Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996

Проблемы современного педагогического образования
Серия: Педагогика и психология.
Выпуск пятьдесят третий. Часть 5.

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.

Адрес учредителя:
295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4
(3652) 54-50-36

Адрес редакции:
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:
Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

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

Подписано к печати 9.11.2016. Сдано в набор 10.11.2016.
Формат 60x90x16. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. страниц 20. Тираж 500 экз. Цена свободная.

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 (5)

Научный журнал

Ялта
2016

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского» от 9 ноября 2016 года (протокол № 11)

Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Научный журнал: – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 53. – Ч. 5. – 380 с.

Главный редактор:
Глузман А. В., доктор педагогических наук, профессор

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.

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

Учредитель:
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского»

Журнал включен:
- в систему Российского индекса научного цитирования

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

Для заметок

Мачехина Е. А.	**РЕКОНСТРУКЦИЯ СИТУАЦИИ МОРАЛЬНОГО ВЫБОРА КАК ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ПРОЦЕДУРА ИЗУЧЕНИЯ МОРАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ**	**315**
Мещерякова И. Н. Хуторная М. Л. Щербатых Ю. В.	**ОСОБЕННОСТИ СТИЛЕЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ РАЗНЫХ КУРСОВ**	**322**
Мещерякова И. Н. Демец Е. Г.	**ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООЦЕНКИ И УСПЕВАЕМОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**	**328**
Минуллина А. Ф.	**ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ПРИВЯЗАННОСТИ МАТЕРЕЙ И ИХ ДЕТЕЙ**	**335**
Солдатов Д. В. Солдатова С. В.	**ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ**	**342**
Тимченко Т. В. Данилов Е. В. Халфина Р. Р.	**ПРОФИЛАКТИКА ЗРИТЕЛЬНОГО УТОМЛЕНИЯ У ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ ПЕРСОНАЛЬНЫМИ КОМПЬЮТЕРАМИ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**	**350**
Федосеева О. И. Бурова И. В.	**РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ КАК ВАЖНЕЙШИЙ ФАКТОР ЛИЧНОСТНОГО САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ И КОММУНИКАТИВНОЙ АКТИВНОСТИ**	**355**
Шелехова Л. В. Седикова О. А.	**САМОПРЕЗЕНТАЦИЯ КАК ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНЫЙ ФЕНОМЕН**	**362**

Педагогика

УДК 37.035.6

кандидат педагогических наук, доцент Аксенова Любовь Николаевна
ГОУ ВО Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В МИССОНЕРСКИХ ШКОЛАХ АЛТАЙСКОЙ ДУХОВНОЙ МИССИИ

Аннотация. В статье рассматривается обучение детей коренного населения Алтая в миссионерских школах, особенностью которых было получение образования на родном языке. Для решения этой задачи миссионерами были созданы азбука, букварь и книги для чтения. В приведенной работе обращается внимание на особенности преподавания, методы обучения, исходя из главной задачи данного типа учебных заведений.

Ключевые слова: школа, учащиеся, процесс обучения, учебники, методы обучения, программа, учебные предметы, миссия.

Annotation. The article deals with the education of children of the indigenous population of Altai in the mission schools, the feature of which was receiving education in native language. To solve this problem the missionaries established ABC and books to read. In that work, attention is paid to the peculiarities of teaching, teaching methods, based on the main goal of this type of educational institution.

Keywords: school students, learning, textbooks, teaching methods, program, educational items, mission.

Введение. Развитие образования любого региона страны осуществляется на основе государственной политики в области образования. Образовательная политика России в XIX-начале XX вв. по отношению к различным народам страны представляла собой определенную совокупность мер законодательного, административного, социально-культурного и педагогического характера, направленных на инкорпорацию нерусского населения многонациональной империи в общегосударственное пространство. Она осуществлялась посредством организации институтов школьного и внешкольного образования, призванных распространять элементарную грамотность, знание русского языка и русской православной культуры.

Изложение основного материала статьи. В числе конкретных действий правительства в решении этих задач стало учреждение в Горном Алтае духовной миссии (1828) с целью распространения христианства как государствообразующей религии среди коренного населения. Деятельность миссии, во главе которой стоял талантливый и неординарный человек М.Я. Глухарев, положила начало просвещению населения Горного Алтая. В результате деятельности миссионеров в Горном Алтае была заложена система начального образования, подчиненная Святейшему Синоду. В дальнейшем на образование в регионе влияние оказывали изменения в государственной политике по отношению к церковным и министерским школам.

Большое значение для развития школьного образования в регионе оказали законы «Правила о церковноприходских школах» (1884), «Правила о школах грамоты» (1891), «Положение о церковных школах Ведомства Православного

Исповедания» (1902), «Правила о начальных училищах для инородцев» (1907, 1913) и различных циркулярных разъяснений Св. Синода. Таким образом, осознание государством важности и эффективности школы как инструмента консолидации многонационального населения Российской империи дало мощный импульс развитию сети учебных заведений для нерусского населения восточных районов России. Использование системы Н.И. Ильминского позволило достигнуть как количественных позитивных результатов, так и качественных – обучения на родном языке, т.е. его сохранения и развития.

В довольно многочисленной литературе о деятельности Алтайской духовной миссии, особенно последнего десятилетия, уделялось внимание организации школьного дела миссионерами, подготовке кадров. Однако нет обобщающих работ по организации учебного процесса в школах миссии. Использование документов архивов Алтайского края и Томской области позволяет описать процесс организации обучения в миссионерских школах.

С начала деятельности Алтайской духовной миссии (1830) ее основатель архимандрит Макарий в школе обучал детей на алтайском языке. Впоследствии миссия использовала методику обучения Н.И. Ильминского в «инородческих» школах.

В соответствии с языком, на котором, в основном, велось обучение, их можно разделить на школы с русским языком преподавания, русским и алтайским языках и, наконец, алтайским. Школы с преподаванием на русском языке признавались самими миссионерами церковноприходскими, и результаты обучения свидетельствуют, что они выполняли программы данного типа школ. Вторые, с преобладанием обучения на алтайском языке, в миссии считали чисто миссионерскими. По данным за 1915 г., программа церковноприходских школ не была выполнена в 15 учебных заведениях миссии.

Обучение в школах миссии осуществлялось по программам, утвержденным Синодальным Училищным Советом в 1886 г., в объеме не ниже требований «Положения о начальных народных училищах» 1874 г. Каждая школа имела экземпляр программы. Перед началом учебного года учитель должен был вновь прочитать «Введение к программе» для «полного усвоения, заключающегося в нем и воспоминания забытого» [4].

Согласно § 5 Правил о церковноприходских школах от 13 июня 1884 г. в них преподавались: Закон Божий (а именно: а) изучение молитв; б) священная история и объяснение богослужения; в) Краткий катехизис); 2) церковное пение; 3) чтение церковной и гражданской печати и письмо; 4) начальные сведения по арифметике. В школах миссии обучали чтению и письму на алтайском языке. Преподавание в школах велось по различным учебным руководствам и пособиям, в том числе алтайскому букварю.

По указанию начальника миссии архимандрита Владимира был составлен первый алтайский букварь для обучения алтайской грамоте по звуковому методу. Для работы над грамматикой алтайского языка в г. Казань был отправлен иеромонах Макарий (Невский). В Казани было отпечатано 1100 экземпляров грамматики алтайского языка. В 1897 г. на средства Томского комитета Православного миссионерского общества была издана книга «После азбуки» для чтения в алтайских школах, составленная епископом Томским Макарием. Книги на алтайском языке печатались, в основном, на средства

ПСИХОЛОГИЯ

Абакумова И. В. **Кагермазова Л. Ц.** **Масаева З. В.**	**ИСТОРИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ**	**252**
Абакумова И. В. **Масаева З. В.**	**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**	**258**
Афлятунова Н. А. **Курунов В. В.**	**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**	**264**
Галимова Р. З. **Гатауллина Р. Ф.** **Талипова О. А.** **Ахметшина Э. Н.** **Конюхова С. Г.** **Минахметова А. З.**	**ВЛИЯНИЯ ТРЕНЕРСКИХ УСТАНОВОК НА УВЕРЕННОСТЬ И САМООЦЕНКУ СПОРТСМЕНОВ**	**273**
Грибанова Д. Я. **Николаев А. Н.**	**СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ И ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ В ОЦЕНКЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ**	**279**
Кислицын М. Н. **Лебедев В. Н.** **Халфина Р. Р.**	**ОЦЕНКИ ПОКАЗАТЕЛЕЙ СЕНСОМОТОРНОЙ РЕАКЦИИ – ПРЕДИКТОРОВ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ЦЕНТРАЛЬНОЙ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ У СПОРТСМЕНОВ-ПОЛОСИСТОВ**	**288**
Князева Т. Н.	**МОТИВАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ПРОБЛЕМА ОБРАЗОВАНИЯ**	**294**
Корлякова С. Г. **Гончарова Н. В.**	**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**	**302**
Кочнева Е. М. **Буянов К. В.** **Харитонов М. И.**	**СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ КАК РЕСУРС РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ СПОРТСМЕНОВ**	**308**

Петрова Л. Г. Сиярто Жофия Пирошка	**АТРИБУТИВНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В ВЕНГЕРСКОМ ЯЗЫКЕ В РАМКАХ СРАВНИТЕЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ: ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ**	**184**
Покладова В. А.	**ЧИТАТЕЛЬСКАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**	**190**
Поликанов А. В.	**СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ АДАПТАЦИИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ИНСТИТУТА**	**196**
Романова Г. А.	**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РАЗРЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**202**
Солтахмадова Л. Т.	**ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ**	**209**
Строкова Т. А. Ефимова Г. З. Волосникова Л. М.	**КАЧЕСТВО ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**	**215**
Устинов А. Ю. Дудкина В. С.	**ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В РУССКОЙ ЛИНГВОМЕТОДИКЕ: 20 ВЕК**	**223**
Холявина Е. Ю.	**ТРЕНИНГИ КАК ОДИН ИЗ ЭФФЕКТИВНЫХ СПОСОБОВ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ТОЛЕРАТНОСТИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**229**
Чиркова Т. В.	**МОНИТОРИНГ КАК СРЕДСТВО УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ**	**236**
Шерстобитова И. А.	**ГЛОБАЛЬНЫЙ КОНЦЕПТ: ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ И СЛОВЕСНОСТЬ**	**243**

Св. Синода, Православного миссионерского общества, частных лиц. Так, в 1889 г. из 20 напечатанных миссией книг 15 были на алтайском языке, остальные – на алтайском и церковно-славянском.

Первоначально обучение грамоте алтайских детей велось на алтайском языке, потом изучали русский язык. При обучении детей грамоте учителя должны были руководствоваться указаниями, изложенными в объяснительных записках к программам каждого учебного предмета. Обучение письму и чтению вели по звуковому методу. Рекомендации по методу звукового обучения были изложены в «Руководстве к букварю Тихомировых Д. Тихомирова» [4].

