опытно-экспериментальной работы нам удалось достичь некоторых положительных изменений в динамике уровня сформированности ценностного отношения к образованию у бакалавров направления «Педагогическое образование».

Выводы. Представленный в статье опыт формирования ценностного отношения к образованию у бакалавров направления «Педагогическое образование» не исчерпывает всего круга проблем, связанных с педагогическим обеспечением процесса формирования ценностного отношения будущих педагогов к образованию, и открывает объектное поле для дальнейших исследований по проблемам выявления и теоретического обоснования инструментов формирования ценностного сознания, ценностного отношения, ценностного поведения студентов соответствующего направления подготовки.

Литература:

1. Каменева, Н. В. Учебные творческие задания как средство развития индивидуальности младшего школьника [Электронный ресурс] / Н. В. Каменева. – Режим доступа: http://goo.gl/5KgZFC
2. Пономарёва, Е. П. Ценностное отношение к образованию как педагогическое понятие / Е. П. Пономарёва // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – 2011. – №24. – С. 90-95.
3. Ситка, И. В. Формирование у будущих учителей готовности к действиям в чрезвычайных ситуациях на основе ситуационного моделирования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ситка Игорь Васильевич. – Чебоксары, 2011. – 184 с.
4. Сластенин, В. А. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для вузов / В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова. – Москва: Академия, 2003. – 192 с.
5. Халилова, Ш. Т. Технология конструирования ситуационных задач в содержании практического обучения / Ш. Т. Халилова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2012. – №2. – С. 142-148.
6. Ханылаев, Т. А. Общепедагогические особенности формирования у студентов ценностного отношения к образованию: автореф. дис. … канд. педагогических наук: 13.00.01 / Ханылаев Тячмурад Атагельдыевич. – Смоленск, 2006. – 190 с.
7. Чижакова, Г. И. Организационно-педагогические условия формирования ценностного отношения будущего специалиста экономической сферы к профессиональной деятельности / Г. И. Чижакова, А. Л. Позднякова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – №7. – С. 132-136.

творчеством за счёт формирования у них творческого отношения к своей профессиональной деятельности изучаются С. Л. Лесниковой, Н. В. Мартишиной и др. Несмотря на наличие в современной педагогической науке описанных выше исследований, наблюдаемые в настоящее время изменения в обществе, науке и образовании актуализируют проблему недостаточной разработанности средств формирования творческого отношения будущих педагогов к профессиональной деятельности в процессе вузовской подготовки.

Формулировка цели статьи. Рассмотреть особенности формирования творческого отношения к профессиональной деятельности у будущих педагогов, представить опыт разработки и реализации средств формирования творческого отношения к профессиональной деятельности в процессе их профессиональной подготовки.

Изложение основного материала статьи. Под творческим отношением будущего педагога к профессиональной деятельности нами понимается его ценностное (положительное) отношение к творчеству в профессионально – педагогической деятельности. При рассмотрении особенностей формирования данного вида отношений необходимо акцентировать внимание на содержании самого феномена педагогического творчества. До настоящего времени в педагогической теории не сложилось единого представления о сущности и содержании педагогического творчества.

Педагогическое творчество, по мнению А. В. Машукова, представляет собой особый вид деятельности педагога, который направлен на создание качественно новых для него продуктов, обладающих субъективной и социальной ценностью, определенной степенью объективной или субъективной новизны. Данная трактовка акцентирует внимание на результатах процесса творчества педагога, предполагающих создание продуктов (авторских методических разработок, адаптированных к условиям конкретной образовательной среды методов, средств, форм деятельности) [12].

Н. В. Кузьмина в качестве продуктивного описывает педагогическое творчество, направленное на овладение учащимися способами подготовки к жизни и дальнейшей деятельности, в том числе связанными с осуществлением самообразования, самоорганизации и самоконтроля [8]. Описанное автором условие предполагает рассмотрение феномена педагогического творчества в неразрывной связи с результатами, полученными не только педагогом, но и учащимися.

Н. Д. Никандров и В. А. Кан-Калик описывают три основных сферы творческой деятельности учителя:

- творческое самовоспитание, предполагающее осознание педагогом самого себя как конкретной творческой индивидуальности, определение своих требующих дальнейшего совершенствования и корректировки профессионально-личностных качеств;
- коммуникативное творчество, направленное на организацию педагогически целесообразного и эффективного общения с учащимися, их родителями, руководством образовательной организации, представителями педагогического сообщества;
- методическое творчество, связанное с овладением умением анализировать возникающие в практической деятельности педагогические ситуации, правильно выбирать и строить методические модели, компилировать

или разрабатывать содержание и способы воздействия в учебно-воспитательном процессе; осваивать передовой педагогический опыт и корректно применять его в своей профессиональной деятельности с учетом индивидуальных особенностей педагога и коллектива учащихся) [5].

Указанные сферы творческой деятельности педагога, по нашему мнению, должны быть положены в основу осуществления процесса формирования творческого отношения будущих педагогов к профессиональной деятельности.

Проведенный анализ работ А. Р. Гайфутдиновой, А.В. Кочетовой и др., посвященных проблеме творчества в профессиональной деятельности педагога [1, 7], позволил выделить следующие компоненты творческого отношения будущего педагога к профессиональной деятельности:

- ориентационный, предполагающий понимание значимости творчества в профессиональной деятельности, желание воспитывать в себе творческую активность и использовать свои возможности для достижения поставленных целей;
- коммуникативный, отражающий ценностное отношение личности к творчеству в процессе педагогического общения и коммуникации, сформированность направленности на совершенствование коммуникативных умений и навыков;
- технологический, включающий в себя ценностное отношение личности к применению творческих инструментов в образовательном процессе, а также стремление к повышению уровня овладения этими инструментами.

Данные компоненты, взятые во взаимосвязи, отражают существенные аспекты педагогического творчества, основные сферы творческой деятельности современного педагога и необходимы при проектировании процесса и выборе средств формирования творческого отношения к профессиональной деятельности у будущих педагогов.

В качестве основных средств формирования творческого отношения у будущих педагогов к профессиональной деятельности в настоящее время рассматриваются используемые в различных сочетаниях элементы эвристического, проблемного, проектного обучения. Однако в ходе анализа передового педагогического опыта нами было зафиксировано использование таких не традиционных средств, как посещение музея-театра и проведение конкурса педагогического мастерства (Н. В. Мартишина), использование методов арт-терапии (Л. Б.Ермолаева – Тотмина) [2, 10].

Анализ теоретических предпосылок проблемы и практического опыта по формированию творческого отношения к профессиональной деятельности у будущих педагогов позволил нам выявить, обосновать и реализовать следующие средства: применение упражнений, способствующих развитию творческой активности личности с целью стимулирования творческого самовоспитания будущих педагогов; организация ролевых игр, направленных на активизацию коммуникативного творчества будущих педагогов; использование элементов педагогической импровизации с целью интенсификации методического творчества будущих педагогов [6].

При отборе упражнений, способствующих развитию творческой активности личности с целью стимулирования творческого самовоспитания будущих педагогов, под творческой активностью рассматривалось стремление педагога к осуществлению преобразующей деятельности в учебно-

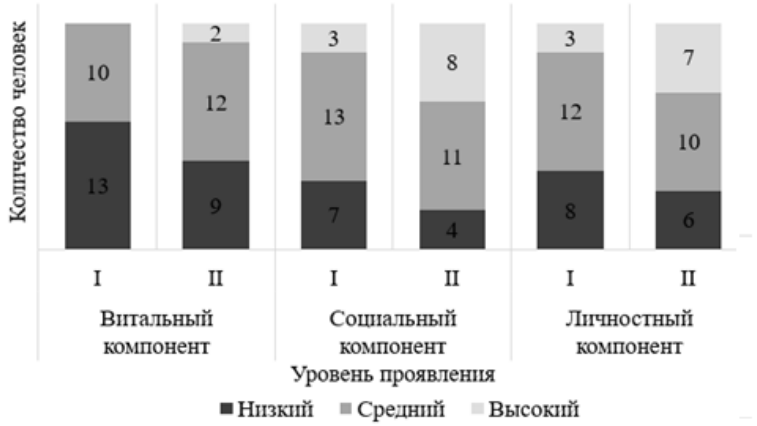


Рисунок 1. Динамика уровня сформированности ценностного отношения к образованию у студентов экспериментальной группы (констатирующий и контрольный срезы)

I – констатирующий срез II – контрольный срез

Результаты обработки данных контент-анализа в контрольной группе (рисунок 2) показали, что отношение студентов к рассматриваемым компонентам не претерпело значительных изменений.