Молитвы и рассказы из Священной истории Ветхого и Нового завета дети алтайцев должны были изучать на родном языке. Содержание Священной истории служило учебным материалом и при изучении русского языка. Как только дети начинали понимать русскую речь, учитель заставлял их пересказывать краткими предложениями какое-нибудь событие из Священной истории сначала на родном языке, потом учащиеся эти предложения учились переводить на русский язык в устной или письменной форме. Учитель должен был требовать от учащихся сознательного усвоения текста во время чтения ими книг. Проверяя прочитанный текст, учитель задавал вопросы на его понимание, объяснял непонятные слова и выражения. После беседы учащиеся должны были пересказать текст в полном объеме.

В миссионерских школах, в которых преобладали русские учащиеся, но были и дети алтайцев, понимающие русскую речь, обучение грамоте предлагалось начинать с русской азбуки и чтения. Потом изучали алтайский язык, чтобы «и русские мальчики впоследствии могли быть полезными для миссии».

Были и отличия в обучении детей в миссионерских школах. «…При обучении грамоте вместо раздельного обучения чтению и письму, требуемого программою Св. Синода, ведется совместное обучение тому и другому» - это отступление в методах обучения объяснялось тем, что такой путь был традиционен, привычен в миссионерских школах, хотя и не совсем удобен. Из-за этой, по выражению оппонентов, «нелепой традиции» школа отставала от епархиальных школ по выполнению программ, особенно по русскому языку, но давала уникальную возможность алтайским детям получить начальное образование. Способные дети могли продолжить свое обучение в Бийском катехизаторском училище, которое пополняло штаты учителей и служащих Алтайской миссии. Русский язык был предметом изучения. Вопреки сложившему мнению, что большая часть учебного времени в церковноприходских школах отводилась изучению Закона Божьего, сравнение учебных планов, документов, отчетов, справок данного типа и министерских школ показывает, что предметы религиозного цикла занимали столько же места, сколько и в светских. Нельзя говорить и о методах обучения только как об устаревших.

Еще одно отличие в обучении детей в миссионерских школах и епархиальных – это сроки обучения. Обучение в школах миссии проходило в течение трех лет вместо двух, как в церковноприходских. Это объяснялось следующими причинами: поздним началом и ранним прекращением учебных занятий, большим количеством пропусков уроков учениками из-за работы в домашнем хозяйстве и др. Другая причина – это знание русского языка. На

алтайском языке существовало немного учебников, в основном, по Закону Божьему. Язык обучения являлся большим препятствием успешного обучения детей инородцев. Проблемы в обучении возникали и в том случае, если в школе учились русские дети, не понимающие алтайского языка. Были школы, например, в с. Тюдрале, в которых обучались алтайские, русские и казахские дети, не понимающие друг друга [2]. При обучении грамоте и арифметике язык преподавания учителю приходилось изобретать самому, пользоваться помощью учащихся, владеющих двумя языками. Ученики переводили объяснение учителя на один из языков.

Занятия в школе велись по расписанию, составленному согласно требованиям программ для церковноприходских школ. Отступления от расписания были вызваны отлучками законоучителей и учителей для участия в требоисправлениях. При посещении школы наблюдателем в первую очередь проверялось расписание и записи в школьном журнале. Учитель мог изменять расписание по дням недели, но обязательно должен был выдавать количество недельных часов по каждому предмету. В особые классные журналы записывалось содержание уроков. Журналы рассылались по школам через отделения Епархиального училищного совета. В них содержалась информация о пройденном учебном материале по каждому предмету, списки учащихся, отмечалось посещение занятий.

Каждый учебный день в миссионерских школах, как и епархиальных, начинался чтением утренней молитвы. Перед началом каждого последующего урока ученики вставали и, осеняя себя крестным знамением с поясным поклоном, хором пели «Царю Небесный», а по окончанию пения все вслух произносили молитвенные слова: «Господи благослови, Во имя отца и сына и Святого Духа» или «Господи, вонми ми и вразуми мя во учении сив», и затем учитель начинал урок. Во время каждого урока одной группе давалось одно занятие, другой – другое, а с третьими занимался сам учитель. Ученики выполняли самостоятельные работы, не мешая занятию учителя. При ответах учителю ученики вставали. О том, что они выполнили задание, заявляли поднятием правой руки – «держа локоть на столе и пальцы вытянутыми». Если между учеников возникали вопросы, сомнения относительно заданного урока, то они обращались за разъяснением к учителю. Во время уроков, чтобы облегчить часовые занятия, иногда всеми учениками пелась какая-либо молитва или стихи из лепты. По окончании каждого урока все вставали на ноги, как это было перед началом уроков, и, осенив себе крестным знамением с поясным поклоном, пели все «Достойна есть», а затем произносили слова молитвы: Слава Тебе, Боже (3 раза) и шли на перемену.

На переменах все ученики находились под присмотром учителя или одного из старших благонадежных учеников, который сообщал о больших шалостях товарищей учителю, а последний наказывал шалунов, смотря по степени важности проступков: выговором, стоянием на ногах за столом, в углу, на коленях или оставлял шалуна без перемены и обеда. Кроме этих дисциплинарных мер, к непослушным ученикам применялись увещевания, выговоры, оставление в течение некоторого времени на ногах у классной доски или углу, а также в редких случаях оставляли в школе после занятий [1].

В отчетах отмечается как крупный недостаток при изучении русского языка неправильное и монотонное чтение. Неправильное чтение – это чтение с остановками ученика в середине слова. Формировалось оно по причине того,

Кулаева Г. М. — **РОЛЬ ДОМАШНЕЙ РАБОТЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В РЕАЛИЗАЦИИ ЛИНГВОЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМАТИКИ** **127**

Любезнова Ю. В. — **ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ** **133**

Малазония И. Г. — **ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПЛАНИРОВАНИЯ ТЕХНИКО-ТАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БОКСЕРОВ НА ПРЕДСОРЕВНОВАТЕЛЬНОМ ЭТАПЕ** **138**

Мареева А. С. — **СОСТОЯНИЕ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛНОГО ОРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В РОСТОВСКОЙ ОБЛАСТИ НА СРВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ ЕГО СОВЕШЕНСТВОВАНИЯ** **146**

Носкова Н. В. — **РАЗВИТИЕ ИДЕЙ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА** **154**

Носкова Н. В.
Тонконогова Ю. Ю. — **ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ НА ОСНОВЕ ИЗУЧЕНИЯ РОДНОГО ЯЗЫКА** **160**

Осипов А. Ю.
Болотская О. Ю.
Гольм Л. А.
Толстопятов И. А. — **ВОЗМОЖНОСТЬ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПОРТИВНЫХ ВОЛОНТЕРОВ (НА ПРИМЕРЕ ВЕДУЩИХ ВУЗОВ Г. КРАСНОЯРСКА)** **166**

Паринова Л. В.
Сухоруких И. А. — **ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФЕССИОНАЛИЗМА АСПИРАНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА** **172**

Парникова Г. М. — **ПОДХОДЫ К ДИДАКТИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ «САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ» В ФИЛОСОФСКОЙ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ** **178**

Галиуллина С. Д.
Коган О. С.
Тарасова М. В.
ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ПРОЦЕССА ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ **64**

Дуброва Е. А.
ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА **70**

Жирякова А. В.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕТЕВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА **76**

Журавлева О. Н.
ОСНОВЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ МОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЦЕССА ИЗУЧЕНИЯ ШКОЛЬНОГО УЧЕБНОГО КУРСА (НА ПРИМЕРЕ ИСТОРИИ) **83**

Исаева М. А.
ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА В АСПЕКТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ **88**

Канянина Т. И.
Круподерова Е. П.
Бак М. Л.
ПОСТРОЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ГИМНАЗИИ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС **94**

Квасюк Е. Н.
О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ **100**

Котова А. Б.
Клименко Л. В.
ШКОЛА В СЛОЖНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ: ВЗГЛЯД ПЕДАГОГОВ **107**

Кошарская Е. В.
СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ **114**

Куклина С. С.
ОРГАНИЗАТОРСКАЯ ФУНКЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ **121**

что учащимся после изучения азбуки очень рано давали самостоятельно читать текст (так называемые «тихие работы»). Предоставленные сами себе ученики делали остановки в чтении в любой части слова, где им было удобно. Поэтому учителям настоятельно рекомендовали не давать «тихих работ» ученикам, которые только что изучили алфавит. С монотонностью боролись с помощью приемов чтения рассказов, стихотворений и басен в лицах, а также пересказов их содержания от лица персонажа.

Обучению самостоятельному изложению мысли учащихся способствовал прием работы с картинками в книгах. В некоторых школах детей учили составлять письма, расписки, деловые бумаги. Письменные работы учителями проверялись вовремя и внимательно. Слово, написанное с ошибкой, выписывалось на полях два-три раза или в конце упражнения.

При обучении арифметике большое внимание уделялось устному счету. Исходили из того, что в жизни ученику чаще придется считать в уме, а не на бумаге. Воспитывая внимательность у учащихся, обращали внимание на такие задачи, которые имели практическое, «житейское» значение и решались не путем каких-нибудь правил, а смекалки. Ученики старших отделений измеряли и вычисляли площади. Знакомили учащихся и с простейшими дробями.

В школах с обучением на алтайском языке на уроках арифметики, вследствие отсутствия выработанных терминов, язык объяснения приходилось изобретать самим учителям.

В школах миссии уделяли внимание развитию детей. Наблюдатель миссионерских школ Павел Сорокин в отчете писал о необходимости физического развития воспитанников миссионерских школ. «Условия Алтая, его пути сообщения всегда требуют ловкости, гибкости. Весьма желательно было бы в школах ввести урок гимнастики один раз в день. Надо воспитать здоровое тело, чтобы в нем жил и здоровый дух. Гимнастика будет прогонять вялость в ученике, ломать его неподвижность, вырабатывать из него подвижного, ловкого человека. Это новое явление в нашей школе, кажется, должно вызвать одобрение, и, пожалуй, примерно для всех ведомств» [3]. А вот как он писал о необходимости развития добрых навыков в общении учащихся с другими людьми: «…ученики наших школ стыдливы, застенчивы, пришиблены. Это тоже устранимо следующим. Учителя устраивают беседы с народом. Пусть бы они приучали учеников и учениц на этих беседах выступать чтецами выразительного чтения. О, как бы это радовало бы родителей детей и сколько бы будило соревнования в детях. Они стали бы соперничать и в соперничестве совершенствоваться. Это будило бы в них индивидуальность и развивало бы самобытность» [3].