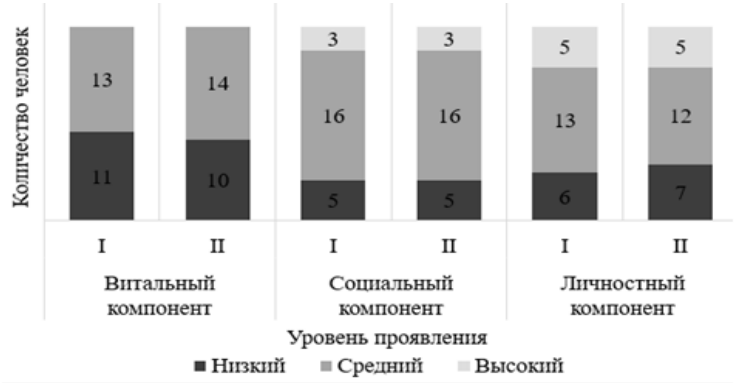


Рисунок 2. Динамика уровня сформированности ценностного отношения к образованию у студентов контрольной группы (констатирующий и контрольный срезы)

I – констатирующий срез II – контрольный срез

продемонстрировали изменившееся отношение к образованию, необходимо отметить, что творческое задание рассматривается как форма организации учебной информации, которая содержит описание условий и неизвестных данных, указание по организации самостоятельной творческой деятельности обучающихся, которая должна быть направлена на реализацию их личностного потенциала и получение искомого образовательного продукта [1].

Примером используемого нами творческого задания проблемно-практического характера является предложение студентам изобразить (представить сценку, снять видеоролик и пр.), что они умели, умеют и чему научатся на каждом жизненном этапе от рождения до 40 лет.

По завершению цикла занятий был проведен контрольный срез уровня сформированности ценностного отношения к образованию у бакалавров направления в экспериментальной и контрольной группе с помощью метода контент-анализа их работ.

Результаты обработки полученных в экспериментальной группе данных (рисунок 1) свидетельствуют о том, что отношение студентов к рассматриваемым компонентам ценностного отношения к образованию изменилось в положительную сторону. Это подтверждает факт увеличения количества студентов с высоким уровнем сформированности витального компонента ценностного отношения к образованию на 2 человека (8,7%), со средним уровнем - на 2 человека (8,7%). Количество студентов с высоким уровнем сформированности социального компонента увеличилась на 5 человек (21,74%), со средним уровнем - уменьшилось на 2 человека (8,7%), с низким уровнем - уменьшилось на 3 человека (13,04%). Зафиксировано также увеличение количество студентов с высоким уровнем сформированности социального компонента на 4 человека (17,4%), со средним уровнем - уменьшение на 2 человека (8,7%), с низким уровнем - уменьшение на 2 человека (8,7%).

воспитательном процессе и принятию нестандартных решений, способствующих личностному прогрессу педагога и обучающихся [11].

Студентам был предложен ряд индивидуальных и групповых упражнений, направленных на развитие творческой активности личности. К примеру, для развития творческого воображения как неотъемлемого компонента творческой активности были использованы упражнения «Если птичка, то какая?», «Суперскрепка», «Портрет креативного человека» и др.

В ходе разработки и организации ролевых игр, направленных на активизацию коммуникативного творчества у будущих педагогов, мы основывались на рассмотрении ролевой игры в качестве определенного вида игры драматического действия [2], предполагающей осуществления участниками действий в рамках характера принятых ими ролей, внутренней логики среды действия, совместно создаваемого ими сюжету.

При разработке ролевых игр мы предполагали, что они направлены на совершенствование коммуникативных умений и навыков, в том числе умений по рефлексии процессов взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса. В качестве примера можно привести ролевую игру «Трудовая колония». Прототипом для сюжета игры взята история трудовой колонии им. М. Горького, которую возглавлял А.С. Макаренко. Мы попытались смоделировать аналогичную ситуацию, описав особенности игровой ситуации и разделив участников на воспитателей и колонистов. В ходе игры участникам необходимо было определить круг необходимых работ (ремонт жилья, поддержание порядка, организация питания и пр.) и распределить обязанности.