Большое внимание уделялось в школах миссии посещению учащимися богослужений, участию в церковных службах. Поэтому видное место в курсе обучения занимало церковное пение. В своих отчетах миссионеры отмечали, что алтайцы любят петь, поэтому с удовольствием слушают церковное пение, особенно, если хор состоит из детей. Епархиальный училищный совет в конце 80-х гг. XIX в. отмечал, что в школах миссии обучение церковному чтению и пению поставлено так хорошо и прочно, что все мальчики и девочки принимают участие в чтении и пении в церкви [5]. При некоторых школах велись дополнительные занятия по ручному труду, особенно для девочек алтаек.

В Улалинских школах, Чемальской женской на занятиях давался больший

объем информации сверх программы. Об этом свидетельствуют результаты обучения. Выпускники этих школ легко поступали в гимназии, духовные училища и обучение в дальнейшем не вызывало у них затруднений.

Для получения свидетельства об окончании церковноприходской школы и школы грамоты (1888 г.) воспитанники должны были сдать экзамены. Заканчивая обучение в третьем отделении церковноприходской школы, выпускники по желанию писали заявление, в котором давали согласие на экзамен и получение «надлежащего свидетельства об окончании курса». В прошениях учащиеся обязательно указывали принадлежность к сословию. Экзамены проводились комиссиями, образуемыми начальником миссии или его помощником. Обязательным условием было утверждение членов комиссии начальником миссии. В состав комиссии входили помощник начальника миссии, затем наблюдатели, преподаватель, если было два и более учителя в школе, то один из них. В комиссию входил также миссионер-священник, заведующий школой. К испытаниям допускались воспитанники церковноприходских школ в возрасте от 11 до 19 лет. Знания по каждому предмету программы одноклассной церковноприходской школы, кроме церковного пения, оценивались по 5-ти балльной системе. По русскому языку испытания проводились письменно, по этим же работам выставлялись оценки за чистописание.

По окончании экзаменов комиссия составляла журнал с результатами испытаний, который вместе со списками, прошениями и письменными работами высылался в епархиальный училищный совет, а с 1903 г. – в его уездное отделение. Советы рассматривали документы, определяли, кто достоин получения свидетельств, выписывали их и рассылали по школам. Те, кто не выдерживал экзаменов, могли пересдать через год. Третий раз экзамены сдавать не разрешалось.

Учебники во всех школах были однообразными. Учителям был предоставлен список учебников, изменения в нем не допускались, а если и происходили, то педагогов об этом дополнительно извещали. В выборе учебников и учебных пособий все школы придерживались указаний программ, изданных Святейшим Синодом, за исключением школ с учениками-алтайцами, не знающими русского языка, для которых были составлены учебники на алтайском языке. Благодаря переводу религиозной литературы и учебников на алтайский язык, отмечается в отчете миссии за 1901 год, алтайцы могли сознательно читать и писать на родном языке. Содержание учебников и литературы соответствовало конечной цели миссионеров – это «горячая любовь к церкви и к молитвам». Учебники, изданные на алтайском языке, были разосланы по школам и выдавались учащимся бесплатно, недостатка в них не было. Вновь сложным положение с учебниками стало в 1905-1908 гг., когда резко сократилось поступление средств миссии от Православного общества. Со стабилизацией обстановки в стране увеличиваются и поступления в миссию. В 1911 г. была отпечатана брошюра «К первой после азбуки для чтения книжки на алтайском языке» тиражом в 3000 экземпляров. До 1912 г. миссия получала от издательской комиссии при Св. Синоде книги для школ на сумму 1450 руб. Учебники, а также чернила, карандаши, ручки и т.д. в школах миссии раздавали учащимся бесплатно. Только в годы первой мировой войны, когда средств на выпуск учебников стали отпускать меньше, в миссионерских школах возникли трудности с необходимым количеством.

Проблемы современного педагогического образования.
Сер.: Педагогика и психология

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Аксенова Л. Н.	**ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В МИССОНЕРСКИХ ШКОЛАХ АЛТАЙСКОЙ ДУХОВНОЙ МИССИИ**	**3**
Алжейкина Г. В.	**ПОДГОТОВКА УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ В СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СФЕРЕ В ЧУВАШИИ: ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ, СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**	**9**
Андреенко Т. А. **Бахнова Т. В.** **Попов А. П.** **Хомутова Е. В.**	**ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ В ВУЗЕ**	**18**
Арипов М. А. **Арипова Н. М.**	**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ РЕСПУБЛИКИ ДАГЕСТАН**	**25**
Асканова О. В. **Казанцева Ю. В.**	**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОЦЕНКИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ**	**31**
Байгулова Н. В.	**ТЬЮТОР КАК СПЕЦИАЛИСТ ПО ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ДЕТЕЙ, ИМЕЮЩИХ ОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЗДОРОВЬЯ**	**38**
Бережнова Л. Н. **Воронов С. А.** **Сидоров И. А.**	**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ**	**44**
Близнюк А. А.	**БИОМЕХАНИЧЕСКИЕ ПОКАЗАТЕЛИ ЗАВИСИМОСТИ ЗАЩИТЫ ОТ ВЗАИМОПОЛОЖЕНИЙ В БОКСЕ**	**50**
Газизов А. Р. **Газизов Е. Р.**	**ОБ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЦЕЛЯХ И ПРИОРИТЕТАХ ПРИМЕНЕНИЯ ПРОГРАММНЫХ ЭМУЛЯЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ БАКАЛАВРОВ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ**	**57**

21. James W. The principles of psychology (2 vols.). N.Y.: Henry Holt, 1890. 704 p.
22. Janet P., Les Obsessions et la psychasthenie (Paris: Alcan, 1903), Vol. I, p. 481.
23. Jones E.E. & Baumeister R., The self-monitor looks at the ingratiatory. Journal of Personality. 44, 1976, Pp. 654-674.
24. Jones E.E. & Pittman T.S. Toward a general theory of strategic self-presentation // Psychological perspectives of self/Ed. by J. Suls. Hillsdale, N.1: Erlbaum. Vol. 1, 1982. P.87.
25. Leary M.R. & Kowalski R.M. Impression management: A literature review and two component model // Psychological Bulletin. 1990. P. 34.
26. Mead G. H. Mind, self and society. Chicago: University of Chicago Press., 1934. 401 p.
27. Minkowski E., Le Temps vecu, Pp. 30-34.
28. Mintzberg H., «Five Ps for Strategy», California Management Review, Fall 1978 by Regents of the University of California. Pp. 11-24.
29. Pearson J., Nelson P., Titsworth S., Harter L. Human communication, 2003. 565 p.
30. Schlenker P. A plea for monsters., Linguistics & Philosophy 2003, p. 495.
31. Schutz A. Seif-presentational tactics of talk-show guests: a comparison of politicians, experts and entertainers // Journal of Psychology, 1998. 132(6). Pp. 611-628
32. Schutz A. Assertive, offensive, protective, and defensive styles of ... revealing preferences // American Journal of Political Science. 1992. Vol. 132. Pp. 611-619.
33. Tedeschi J.T. & Riess M. (1981). Identities, the phenomenal self, and laboratory research. In J.T. Tedeschi (Ed.), Impression management theory and social psychological research (Pp. 3- 22). New York: Academic Press.
34. The dictionary of personality and social psychology. / Ed. Harre R., Lamb R.- Cambr. (Mass.): MIT Press, 1986, P. 309.
35. Wicklund R.A. Objective self–awareness. In: Berkowitz L. (Ed.) Advances in Experimental Social Psychology, Vol. 8, N.Y.: Academic Press, 1975. (Vol. 8, Pp. 233-275).
36. Zelen Seymour L. Self-presentation: The Second Attribution-Personality Theory Conference. CSPP-LA, 1986, P.5

Учителям рекомендовалось больше внимания уделять сохранности учебников.

Выводы. За период деятельности Алтайской духовной миссии в регионе была создана система начального обучения детей коренной национальности. Решая главную задачу – воспитание детей алтайцев в православии, миссионеры большое внимание уделяли повышению качества обучения. Для этого использовали методы, более соответствующие возрасту и составу учащихся. Большое внимание уделялось содержанию учебников на родном языке и их количеству, обеспечению школ бесплатными средствами обучения.

Литература:

1. Аксенова Л.Н. Начальное образование в Горном Алтае (XIX-начало XXвв.) – М., 2010. – 232 с.
2. Беликова А.П. Очерки истории общего и педагогического образования в Республике Алтай (XIX – начало XXI вв.). Учебное пособие для студентов вуза. – Горно-Алтайск, РИО Горно-Алтайского госуниверситета, 2007. – 180 с.
3. Из духовного наследия алтайских миссионеров: Сборник. / Сост., вступит. статья и примечание протоиерея Б.И. Пивоварова – Новосибирск, 1998. – 194 с.
4. Советы для миссионеров Алтайской и Киргизской миссий, и инструкция для учителей миссионерских школ. – Бийск: типография И.Д. Реброва, 1887. – 57 с.
5. Отчет об Алтайской и Киргизской миссий за 1891 г. – Томск, 1892.
6. Ядринцев Н.М. Сибирь как колония в географическом, этнографическом и историческом отношении. – Новосибирск: Сибирский хронограф, 2003. – 556 с.

Педагогика

УДК 37.018.46

кандидат педагогических наук, доцент Алжейкина Галина Владимировна
Чувашский государственный институт культуры и искусств (г. Чебоксары)

ПОДГОТОВКА УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ В СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СФЕРЕ В ЧУВАШИИ: ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ, СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье анализируется региональный опыт подготовки управленческих кадров в социокультурной сфере, выявляется его содержание, ведущие тенденции и сущностные характеристики. Автором определены формы функционирования данного феномена в определенных исторических условиях (70-80-е годы XX века), показана роль общества и государства в становлении и развитии системы непрерывного образования управленческих кадров.

Ключевые слова: образование, управление, подготовка специалистов.

Annotation. The article analyzes the regional experience of training of the management in the social and cultural sphere, reveals its content, leading trends and essential characteristics. The author defines the functional forms of this phenomenon in certain historical conditions (70-80 years of the twentieth century), shows the role of society and the state in the establishment and development of continuous education of the managers.

Keywords: education, management, training.

Введение. Сегодня, как никогда ранее назрела проблема более тщательного подхода к подбору кадров культурного обслуживания населения, усиления воспитательной работы с ними. Здесь прежде всего имеется в виду то, что специалисты социокультурной сферы несут значительную долю ответственности за условия реализации инновационной стратегии развития России, за практическое осуществление проводимой в стране широкой программы социальных мероприятий. Содержание этой деятельности зависит от профессиональной подготовленности управленческой элиты в целом, возможностей принятия стратегических решений в изменившейся реальности.