При использовании элементов педагогической импровизации с целью интенсификации методического творчества будущих педагогов мы основывались на мнении В.И. Загвязинского, рассматривавшего педагогическую импровизацию как способность педагога оценивать ситуацию быстро и верно, оперативно на основе накопленных знаний, опыта и интуиции принимать решение [3].

В ходе занятий будущие педагоги знакомились с сущностью и особенностями применения различных видов педагогической импровизации в образовательном процессе, а также вырабатывали необходимые умения и навыки, выполняя упражнения такие упражнения, как «Случай в лифте», «Парные этюды» и др.

Наше исследование было проведено на базе Института педагогики, психологии и социологии ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет» в ходе освоения бакалавров второго года обучения направления «Педагогическое образование» дисциплины «Практическая педагогика».

С целью подтверждения результативности реализации разработанных средств формирования творческого отношения будущих педагогов к профессиональной деятельности нами проводился мониторинг уровня данного отношения посредством применения методики «Морфологический тест жизненных ценностей» (В. Ф. Сопов, Л. В. Карпушина) и контент-анализа эссе студентов.

На начало формирующего эксперимента у студентов экспериментальной и контрольной групп преобладал средний уровень сформированности творческого отношения к профессиональной деятельности. При этом наивысшие показатели были получены по ориентационному компоненту, что обусловлено, на наш взгляд, наличием у студентов определенного

представления о роли творчества в профессиональной деятельности педагога, наличием положительного опыта взаимодействия с педагогами, осуществляющими педагогическое творчество в ходе исполнения своих служебных обязанностей.

По завершению формирующего эксперимента нами был проведено повторное изучение уровня сформированности творческого отношения к профессиональной деятельности у будущих педагогов с использованием тех же диагностических методов. Результаты обработки полученных диагностических данных в экспериментальной группе (рисунок 1) свидетельствуют о том, что творческое отношение студентов к профессионально-педагогической деятельности изменилось в положительную сторону. При этом зафиксировано увеличение количества студентов с высоким уровнем сформированности ориентационного компонента на 2 человека (8,7 %), коммуникативного компонента- на 5 человек (21,74 %), технологического - на 4 человека (17,4%).

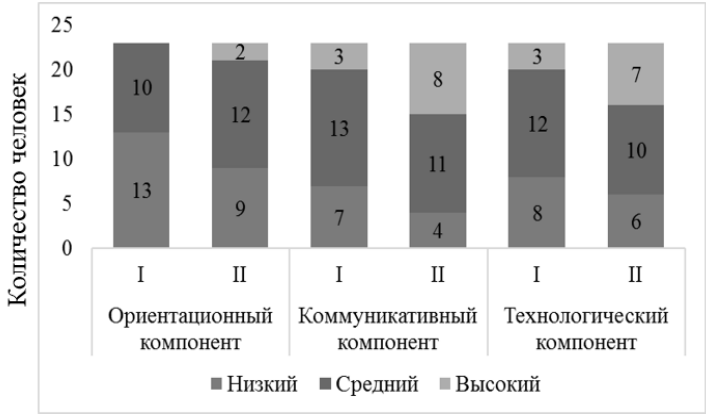


Рисунок 1 – Динамика уровня сформированности творческого отношения к профессиональной деятельности у студентов экспериментальной группы (констатирующий и контрольный срезы)

I – констатирующий срез II – контрольный срез

Результаты обработки данных в контрольной группе свидетельствуют о том, что творческое отношение студентов к профессиональной деятельности не претерпело значительных изменений.

Выводы. Сравнительный анализ данных констатирующего и контрольного срезов показал, что в ходе проведения формирующего эксперимента нам удалось достичь положительной динамики уровня сформированности творческого отношения к профессиональной деятельности у будущих педагогов. Это подтверждает результативность разработанных нами средств формирования творческого отношения к профессиональной

профессионально-педагогической деятельности выделяют для себя значимые аспекты жизни педагогического работника, благодаря которым происходит становление системы ценностных отношений и установок.