Проблема подготовки управленческих кадров на рубеже веков становится основополагающей в производстве, экономике, науке и образовании. Управленческая проблематика в целом и отдельные ее аспекты обсуждаются на проводимых всероссийских, межрегиональных конференциях [1; 2]. В культурно-досуговой сфере этой теме посвящают свои работы И.Г. Тарханов [3], Р.З. Богоудинова [4; 5] и другие авторы.

От того, как поставлено культурное обслуживание населения, в конечном итоге во многом зависит трудовая активность людей. Немаловажную роль в этом сложном процессе играет исторический опыт подготовки управленческих кадров социокультурной сферы в Чувашии, который ранее не являлся темой отдельного исследования. В существующей литературе вопросы, связанные с подготовкой и повышением квалификации кадров социокультурной сферы, рассматриваются в единстве с вопросами культурного строительства в Чувашии [6; 7].

Научный интерес представляют материалы о состоянии работы с кадрами системы Министерства культуры РСФСР в 1970-1980-е гг., а также отчеты об итогах работы курсов по подготовке работников сельских клубных учреждений, организованных Министерством культуры Чувашской АССР. Наибольшее число архивных источников сосредоточено в фонде Ф. Р-1898 Государственного исторического архива Чувашской Республики. Статистические отчеты Министерства культуры Чувашской АССР содержат сведения о численности аппарата управления и о распределении всех работающих по занимаемым должностям.

Значительный интерес представляют протоколы заседаний Государственной плановой комиссии РСФСР, вопросы о состоянии и перспективах подготовки кадров специалистов для учреждений культуры и искусства РСФСР, постановления Коллегии Министерства культуры РСФСР о плане повышения квалификации работников культуры и искусства РСФСР.

Подготовка управленческих кадров социокультурной сферы и искусства – это всеохватывающий, долгосрочный образовательный процесс, сочетающий в себе обучение с отрывом от работы и на рабочем месте. Работа по развитию управленческих кадров в XX веке представляла собой сложный и многоступенчатый процесс. В нем присутствовали такие этапы, как:

1. Эффективный подбор управленческих кадров (сложная, ответственная и кропотливая работа, от которой зависела деятельность большого коллектива работников учреждения культуры).
2. Адаптация руководителей в учреждении.
3. Дальнейшее развитие руководителей.

взаимодействия и социальным фоном самопрезентации (местом, характером роли, культурными нормами и др.); осуществление поведенческих действий;

– контроль и корректировку поведенческих действий (в разной степени осознания) в соответствии с ситуацией и реакциями целевой аудитории.

Выводы. Представляется более вероятным, что самопрезентация представляет собой порожденный взаимосвязанной системой, состоящей из потребностей субъекта самопрезентации, социальной ситуации и реципиента самопрезентации, и характеризующийся разной степенью осознанности поведенческий акт субъекта самопрезентации, направленный на предъявление, контроль и регулирование Я-информации с целью создания своего Я-образа.

Литература:

1. Анохин П.К. Избранные труды Философские аспекты теории функциональных систем. – М.: Наука, 1978. – С. 336–366.
2. Бороздина Г.В. Психология делового общения: учебное пособие. – М.: ИНФРА-М, 2006.– С. 17.
3. Данилова Н.Н. Психофизиология. – М: Аспект Пресс, 2001. – С. 236.
4. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. – СПб., 2003. – С. 317–318. – 544 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М.: Академия, 1975. – С. 37.
6. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 1999. – С. 181.
7. Майерс Д. Социальная психология. – СПб.: Питер, 2006. – 794 с.
8. Некрасова Н.А., Некрасова У.С. Самопрезентация: сущность и основные характеристики // Психологические науки, 2007. № 11. – С. 122-124.
9. Пикулёва О.А. Лидерств и руководство: гендерные и личнстные особенности сампрезентации в менеджменте // Журнал правовых и экономических исследований, 2013. Вып. 3. – С. 21.
10. Пикулёва О.А. Социальная психология самопрезентации личности: автореферат дис. ... д-ра психологических. наук. СПб, 2014. С. 15-16
11. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. – М.: Наука, 1966. – С. 94.
12. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса. – СПб.: Речь, 2000. – 320 с.
13. Хороших В.В. Психологические факторы успешности самопрезентации: дис. … канд.психол.наук. СПб.,2001., С. 33
14. Шелехова Л.В., Панеш А.А. Структура личностно-смысловой сферы // Культурная жизнь Юга России – Краснодар: ООО «Просвещение-Юг», 2011. №5. – С. 5.
15. Arkin K.M. Self-presentation styles/ Impression management theory and social psychological research. N.Y.: Academic Press, 1981, Pp. 311-333.
16. Baumeister R.F. & Steinhilber A. Paradoxical effects of supportive audiences on performance under pressure: The home field disadvantage in sports championships. Journal of Personality and Social Psychology, 47, 1984, Pp.85-93.
17. Cooley C.H. Human nature and the social order. N.Y.: Schocken, 1964. 444 p.
18. Gleitman H. Psychology. 3rd Edition. New York City: W.W. Norton & Company. 1991, Pp. 22 – 27.
19. Goffman E. The Presentation of Self in Everyday Life. – N.Y.: Anchor Books, 1959. – Pp.27,59, 64.
20. Heider F. The psychology of interpersonal relations. – N. Y.: John Wiley, 1958. – 322 p.

Результаты исследования позволили предположить, что структурные компоненты самопрезентации отвечают структуре поведенческого акта. При этом учитывая, что степень сложности и характер компонентов самопрезентации могут быть различными, но их принципиальная организация должна быть одинакова, рассмотренный нами подход позволяет дополнить представления о структурных элементах самопрезентации, которые условно можно свести к двум основным подходам, рассматривающим самопрезентацию:

1. Как совокупность установок, характеризующих познавательный, эмоционально-оценочный и поведенческий уровни [8, с. 122-124].

К первому (познавательному) уровню Н.А.Некрасова и У.С.Некрасова [8, с. 122] относят обоснованные или нет убеждения и представление индивида о самом себе, которые раскрываются в результате трех установок, связанных: с восприятием субъекта своих актуальных способностей, роли, своего актуального статуса, то есть его представления о том, каков он на самом деле (реальное Я); с мнением субъекта о том, как его видят другие (зеркальное (социальное) Я); с представлениями субъекта о том, каким бы он хотел стать (идеальное Я).

В процессе второго (эмоционально-оценочного) уровня происходит с различной степенью интенсивности аффективная оценка убеждений и представлений субъекта о самом себе. При этом различная степень интенсивности объясняется тем, что отдельные черты образа Я могут вызывать «более или менее сильные эмоции», обусловленные их принятием или осуждением;

Третий (поведенческий) уровень, раскрывает «потенциальную поведенческую реакцию» – определенные действия, которые могут быть вызваны образом Я и самооценкой.

2. Через идентификацию основных её механизмов, включающих оценку значимости ситуации и целей взаимодействия, прогнозирование реакций целевой аудитории, реакцию целевой аудитории, рефлексию реакции целевой аудитории, корректировку субъектом самопрезентации последующих поведенческих действий [10, с. 16]. При этом запускающим механизмом самопризентации личности, по предположению О.А.Пикулёвой [10, с. 15], является социальная ситуация:

а) определяющая относительно субъекта самопрезентации: степень контроля над производимым впечатлением; планирование самопрезентационных действий; прогнозирование реакций аудитории; особенности поведения; уровень осознанности самопрезентационных действий;

б) предусматривающая самопрезентационные сценарии, в основе которых лежат установки, обусловленные личностными особенностями и ролевыми ожиданиями.

Рассматривая действия субъекта самопрезентации, О.А.Пикулёва [10, с. 15] определила алгоритма данного процесса, который включает:

– анализ и оценку социальной ситуации и целевой аудитории (объекта самопрезентации), на которую направлен процесс самопрезентации, оценка их значимости, прогнозирование реакций целевой аудитории;

– формирование стратегии вербального и невербального самопрезентационного поведения в соответствии с целями социального

Изложение основного материала статьи. Обратимся к опыту 1970-1980-х гг. К началу 1970-х гг. в отрасли культуры Чувашии работало 298 специалистов с высшим образованием. Из них 169 человек окончили педагогические вузы и университеты (56,7%). Больше половины работающих в отрасли специалистов составляли женщины (57,3%) [8]. Со средним специальным образованием в отрасли трудилось 1 113 специалистов. Из общего числа работающих кадры педагогов, библиотекарей и клубных специалистов составляли 64,5% (718 человек), других специальностей – 32,5% (362 человека). В 1968-1970 гг. в республике окончили средние специальные учебные заведения и работали в отрасли культуры 276 человек. Из них 183 педагогов, библиотекарей, культурно-просветительных работников и 189 – других специальностей.

Общая тенденция состояния отраслей народного хозяйства страны в 1970-е гг. выявляла острую потребность в подготовленных управленческих кадрах. Вопросы по улучшению работы с руководящими кадрами поднимались на союзном (XXV съезд КПСС, ноябрьский (1979 г.) Пленум ЦК КПСС) и республиканском (VI Пленум Чувашского обкома КПСС) уровне.

Подготовка и повышение квалификации руководящих кадров в социокультурной сфере, была обусловлена необходимостью овладения руководящими работниками умениями и навыками, необходимыми для реализации целей учреждений культуры и искусства. Другим соображением, неотделимым от предыдущего, являлась необходимость удовлетворения потребностей более высокого уровня: профессионального роста, личностного успеха, испытания своих сил.

Для повышения престижа профессии культурно-просветительного работника отделами культуры исполкомов осуществлялись следующие мероприятия:

- популяризация через средства массовой информации опыта работы лучших работников;
- организация вечеров чествования лучших культурно-просветительных работников;
- проведение так называемых «вечеров-портретов», посвященных деятельности лучших директоров районных и сельских домов культуры, заведующих филиалов библиотек.

Немаловажное значение в процессе воспитания руководящих кадров принадлежало учебным заведениям культуры и искусства. Так, в Республиканском культурно-просветительном училище намечалось следующее:

а) продолжить комплектование контингента учащихся за счет целевых направлений на учебу сельской молодежи с учетом потребности каждого района республики;

б) с целью воспитания любви к профессии ежегодно проводить в училище:

- день открытых дверей;
- творческие отчеты художественных коллективов училища в сельской местности;
- вечера встреч учащихся училища с сельской молодежью, а также с лучшими культурно-просветительными работниками республики;
- тематические вечера «Посвящение в профессию культурно-

просветительного работника» [10].

Было решено создать постоянно действующую агитбригаду и обеспечить регулярное (не менее одного раза в месяц) обслуживание сельских районов.

В руководящих постановлениях тех лет говорилось и о недостатках в подготовке управленческих кадров. Например, утверждалось, что при подборе и выдвижении кадров не всегда глубоко изучались и всесторонне взвешивались их деловые и моральные качества. Современным требованиям не отвечал уровень подготовки значительной части кадров. При этом допускались перестановки не справляющихся с делом руководителей. В то же время робко и осторожно выдвигались перспективные, хорошо зарекомендовавшие себя работники, особенно из числа молодежи. По этим причинам на ответственные должности иногда попадали недостаточно зрелые и компетентные люди, не обеспечивалась необходимая стабильность кадров.

Особое внимание обращалось на тех руководителей, которые проявляли заботу о закреплении молодых специалистов на селе, о создании им благоприятных условий труда и быта, кропотливо работали с ними, растили из них хороших организаторов.

Для решения поставленных задач требовалось осуществить перестройку системы повышения квалификации и переподготовки кадров, создать на новой основе государственную систему повышения квалификации и переподготовки руководящих кадров. В стране начала формироваться мобильная и гибкая сеть учебных заведений и подразделений повышения квалификации и переподготовки. Развивались различные формы непрерывного экономического обучения непосредственно в организациях. В этих целях полностью использовался потенциал высших и средних специальных учебных заведений.

На руководителей министерств и ведомств возлагалась персональная ответственность за организацию непрерывного повышения квалификации работников, поддержание их высокого профессионального уровня, своевременную подготовку к новым трудовым функциям в непроизводственной сфере.

Повседневную работу с людьми, укрепление связей с населением руководители были обязаны рассматривать как важнейшую составную часть своей деятельности, необходимое условие успешного решения всех задач. Каждого руководителя должно было отличать единство слова и дела, высокая принципиальность и нравственность, забота о людях, чуткое отношение к письмам и заявлениям трудящихся, их мнениям и предложениям [11, с. 17].

Вопросы подготовки и повышения квалификации управленческих кадров поднимались и в 1980-е гг. В Чувашии кадровая политика Министерства культуры становилась центром внимания на заседаниях Президиума Верховного Совета Чувашской АССР, Совета Министров республики и народного контроля. Большой разговор о состоянии работы с кадрами состоялся на республиканском активе работников культуры и искусства и на III Пленуме обкома профсоюза работников культуры. Итоги работы VI Пленума обкома компартии, посвященного работе с кадрами в народном хозяйстве республики, обсуждался на партийных собраниях учреждений культуры и искусства, районных семинарах культурно-просветительных работников.

Чебоксарское культурно-просветительное училище стало инициатором работы с районами республики по профессиональной ориентации и отбора

[27, с. 30-34.]. «Настоящее» – это осознание субъектом его собственной деятельности и внутреннего побуждения к этой деятельности. По этому поводу, П.Жане отмечает, что: «Реальное настоящее для нас является действием, неким сложным состоянием, которое мы постигаем, несмотря на его сложность и продолжительность, одним актом сознания» [22, p. 481]. То есть «настоящее» может рассматриваться как проекция переосмысленного прошлого, являющегося определенным опытом, способным переносить в «будущее» личные представления об ожидаемых планах, выступающих в роли ценностных ориентиров деятельности в «настоящем».

Элементы, находящиеся в различных временных локусах («прошлого», «настоящего» и «будущего»), дают возможность субъекту самопрезентации, в контексте определенной жизненной ситуации, осмыслить свое отношение к фактам действительности. А нахождение все большего количества элементов, задействованных в процессе осмысления действительности, в различных временных локусах, позволяет определить наиболее оптимальную для данного времени программу действия с целью получения ожидаемого результата, что и отвечает формированию программы действия, сопровождается интеграцией соматических и вегетативных возбуждений в целостный поведенческий акт: конкретный алгоритм действий, который не подкреплен внешним проявлением поведения. Что и отвечает задачи эфферентного синтеза.

Если эфферентное возбуждение доходит до эффекторов, то действие осуществляется. При осуществлении программы деятельности складывается на основе смысловой установки система смысловой регуляции, запускающая положительный или отрицательный стереотип поведения, определяющий устойчивый, последовательный, целенаправленный характер протекания самопрезентации.

Результат самопрезентации может быть охарактеризован физическими, химическими и биологическими проявлениями, которые обеспечивают возникновение обратной афферентации, характеризующей полученный результат. Сигналы о результатах самопрезентации с помощью обратной афферентации поступают в акцептор результатов действия и оцениваются в нём.

Коллатеральные ответвления пирамидного тракта через цепь промежуточных нейронов отводят часть эфферентных команд, идущих к эффекторам. Эти возбуждения конвергируют на те же промежуточные нейроны сенсомоторной области коры, куда поступают афферентные возбуждения, передающие информацию о параметрах реального результата самопрезентации. Оценка достигнутого результата осуществляется с помощью сопоставления обратной афферентации о параметрах достигнутого результата с ранее сформировавшейся нервной моделью результата. Если результаты выполнения программы совпадают с ожиданием, заложенным в акцепторе результатов действия, поведение завершается. Если же результаты не соответствуют ожиданиям, то возникает реакция рассогласования, активирующая ориентировочно-исследовательскую реакцию, которая увеличивает ассоциативные возможности мозга субъекта, обеспечивая активный поиск дополнительной информации. На ее основе формируется новый более полный афферентный синтез, принимается «улучшенное» решение, что, в свою очередь, приводит к формированию более совершенной программы действия, которая позволяет получить планируемый результат.

на фоне, которой при осуществлении условного рефлекса действует раздражитель; б) памяти (информации о подобных событиях, бывших в прошлом). На стадии афферентного синтеза из памяти извлекаются именно те фрагменты прошлого опыта, которые полезны, нужны для будущего поведения [3, с. 236].

На основе полного афферентного синтеза, соответствующего внутренней потребности, прежнему опыту и социальной ситуации, осуществляется принятие решения (постановка цели), которое является представлением субъекта самопрезентации об окружающей его действительности и своих перспективах, проявляющихся в качестве сложноорганизованного субъективного образа объективной действительности в виде общей перспективной неразвернутой модели будущей деятельности, направленной создание определенного Я-образа.

Совокупность опережающих возбуждений, обусловленных процессом афферентного синтеза и соответствующих по содержанию тем афферентным возбуждениям, которые появятся в будущем в форме обратной афферентации в зависимости от параметров реального результата согласно «принятому решению», приводит к формированию идеального образа (эталона) самопрезентации. В этом случае «эталон» самопрезентации представляет собой модель предвидения будущих результатов в соответствии с принятым решением в виде сети вставочных нейронов, охваченных кольцевым взаимодействием. Попав в эту сеть, возбуждение продолжает в ней циркулировать определенное время, необходимое для: удержания цели самопрезентации; существования акцептора результата действия, который прогнозирует все параметры будущего результата, сравнивая информацию о желаемом и о реально-возможном результате самопрезентации. На этой стадии оцениваются результаты будущего поведения при выполнении принятого решения.

На основании принятого решения и созданного «идеального образа» определяется будущее поведение субъекта самопрезентации, предполагающее последовательность определенных действий, приводящих к планируемому результату. Перевод афферентного синтеза в программу действия, характеризуется тем, что он содержит элементы предвидения, обусловленные актуализацией памяти субъекта самопрезентации относительно: внешних факторов, способных удовлетворить возникшую потребность в создании определенного Я-образа; способов действия, направленных на реализацию самопрезентации и отработанных на основе видового и индивидуального опыта, с целью получения ожидаемого результата; внутренних факторов, основанных на самооценке собственной способности достигнуть намеченной цели.

Субъективная оценка информации, влияющая на построение алгоритма действия самопрезентации, возникает вследствие её сравнения с жизненным опытом, с типовыми ситуациями, хранящимися в памяти. При этом надо отметить, что данная оценка из-за субъективности восприятия не всегда истинна, то есть адекватное осмысление реальности возможно только при условии критического осмысления прошлого опыта с учетом будущего, то есть индивидуальной цели. Поэтому «настоящее» не может являться отражением определенного психофизиологического момента - конкретной единицей времени, необходимой для различения двух сенсомоторных стимуляций

молодежи на учебу. Все это существенно повлияло в дальнейшем на закрепление кадров на местах. Кроме этого был составлен и утвержден план мероприятий Министерства культуры Чувашии по улучшению работы с кадрами.

На 1 января 1981 г. в учреждениях культуры республики работало 2 836 работников (в 1979 г. – 2734). Из них с высшим образованием – 232 (в 1979 г. – 200), в том числе с высшим специальным образованием – 147 (в 1979 г. – 126). Со средним образованием работало 2 572 работника (в 1979 г. – 2505), в том числе со средним специальным образованием – 1069 (в 1979 г. – 1031) [12].

Будущие специалисты отрасли культуры получали образование по очной и заочной форме обучения в высших и средних специальных учебных заведениях страны и республики. В республике действовала стройная система повышения квалификации всех категорий работников, использовались разнообразные формы обучения: курсы, семинары, совещания, школы передового опыта и др. Ежегодно проводились научно-практические конференции, посвященные актуальным вопросам развития отрасли, а также практиковались аттестации руководящих работников библиотек.

Однако в работе с кадрами культурно-просветительных учреждений имелись серьезные нерешенные вопросы. Например, если библиотечные кадры в большинстве своем были представлены специалистами, то число высококвалифицированных клубных работников, способных возглавить и организовать культурно-просветительную работу на селе, оставалось недостаточным. На 1 января 1981 г. в республике имелось 109 вакансий. Особенно много их было в Моргаушском, Чебоксарском, Алатырском, Ибресинском, Канашском, Ядринском и некоторых других районах. В основном – это художественные руководители сельских домов культуры.

Для того, чтобы упорядочить подготовку кадров, Министерством культуры Чувашской АССР был разработан план потребности специалистов для учреждений культуры республики. В течение пяти лет предполагалось подготовить 946 библиотечных и клубных специалистов по очной форме обучения. Наибольшую потребность в работниках этой категории испытывали Канашский (77), Вурнарский (69), Батыревский (68) и Чебоксарский (66) районы [13].

Вместе с тем, по-прежнему острой оставалась текучесть кадров, их ежегодная сменяемость по отдельным районам составляла 50-60%. Основные причины текучести кадров заключались в том, что на местах не проявлялось необходимой заботы о молодых специалистах, о тех, кто впервые переступал порог учреждений культуры. Не удовлетворялись их жилищно-бытовые условия, материально-техническая база учреждений культуры была неудовлетворительной. Оценка профессии часто была низкой по той причине, что клубные работники имели слабую профессиональную подготовку. Не использовалась в полную меру заочная форма учебы. Из всех работников культуры лишь 16%, не имеющих специального образования, повышали квалификацию заочно. Не принимались меры по увеличению количества клубных работников, получающих 30% надбавки к зарплате за успешное проведение культурно-просветительной работы на селе. Слабой была работа по профессиональной ориентации среди учащихся средних школ.

В середине 1980-х гг. в Чувашии стали появляться новые типы учреждений культуры. В республике было создано 39 культурно-спортивных

комплексов, в которых функционировали и развивались любительские объединения, формировались клубы по интересам, открывались безалкогольные кафе [14].