Нами был разработан цикл занятий, направленный на раскрытие наиболее значимых компонентов ценностного отношения личности к образованию и состоящий из 3 блоков (витальный, социальный, личностный). Каждое занятие из цикла включало в себя использование следующих средств формирования ценностного отношения студентов к образованию:

— организация дискуссий с целью ориентирования студентов на формирование положительного отношения к образованию;

— решение ситуационных задач педагогической направленности для принятия студентами решения об изменении модальности отношения к образованию;

— выполнение творческих заданий проблемно-практического характера, в ходе которых студенты могут продемонстрировать изменившееся отношение к образованию.

В ходе занятий организовывались групповые дискуссии с целью ориентирования студентов на формирование положительного отношения к образованию. Это было обусловлено тем, что существующие у бакалавров установки и ориентиры не всегда носят положительный характер. Особенно актуальной данная задача становилась, поскольку будущее бакалавров направления «Педагогическое образование» связано с осуществлением педагогической деятельности, которая не возможна без осознания значимости образования в положительном контексте.

Каждая дискуссия начиналась с представления афоризма, соответствующего основной тематике блока. Благодаря наводящим вопросам студентам удавалось описать ситуацию, которая становилась основой для дальнейшего обсуждения. К примеру, в ходе дискуссии «Для чего нужно образование?» обучающимся было предложено отнестись к высказыванию Луция Аннея Сенеки: «Мы учимся, увы, для школы, а не для жизни».

Решение ситуационных задач рассматривается как глубокое и детальное исследование в условиях образовательного процесса реальной или искусственной обстановки (ситуации), которое направлено на выявление её характерных свойств. Система таких ситуаций обеспечивает объективные предпосылки для формирования у обучающихся педагогического мышления. Основная цель решения ситуационных задач заключается в приобретении будущими педагогами опыта принятия решений в условиях неожиданно возникшей критической ситуации [3, 5].

Выбор ситуационных задач, направленных на принятие студентами решения об изменении модальности отношения к образованию, основывался на рассмотрении особенностей реформирования российской системы образования, введения профессионального стандарта педагога, совершенствования современных образовательных технологий. Помимо этого ситуация должна включать описание проблемы, решение которой требует перехода от ситуативного фрагментарного осуществления образовательной деятельности (в том числе и самообразования) к непрерывному систематическому личностному и профессиональному саморазвитию.

При рассмотрении специфики выполнение творческих заданий проблемно-практического характера, в ходе которых студенты

направления «Педагогическое образование» Института педагогики, психологии и социологии ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет» второго года обучения, которые были разделены на контрольную и экспериментальную группы.

Результаты контент-анализа эссе студентов свидетельствуют о преобладании среднего уровня сформированности ценностного отношения к образованию (43,48% в экспериментальной группе и 50,00% в контрольной группе).

При анализе уровня сформированности каждого из выявленных компонентов ценностного отношения к образования получены представленные ниже данные. Средний уровень сформированности витального компонента ценностного отношения к образованию был зафиксирован у 13 человек (54,17%), социального – у 16 человек (66,67%), личностного – у 13 человек (54,17%). Низкий уровень сформированности витального компонента был зафиксирован у 11 человек (45,83%), социального – у 5 человек (20,83%), личностного – у 6 человек (25,00%).

Результаты обработки количественного контент-анализа в экспериментальной группе показали преобладание низкого и среднего уровня сформированности ценностного отношения к образованию. Средний уровень сформированности витального компонента ценностного отношения к образованию был зафиксирован у 10 человек (43,48%), социального – у 13 человек (56,52%), личностного – у 12 человек (52,17%). Низкий уровень сформированности витального компонента был зафиксирован у 13 человек (56,52%), социального – у 7 человек (4,35%), личностного – у 8 человек (34,78%).

На основании полученных результатов, свидетельствующих о преобладании среднего уровня сформированности у будущих педагогов ценностного отношения к образованию, нами была предпринята попытка разработки средств формирования ценностного отношения к образованию у бакалавров направления «Педагогическое образование».