В Чувашии были приняты и выполнялись целевые социально-культурные программы, одна из которых «Сельский клуб, библиотека и киноустановка совхоза (колхоза) в реализации Продовольственной программы СССР». Программы внедрялись во всех районах республики и в 288 хозяйствах. Укреплялась материально-техническая база учреждений культуры. Так, в 1985 г. было отремонтировано 132 клуба и 52 библиотеки из требовавших ремонта 182 клубов и 64 библиотек. По состоянию на 1 января 1986 г. в колхозах и совхозах республики было введено в эксплуатацию 12 клубов и 8 библиотек. В соответствии с действующими нормативами все учреждения культуры оснащались необходимым оборудованием и инвентарем. Постепенно решались вопросы по благоустройству и озеленению территорий учреждений культуры. При многих клубах и библиотеках были заложены зеленые парки, разбиты клумбы, обустраивались подъездные пути.

Проводилась работа и по укомплектованию кадрами культпросветучреждений. В 1985 г. на учебу в вузы и средние специальные учебные заведения по внеконкурсному целевому приему было направлено 100 человек. Вместе с тем, создавались необходимые условия для целевиков выпуска 1985 г. 47 работникам культуры были улучшены жилищные условия, 20 работников клубных учреждений получали ежемесячную доплату от хозяйств. Многие работники учреждений культуры пользовались льготами по коммунальным услугам, обеспечивались топливом. В клубных учреждениях Чувашии имелось 116 вакансий. Требовались, в основном, такие специалисты, как, например, художественные руководители учреждений культуры.

Выработанный январским и июньским (1987 г.) курс на перестройку, ускорение социально-экономического развития страны требовал от руководящих работников и специалистов высокого уровня компетентности, творческой инициативы, современного экономического мышления, овладения новыми методами хозяйствования, навыков работы в условиях полного хозяйственного расчета и демократизации всех сфер жизни общества. В ходе перестройки управления экономикой непрерывное образование специалистов стало одним из важнейших факторов обеспечения эффективной деятельности организаций, учреждений. В то же время состояние этой работы в стране, действующая сеть подразделений системы повышения квалификации и переподготовки руководящих работников и специалистов ни по масштабам, ни по качеству обучения не удовлетворяли возросших потребностей в оперативном обновлении профессиональных знаний работников. В документах отмечалось, что министерства и ведомства ослабили внимание к вопросам повышения квалификации и переподготовки работников, к организации систематического экономического обучения кадров [15, с. 4].

В подготовке руководящих работников для отрасли культуры большое значение имела деятельность Республиканских курсов повышения квалификации. В период 1981-1985 гг. на курсах было подготовлено 643 руководящих работника (табл. 1) [13].

– разнообразных факторов внешней среды, которые предопределяют обстановочную афферентацию, то есть совокупность афферентных возбуждений, возникающих в конкретных условиях и сигнализирующих о сложившейся социальной ситуации, в которой находится субъект самопрезентации. При этом в процессе взаимодействия субъекта и реципиента самопрезентации, формируется психологическая репрезентация воспринимаемой социальной ситуации, проявляющаяся: а) прототипизированными перцептивными данными, описывающими её «внешние» признаки; [14, с. 35]; б) личностным смыслом, образующимся под влиянием оценки значимости её «жизненного смысла» для субъекта и «презентирующих его субъекту посредством эмоциональной окраски образов и их трансформаций» [5, с. 181]. Однако надо отметить, что сама по себе «своеобразным образом преломленная и обобщенная внешняя реальность, окрашенная тем смыслом, который она имеет для человека…» [6, с. 37], не приводит субъекта самопрезентации к действию, если отсутствует потребность в этом действии или возможность реализации возникшей потребности в условиях существующей социальной ситуации. «Среда превращается в ситуацию того или иного нашего действия лишь сообразно тому, какой мы обладаем потребностью, устанавливая с ней взаимоотношения» [11, с. 94]. То есть направление и характер потребности в самопрезентации обусловлены в той или иной степени «объективными» перцептивными сведениями о реципиенте и социальной ситуации и их «личностно-субъективными» оценками, возникающими у субъекта. Поэтому психологическая репрезентация предопределяет психофизическое состояние субъекта самопрезентации, выражающее нужду в чем-либо, формирующуюся и фиксирующуюся в соответствии с прототипом воспринимаемого реципиента и социальной ситуации, то есть потребности, направленной на предъявление и регулирование Я-информации с целью создания своего Я-образа;

– сигналов, запускающих поведение, обуславливающих пусковую афферентацию. В случае осознания субъектом самопрезентации своей потребности, то есть в высшей форме её отражения, возникают осознанные побуждения (стремление к удовлетворению потребности) к деятельности, представляющие собой «ситуативно-формирующиеся смысловые структуры», то есть мотивы [6, с. 39], которые отвечают за соотнесение субъектом самопрезентации своих субъективных представлений о потребности с ее объективным содержанием. А это соответствует состоянию предрасположенности субъекта к осуществлению деятельности, направленной на определение цели предъявления и регулирования Я-информации, соответствующей доминирующему мотиву, что и определяет смысловую установку самопрезентации. При этом доминирующий мотив нельзя отождествлять со смысловой установкой. Это обусловлено тем, что само по себе осознание потребности не всегда приводит к её трансформации в цель самопрезентации и её достижения, так как доминирующий мотив лишь определяет то, «что нужно Я», а смысловая установка создает предпосылки для мобилизации организма с целью достижения «необходимого», то есть для активизации: а) афферентной системы (снижения сенсорных порогов, усиления ориентировочных реакций). В результате на базе различных видов афферентных возбуждений, которые обрабатываются одновременно благодаря конвергенции всех видов возбуждений, формируется предпусковая интеграция

выполняется, поэтому понятие «стратегия» в виде родового понятия «самопрезентации» использовать нежелательно.

На сегодняшний день «самопрезентация является фундаментальной составляющей жизни человека» [30, p. 495], что, возможно, объясняет множественность подходов по формированию содержания определения, анализируемого понятия. И в качестве родового понятия «самопрезентации», помимо вышеуказанных подходов, рассматривают «процесс», «деятельность», «активность», «поведение», «способность» и «средство». Приведем в качестве примера два наиболее распространенных подхода, в которых самопрезентация рассматривается как:

а) *процесс*: «*процесс* формирования идентичности, которую один человек предъявляет другим людям, через внешние проявления» [36, p. 5]; «*процесс* регуляции производимого субъектом впечатления с учетом специфики социальных ситуаций, и (или) выражения системы представления о самом себе» [13, с. 33]; «кратковременный, специфически мотивированный и организационный *процесс* предъявления информации о себе в вербальном и невербальном поведении» [4, с. 317]; «в различной мере осознаваемый и постоянно осуществляемый во взаимодействии *процесс* предъявления Я-информации в вербальном и невербальном поведении субъекта самопрезентации с учетом специфики социальной ситуации» [9, с. 21];

б) *деятельность*: «*деятельность* при помощи которой, мы представляем себя другим» [29, p. 122]; «*деятельность* целенаправленная деятельность по контролю за производимым на других впечатлением» [31, p. 521];

Из приведенных определений наиболее информативным является определение О.А. Пикулёвой, в котором самопрезентация рассматривается как «в различной мере осознаваемый и постоянно осуществляемый во взаимодействии процесс предъявления Я-информации в вербальном и невербальном поведении субъекта самопрезентации с учетом специфики социальной ситуации» [9, с. 21]. Однако в содержании данного определения не уточнена цель «предъявления Я-информации», вследствие чего автор говорит просто о «вербальном и невербальном поведении субъекта». Поэтому представляется более вероятным, что самопрезентация, подразумевая взаимодействие с социумом, опосредованное внешней (двигательной) и внутренней (психофизиологической) активностью, направленной, прежде всего, на достижение конкретного результата, то есть является поведенческим актом.

Если определить в качестве родового понятия самопрезентации поведенческий акт, то рассматриваемое понятие должно обладать всеми свойствами родового понятия. А следовательно, структура самопрезентации, как и поведенческий акт, с позиций теории функциональных систем П.К.Анохина, должна содержать последовательную смену стадий: афферентного синтеза, принятия решения, акцептора результата действия, эфферентного синтеза, формирования самого действия и оценки достигнутого результата [1, с. 336–366].

На стадии афферентного синтеза самопрезентация представляет собой анализ совокупности информационных сигналов, поступающих в центральную нервную систему субъекта и дающий ему основание принять решение о своем возможном поведении.

Во время данной стадии, учитываются воздействия:

Таблица 1

Подготовка руководящих работников на Республиканских курсах повышения квалификации (1981-1985 гг.)

Наименование категорий слушателей	Число (человек)
Заведующие отделами культуры	22
Директора районных и городских домов культуры и парков	28
Заведующие автоклубами	25
Директора центральных сельских домов культуры	133
Директора сельских домов культуры	100
Директора детских музыкальных школ	25
Директора ЦБС	25
Заместители директоров ЦБС	25
Заведующие сельскими библиотеками и филиалами	235

Подготовленные управленческие кадры социокультурной сферы сыграли роль «социального люфта» в 1990-е гг., не допустили упадка отрасли, когда, несмотря на некоторый подъем самодеятельного искусства в республике, в функционировании клубной системы стали проявляться негативные тенденции, свидетельствующие о снижении роли клубных учреждений в жизни общества, падении их престижа в глазах населения республики.

В настоящее время естественный процесс продвижения руководителей по ступеням карьеры недостаточен. Он дополняется искусственным с помощью резерва для замещения вакантных должностей. Под резервом понимается специально отобранная целевая группа руководителей, специалистов, достигших положительных результатов в профессиональной деятельности. Эти специалисты не только проявляют склонность, интерес к управлению, но и обладают качествами, удовлетворяющими определенным требованиям.

Как правило, включение специалиста в резерв регулируется законодательством. Так, например, включение специалиста (гражданина) в кадровый резерв Министерства культуры, по делам национальностей и архивного дела Чувашской республики для замещения должности гражданской службы осуществляется по результатам конкурса в порядке, предусмотренном статьей 22 Федерального закона Российской Федерации от 27 июля 2004 г. N 79-ФЗ.

Задачи, решаемые резервом:

- выявление и изучение сотрудников, способных занять должности;
- подготовка и воспитание руководителей;
- обеспечение замещения вакансий, непрерывности руководства.

Для комплектования и подготовки резерва Министерством культуры, по делам национальностей и архивного дела Чувашской Республики выделяются ответственные лица. На каждого кандидата в резерв составляется личный план работы, что позволяет индивидуализировать и ускорять подготовку к должности. При зачислении в резерв прежде всего учитывают то, как человек справляется с текущей работой. Вместе с тем периодически производится

оценка достигнутых результатов и корректировка плана работы.