При рассмотрении особенностей процесса формирования системы ценностных отношений личности, отраженных в работах А. Л. Поздняковой, В. А. Сластёнина, Г. И. Чижаковой, Т.А. Ханылаева в качестве основных стадий формирования ценностного отношения к образованию у бакалавра направления «Педагогическое образования» были выделены следующие:

1. ориентирование студентов на формирование положительного отношения к образованию;
2. принятие студентами решения об изменении модальности (эмоциональной окрашенности) отношения к образованию;
3. демонстрация студентами изменившегося отношения к образованию.

Процесс формирования ценностного отношения к образованию в первую очередь связан с усвоением знаний о базовых человеческих и профессиональных ценностях. Такому условию в программе подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование» соответствует дисциплина «Практическая педагогика». Основной целью дисциплины является знакомство студентов с основами практической деятельности современного педагога. Наиболее значимым при выборе данной дисциплины для проведения формирующего эксперимента послужил тот факт, что обучающиеся в ходе рассмотрения особенностей практической

деятельности: применение упражнений, способствующих развитию творческой активности личности с целью стимулирования творческого самовоспитания будущих педагогов; организация ролевых игр, направленных на активизацию коммуникативного творчества будущих педагогов; использование элементов педагогической импровизации с целью интенсификации методического творчества будущих педагогов. Данные средства могут быть использованы в процессе подготовки и повышения квалификации педагогов в условиях системы высшего образования и дополнительного профессионального образования.

Литература:

1. Гайфутдинова, А. Р. Развитие творческой активности студентов и ее методы в зарубежной педагогике / А. Р. Гайфутдинова // Электронный научный журнал: Современные исследования социальных проблем.– 2013. – №4. – С. 8-12.
2. Ермолаева – Тотмина, Л. Б. Психология художественного творчества: учеб. пособие / Л. Б. Ермолаева – Тотмина. – М. : Академический Проект: Культура, 2005. – 304 с.
3. Загвязинский, В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
4. Зацепина, М. Б. Развитие ребенка в театрализованной деятельности: Обзор программ дошкольного образования: книга / М. Б. Зацепина. – М.: Сфера, 2010. – 128 с.
5. Кан-Калик, В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
6. Кларин, М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии: учебное пособие / М. В. Кларин. – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.
7. Кочетова, А. В. Коллективное педагогическое творчество / А. В. Кочетова // Народное образование. – 2004. – № 2. – С. 72–84.
8. Кузьмина, Н. В. Формирование педагогических способностей: метод. рекомендации / Н. В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1961. – 98 с.
9. Лесникова, С. Л. К проблеме формирования творческого отношения студентов к будущей профессиональной деятельности в вузе / С.Л. Лесникова, О.С. Тимошенкова // Ползуновский вестник. – 2006. – №3. – С. 133-137.
10. Мартишина, Н. В. Становление и развитие творческого потенциала педагога в системе непрерывного педагогического образования: монография / Н. В. Мартишина. – Рязань: Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина, 2009. – 168 с.
11. Мартишина, Н. В. Творческое сопровождение профессионально-личностного становления и развития студента-будущего педагога / Н. В. Мартишина // Педагогическое образование. – 2009. – №2. – С. 53-62.
12. Машуков, А. В. Конкурсы профессионального мастерства как фактор развития педагогического творчества учителя / А. В. Машуков // Народное образование. – 2011. – №2 (7). – С. 89–95.
13. Проект концепции модернизации педагогического образования [Электронный ресурс]: Министерство образования и науки Российской Федерации // Ресурсный центр экспертно-аналитического сопровождения реализации проекта по модернизации педагогического образования – Режим доступа: http://2014-2015.xn--80aaacgdafieaexjhz1dhebdg0bs2m.xn--p1ai/documents/show/3.

Педагогика

УДК: 378.016

кандидат педагогическихнаук, доцент кафедры информационных технологий обучения и непрерывного образования Седых Татьяна Владимировна
Институт педагогики, психологии и социологии
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Красноярск);
магистрант Шумилова Анастасия Сергеевна
Институт педагогики, психологии и социологии
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Красноярск)

ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ОБРАЗОВАНИЮ У БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

Аннотация. В статье описан опыт формирования ценностного отношения к образованию у бакалавров направления «Педагогическое образование» в Институте педагогики, психологии и социологии ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет».