После того, как резерв сформирован, с ним под контролем учреждения начинается интенсивная работа. Она осуществляется адресно, с учетом личных особенностей, в условиях состязательности, смены видов деятельности. Это дает возможность изучить способности кандидата к различным видам труда.

Для успешной подготовки руководящих кадров отрасли культуры, как и для обучения вообще, нужны тщательный анализ и планирование. Поэтому подготовка руководящих кадров и создание резерва руководителей в современных условиях также является жизненной необходимостью для каждого учреждения культуры и искусства, нацеленного на рост и развитие.

Выводы. Анализируя исторический опыт подготовки управленческих кадров в социокультурной сфере в Чувашии, мы пришли к выводу, что некоторые мероприятия в этой области широко используются в настоящее время и будут востребованы в будущем. Среди требований к подготовке и повышению квалификации руководителей наиболее перспективными видятся следующие:

1. Обеспечение дальнейшего улучшения подбора и воспитания кадров. Ежегодный анализ деятельности театрально-зрелищных организаций и отделов социального развития районов и городов по воспитанию кадров. Активное выдвижение на руководящую работу женщин. Максимальное использование подготовки кадров за счет заочного, вечернего и дистанционного обучения в учебных заведениях.
2. Совершенствование теоретической и профессиональной подготовки творческих работников театрально-зрелищных организаций с помощью активного участия в творческих семинарах и лабораториях.
3. Для улучшения профессиональной подготовки руководящих работников направление их на учебу в высшие и средние специальные учебные заведения с отрывом от производства, а также постоянное увеличение количества дипломированных специалистов.
4. Принятие комплекса мероприятий по совершенствованию пропаганды, повышению престижа профессии специалиста социокультурной сферы, организация теле- и радиопередач, серии газетных публикаций, статей на сайтах организаций о лучших руководителях городских, районных и сельских центров досуга, домов культуры, заведующих филиалами библиотек.
5. Улучшение работы с молодыми специалистами, оказание им помощи в создании необходимых условий труда и быта, морально-психологического климата, продолжение работы по подготовке и проведению праздников работников культуры, посвящения в специалисты социокультурной сферы, разработка соответствующих сценариев.
6. Улучшение системы отбора и направления в учебные заведения культуры молодежи, проявившей себя в социокультурной сфере и самодеятельном творчестве. Для этой цели создание при отделах социального развития отборных комиссий, привлечение к участию в их работе преподавателей вузов культуры и искусства республики, а также училищ (техникумов). Усиление организационной работы по направлению на учебу стипендиатов районов. Проведение встреч преподавателей, студентов с учащимися старших классов.
7. Описание опыта работы отделов социального развития и других заинтересованных учреждений, ведомств по подготовке, отбору и закреплению

Человек, стремясь максимально соответствовать конкретной ситуации, осознанно выстраивает свое поведение для решения поставленных задач психологическими средствами, учитывая ситуацию взаимодействия, роли, средства создания образа, механизмы социального влияния. Если рассмотреть «самопрезентацию» в данном аспекте, то она подразумевает процесс «управления восприятием реципиента» на основе совокупности определенных средств и алгоритмов их использования, подразумевающих целенаправленное привлечение его внимания «к таким особенностям своего внешнего облика, своего поведения, ситуации, которые запускают механизмы социального восприятия» [2, с.17]. В этом случае самопрезентация предстает как ловкий прием. В любом случае это осознанный «специфически мотивированный, организованный процесс» [4, с. 317-318]. В котором активный, свободный в выборе средств субъект намеренно выстраивает свое «краткосрочное» поведение для достижения вполне реальных целей психологическими средствами. То есть в основе самопрезентации лежит «стремление расширить и поддержать влияние в межличностных отношениях, т.е. стремление к власти» [24, p. 87; 23 p. 564-674].

В то же время самопрезентация проявляется как позиция (соотношение «субъекта» с «внешней средой»), отражающая социальную природу человека, его потребность в признании другими людьми, проявляющуюся в самораскрытие через демонстрацию своих мыслей, ценности, убеждения и характера субъекта в межличностном общении [16, p. 85-93]. Цель субъекта самопезентации не только произвести впечатление, но и продемонстрировать то, что он из себя представляет. Когда индивид появляется перед зрителями, ему приходится мобилизовать свою активность, чтобы передать то впечатление, в котором он заинтересован. Например, организовать звонки по телефону, чтобы создать впечатление востребовательности.

В социальном дискурсе и взаимодействии для человека является характерным демонстрировать различные социальные лица различным партнерам, чтобы представить себя наиболее выгодным образом и произвести наилучшее впечатление, а затем сформировать собственное представление о себе, рефлексируя мнения и поведение окружающих. То есть самопрезентация может рассматриваться как «фокусировка внимания на себе», подразумевающаяся процесс осознания чужих оценок, в результате которых возникает особое психологическое состояние – состояние объективного самосознания (objective self-awareness) [35, p. 233-275]. Самосознание объективное, то есть человек выступает для самого себя объектом оценки. Индивид намеренно или нет, стремясь представить свой желаемый образ в глазах окружающих, представляет его и в собственных глазах. Что позволяет рассматривать самопрезентацию как процесс «поддержания самооценки» [17, 22, 26] или «средство поддержания завышенной самооценки, проявляющееся в особом, «подыгрывающем» поведении» [7].

Анализируя выше приведенные подходы определения термина «самопрезентация», отмечаем, что она содержит в себе в той или иной степени признаки всех пяти составляющих стратегии (плана; ловкого приема; паттерна; позиции; перспективы), но в тоже время может рассматриваться, например, как «поддержание самооценки» или прием «устранения когнитивного диссонанса». Вследствие чего предполагаем, что объемы данных понятий пересекаются, то есть соразмерность рассматриваемых понятий не

определить характер ситуации, с другой, позволяет понять, что человек ожидает от окружающих и чего они могут ожидать от него. Поняв это, не только субъект, но и реципиент самопрезентации понимают, как лучше себя вести, чтобы в дальнейшем вызвать определенную реакцию.

Чтобы произвести нужное впечатление необходимо понять, что: а) может вызвать желаемую реакцию; б) надо сделать, чтобы предстать «тем самым лицом»; в) аудитория ожидает от представителя данной группы; г) требует его социальная роль; д) может спровоцировать непонимание, отчего изменится ситуация в целом; е) какие приемы надо использовать, чтобы прийти к «пониманию» и, таким образом, достигнуть своих целей [7, 19, 25]. Поэтому самопрезентацию можно рассматривать как «процесс, посредством которого индивиды пытаются контролировать впечатления окружающих о них самих» [25, p. 34]. При этом надо отметить, что заранее разрабатываемые «самопрезентации» могут так и не реализовываться из-за недостаточной предварительно проработки «плана» ее реализации или изменившихся социальных условий.

Если «самопрезентацию» трактовать как паттерн, то согласно такому пониманию она может быть не только заранее продуманной, но и выстраивающейся по ходу развития событий, и представлять «акт самовыражения и поведения, направленный на то, чтобы создать у окружающих и у самого себя благоприятное впечатление» [7, с. 129]. Данное определение несколько сужает понятие самопрезентации, так как она может быть направлена не только на создания у окружающих благоприятного впечатления, но и, к примеру, на сострадание или страх, поэтому ее точнее будет рассматривать как «форму социально осознанного поведения (демонстративное поведение), направленного на создание определенного впечатления у окружающих» [33, p. 3-22]. Если Дж.Тедеши делает акцент на осознанности поведения, то И.Гоффман на неосознанности данного процесса: «Получается так, что уже существует несколько хорошо разработанных (и легко узнаваемых) фасадов, среди которых он должен выбирать» [19, p. 27].

Однако самопрезентация шире, чем паттерн, так как она может рассматриваться не только как набор стереотипических поведенческих реакций или последовательностей действий, но и как прием «устранения когнитивного диссонанса» [12, 20], то есть дискомфорта, вызываемого противоречием между имеющимся устоявшимся представлением и вновь поступающей информацией в процессе представленности субъекта в социуме. Как следствие, возникает несоответствие («диссонанс») между установками человека и его реальными поступками. В результате такого поведения происходит смена определенных (на которые ситуация так или иначе влияет) установок человека, а оправдать это изменение можно исходя из того, что человеку жизненно необходимо поддерживать согласованность своих знаний и действий. Если субъект демонстрирует несвойственное ему поведение, обусловленное необходимостью демонстрации тех или иных качеств согласно сложившейся ситуации, то он подсознательно оправдывает его, постепенно сдвигая свои убеждения, относительно случившегося в сторону того, что произошедшее, на самом деле всего лишь следствие сложившихся обстоятельств, так как при тех обстоятельствах, на том конкретном этапе развития, в данном поступке был смысл и по другому поступить было нельзя. Таким образом, индивид «регулирует» своё мышление, чтобы уменьшить конфликт внутри себя [7].

управленческих кадров.

8. Координация работы учебных заведений и районных отделов социального развития по подготовке и переподготовке кадров.

Литература:

1. Управление регионом в условиях реализации инновационной стратегии развития: вызовы модернизации: материалы IV Всеросс. науч.-практ. конф. Чебоксары: Чебоксарский филиал РАНХиГС, 2013. 557 с.

2. Совершенствование подготовки специалистов социокультурной сферы и искусства в системе дополнительного профессионального образования: материалы Межвуз. науч.-практ. конф. Чебоксары: Принт-Люкс, 2007. 156 с.

3. Тарханов, И.Г. Кадровая политика в отрасли культуры на современном этапе // Модернизация и развитие дополнительного профессионального образования в едином культурно-образовательном пространстве региона. Казань: Казан. гос. ун-т, 2005. С. 3-7.

4. Богоудинова, Р.З. Социокультурное развитие и проблемы управления // Дополнительное профессиональное образование специалистов социокультурной сферы: управление, инновации, качество. – Казань: Казан. гос. ун-т, 2007. С. 3-17.

5. Богоудинова, Р.З. Профессиональная подготовка работников социокультурной сферы: прогнозирование, проектирование, практическая реализация / Р.З. Богоудинова, Е.Д. Румянцев, Р.Р. Юсупов. Казань: Медицина, 1999. 152 с.

6. Сергеев, Т.С. Вопросы историографии истории образования, науки и культуры Чувашии / Т.С. Сергеев. Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ин-т, 2000. 232 с.

7. Сергеев, Т.С. Культура Советской Чувашии. К 70-летию автономии республики. / Т.С. Сергеев. Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 1989. 335 с.

8. Государственный исторический архив Чувашской Республики (ГИА ЧР). Ф. 1898. Оп. 1. Д. 528. Л. 4.

9. Там же. Д. 528. Л. 13.

10. Там же. Д. 537. Л. 8.

11. Партийная жизнь. – 1979. – № 23.