Ключевые слова: ценностное отношение личности к образованию, ценностное отношение, педагогическое образование, бакалавриат.

Annotation. The article describes the experience of formation of valuable attitude to education of bachelor training areas "Pedagogical education" at the Institute of Education Science, Psychology and Sociology Siberian Federal University.

Keywords: person's valuable attitude to education, valuable attitude, pedagogical education, bachelor's degree.

Введение. Согласно «Концепции модернизации российского образования» образование должно закладывать основания для такой предпосылки социальной и профессиональной успешности человека как готовность принимать решения в ситуациях неопределенности. Такой подход к рассмотрению сущности образования актуализирует проблему подготовки педагога, ориентированного на базовые ценности своей профессиональной деятельности (в том числе на такую ценность, как образование) и способного к проектированию образовательной среды, которая предполагает возможность самоопределения, самосовершенствования, самообразования. При этом особенно значимым в ходе ориентирования на ценность образования становится процесс формирования ценностного отношения к нему.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что проблема повышения значимости (ценности) образования в России приобрела особое значение в 50-60-е гг. XIX века, когда распространение получила его антрополого-гуманистическая парадигма, основывающаяся на представлении о человеке как высшей ценности, интеграции в воспитании национального и общечеловеческого, особой социокультурной миссии учителя (К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой). В дальнейшем данная концепция развивалась в трудах отечественных философов и педагогов XIX–XX века (Н. А. Бердяев,

В. П. Вахтеров, К. Н. Винтцель, В. В. Звенькоевский, П. Ф. Каптерев, П. Ф. Лесгафт, В. С. Соловьев), а также в педагогической практике. Это привело к становлению иного представления о педагогическом идеале и профессионаольно-педагогических ценностях, направленных на актуализацию внутреннего потенциала личности и реализацию стремления к саморазвитию. Изучению вопросам формирования ценностного отношения будущих педагогов к образованию посвящены работы М. В. Богуславского, Н. А. Долгушиной, И. Ф. Исаева, Б. Т. Лихачева, Н. Д. Никандрова, Е. П. Пономарёвой, З. И. Равкина, В. А. Сластёнина, Л. В. Фалеевой, Г. И. Чижаковой, Е. Н. Шиянова. Однако наблюдаемые в настоящий момент изменения общественного и государственного заказа к системе образования, интеграция российской системы образования в международное образовательное пространство, активная модернизация системы педагогического образования актуализируют проблему недостаточной разработанности средств формирования ценностного отношения будущих педагогов к образованию в процессе вузовской подготовки на уровне бакалавриата.

Формулировка цели статьи. Представить опыт формирования ценностного отношения к образованию у бакалавров направления «Педагогическое образование» в Институте педагогики, психологии и социологии ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет».

Изложение основного материала статьи. Ценностное отношение личности к образованию в современной педагогической науке рассматривается как связь человека с образованием, которая проявляется в рассмотрении образования как значимого элемента жизнедеятельности человека, стремлении его к непрерывному осуществлению и продолжению образовательной деятельности [2].

Нами был произведен анализ работ, посвященных проблеме формирования ценностного отношения к образованию (И. Ф. Исаева, Е. П. Пономарёвой, В. А. Сластёнина, Г. И. Чижаковой), который позволил выделить три компонента данного отношения:

— витальный, отражающий отношение к образованию как к средству удовлетворения потребностей в стабильности, порядке, свободе от страха, материальном обеспечении, условиях работы;

— социальный, отражающий отношение к образованию как к средству удовлетворения потребности в значимых общественных и межличностных отношениях;

— личностный, отражающий отношение к образованию как к средству удовлетворения потребностей в самореализации, саморазвитии и самосовершенствовании.

Формирование ценностного отношения к образованию в контексте данных компонентов позволит организовать продуктивную образовательную деятельность путем рассмотрения причастности студентов к образованию на различных этапах становления их личности.

С целью проверки актуального уровня сформированности ценностного отношения к образованию у бакалавров направления «Педагогическое образование» (в том числе и уровня сформированности каждого из его компонентов) был проведен контент-анализ эссе студентов на тему «Моё отношение к образованию». В исследовании участвовало 47 бакалавров