12. ГИА ЧР. Ф. 1898. Оп. 1. Д. 933. Л. 4.

13. Там же. Л. 15.

14. Там же. Д. 1082. Л. 38.

15. О перестройке системы повышения квалификации и переподготовки руководящих работников и специалистов народного хозяйства. Постановление от 6 февраля 1988 г. № 166 // Сборник руководящих и нормативных документов. М., 1989.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Андреенко Татьяна Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Волгоградский государственный социально-педагогический университет (г. Волгоград);
кандидат педагогических наук, доцент Бахнова Татьяна Валентиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Волгоградский государственный социально-педагогический университет (г. Волгоград);
старший преподаватель Попов Александр Петрович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Волгоградский государственный социально-педагогический университет (г. Волгоград);
старший преподаватель Хомутова Елена Васильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Волгоградский государственный социально-педагогический университет (г. Волгоград)

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассмотрены интерактивные методы обучения, используемые в преподавании курса «Физическая культура». Проведено анонимное анкетирование студентов ВГСПУ очного обучения по оценки изучаемой дисциплины. Подавляющему большинству студентов дисциплина понравилась, и они считают, что она должна преподаваться в вузах. По мнению студентов, наиболее интересным интерактивным методом оказалась демонстрация и последующее обсуждение видеороликов.

Ключевые слова: интерактивные методы, наглядность, анкетирование, студенты.

Annotation. The article deals with interactive teaching methods used in teaching the course "Physical culture". An anonymous survey of students VGSPU full-time study for the evaluation of subjects. The vast majority of students liked the discipline, and they believe should be taught in schools. According to the students, the most interesting interactive method was demonstration and subsequent discussions video.

Keywords: interactive methods, visibility, questionnaire, students.

Введение. Происходящие преобразования в системе современного высшего профессионального образования диктуемы стремлением к инновационному и личностному развитию, а так же необходимостью максимального использования интеллектуальных и творческих способностей обучающихся.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования третьего поколения ориентированы главным образом на формирование компетенций обучаемых студентов, то есть – «способностей применять знания, умения и личностные качества для успешной профессиональной деятельности» [1].

проведено Г.Минцбергом еще в 1987 году, в результате которого автором выделено пять основных подходов в толкований термина «стратегия»: 1) как план; 2) как ловкий прием; 3) как паттерн (принцип поведения, устойчивая схема действий); 4) как позиция (соотношение «организации» с «внешней средой»); 5) как перспектива (концепция) [28, p. 11-24]. Представляется вероятным, что и самопрезентация в той или иной мере должна содержать в себе признаки данных понятий. Однако в психолого-педагогической литературе, рассматривающей самопрезентацию как стратегию, нет прямого сопоставления данных терминов. Что не позволяет в полной мере, с одной стороны, раскрыть сущность изучаемого понятия, с другой, установить их взаимосвязь.

Самопрезентация, включает три составляющих: субъект самопрезентации (**направленность субъекта на себя),** реципиент самопрезентации (**направленность субъекта на другого) и** социальную ситуацию, предполагающую определенную совокупность действий, обусловленных взаимосвязанностью данных объектов. То есть когда человек планирует предстать перед реципиентом, осознает, что его поведение влияет на исход ситуации, которая должна развернуться. Чтобы вызвать необходимую реакцию субъект осознано или нет просчитывает свое поведение, определяет его принципы на основе своего прошлого опыта, исходя из ситуации, обуславливающей его мотивацию согласно традиции его группы или социального статуса, которые требуют именно такого самовыражения. Поэтому самопрезентацию можно рассматривать как план, то есть последовательность определенных действий, побуждаемых мотивацией субъекта «в результате фокусировки его внимания на себе» [18, p. 22-27] или поведенческой реализацией «мотивации достижения или избегания неудач»: мотивация достижения (приобретающая самопрезентация) подразумевает выбор адекватных ролей и задач (соответствующих социальному положению, образованию и пр.), социальной среды, соответствующей уровню идентификации субъекта (человек общается с равными себе); мотивация избегания неудач **(**защитная самопрезентация) основана на выборе: среды с заниженными требованиями; упрощенных задач (заведомо выполнимых согласно социальному положению, образованию и пр.) [15, 32].

В обоих случая субъект продумывает механизм предъявления информации о себе в вербальном и невербальном поведении, рассчитанный на короткое время и сиюминутный успех (тактическая самопрезентация) или на эффект в будущем (стратегическая самопрезентация) [4, с. 317-318]. Поэтому успешность самопрезентации подразумевает предварительную работу, учитывающую «фундаментальную асимметрию» коммуникативного процесса, включающего две части: первую, которой относительно легко манипулировать по своему усмотрению: прямые речевые послания или их заменители (коммуникация в традиционном и узком смысле); вторую, которая кажется трудно осознаваемой и контролируемой, то, что выдает истинную природу человека и его желания. В этой связи Э.Гоффман утверждает, что когда человек предстает перед лицом других, окружающие обычно стремятся собрать информацию о нем (социально-экономический статус, Я-концепцию, установки по отношению к ним, компетентность, кредитоспособность и т.д.) или строят свое с ним взаимодействие на основе той информации, которой уже владеют [19, p. 59]. Информация о человеке, с одной стороны, помогает

Психология

УДК: 159.9:370

доктор педагогических наук, доцент Шелехова Людмила Валерьевна
Адыгейский государственный университет (г. Майкоп);
магистрант Седикова Ольга Александровна
Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

САМОПРЕЗЕНТАЦИЯ КАК ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНЫЙ ФЕНОМЕН

Аннотация. В статье дан обзор основных концепций зарубежных и отечественных ученых к трактовке термина самопрезентация, рассмотрены основные методологические подходы, которые выступают в качестве основания для развития психологической теории самопрезентации. Обосновывается авторская точка зрения на самопрезентацию как на порожденный взаимосвязанной системой, состоящей из потребностей субъекта, социальной ситуации и реципиента самопрезентации, и характеризующийся разной степенью осознанности поведенческий акт, направленный на предъявление и регулирование Я-информации с целью создания своего Я-образа.

Ключевые слова: самопрезентация, поведенческий акт, стратегия, составляющие самопрезентации.

Annotation. The article reviews the basic concepts of foreign and domestic scientists to the interpretation of the term self-presentation, considers the basic methodological approaches that serve as the Foundation for the development of the psychological theory of self-presentation. Justified the author's point of view on self-presentation as generated by the interconnected system, consisting of the needs of the subject of the representation of the social situation and the recipient of self-presentation, and is characterized by a different level of awareness of behavior act of the subject of self-presentation, aimed at presentation and regulation of I-information for the purpose of their self-image.

Keywords: self-presentation, behavioral act, the strategy, components of self-presentation.

Введение. Современная психология располагает широким спектром разноплановых теоретических подходов к исследованию самопрезентации (self-presentation) при отсутствии единой объединяющей концепции. Более того помимо self-presentation в англоязычной литературе употребляют в качестве синонимов понятия: impression management – управление впечатлением, social performance – социальное представление, self-salience – самоподача. А в отечественной литературе – самопредставление, самопредъявление и самоподача.

Формулировка цели статьи. Возникает необходимость уточнения содержание понятия «самопрезентация».

Изложение основного материала статьи.Термин «самопрезентация», как правило, используют как синоним стратегии, применяемой индивидом при создании и контроле своего внешнего имиджа и впечатления о себе, которые он демонстрирует окружающим [34, p. 309]. Приведенное определение неоднозначно, так как в научной литературе нет единства в определение термина «стратегия». Всестороннее исследование данного понятия было

Реформирование системы образования, переход на стандарты третьего поколения и введение компетентностного подхода предъявляют новые требования к совершенствованию форм и методов преподавания в вузе. Это предусматривает переход от традиционных форм передачи знаний к инновационным образовательным технологиям и более широкому использованию в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий [1].

Интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности. Она подразумевает вполне конкретные и прогнозируемые цели. ***Цель*** состоит в создании комфортных условий обучения, при которых студент или слушатель чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения, дать знания и навыки, а также создать базу для работы по решению проблем после того, как обучение закончится.

Другими словами, интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие между студентом и преподавателем, между самими студентами.

Задачами интерактивных форм обучения являются:

- пробуждение у обучающихся интереса;
- эффективное усвоение учебного материала;
- самостоятельный поиск учащимися путей и вариантов решения поставленной учебной задачи (выбор одного из предложенных вариантов или нахождение собственного варианта и обоснование решения);
- установление воздействия между студентами, обучение работать в команде, проявлять терпимость к любой точке зрения, уважать право каждого на свободу слова, уважать его достоинства;
- формирование у обучающихся мнения и отношения;
- формирование жизненных и профессиональных навыков;
- выход на уровень осознанной компетентности студента.

При использовании интерактивных форм роль преподавателя резко меняется, перестаёт быть центральной, он лишь регулирует процесс и занимается его общей организацией, готовит заранее необходимые задания и формулирует вопросы или темы для обсуждения в группах, даёт консультации, контролирует время и порядок выполнения намеченного плана. Участники обращаются к социальному опыту – собственному и других людей, при этом им приходится вступать в коммуникацию друг с другом, совместно решать поставленные задачи, преодолевать конфликты, находить общие точки соприкосновения, идти на компромиссы.

Интерактивные методы обучения соответствуют личностно-ориентированному подходу в образовании, способствуют взаимодействию студентов между собой и преподавателем, дают возможность использования опыта каждого студента.

Существуют различные формы активных и интерактивных методов, но мы использовали лишь некоторые из них, поскольку аудиторных часов по изучаемому курсу немного и, к сожалению, учебные аудитории не оснащены компьютерами.

В связи с вышесказанным внедрение интерактивных методов обучения – одно из важнейших направлений совершенствования подготовки студентов в современном вузе и обязательное условие эффективной реализации

компетентностного подхода. Формирование заявленных в ФГОС компетенций предполагает применение новых технологий и форм реализации учебной работы.

Формулировка цели статьи. Применение интерактивных методов организации занятий, помогающие студенту обобщить и закрепить знания, полученные на занятиях по физической культуре.

Изложение основного материала статьи. При формировании основных компетенций во всех видах учебно-познавательной деятельности мы используем такую информационно-коммуникативную технологию обучения как визуализация и мультимедийное сопровождение в виде презентаций, показа различных рисунков, уточняющих иллюстраций, схем, таблиц и т.п. В этом случае качество прочтения лекции повышается, поскольку то, что студент должен усвоить, он видит на экране. Текст лекции воспринимается как комментарий к иллюстративному сопровождению. Такая наглядность обеспечивает эффективное и заинтересованное восприятие и запоминание информации, повышает степень мыслительной активности студента и его интерес к изучаемому предмету. При чтении лекции мы ориентируемся на то, что студенты конспектируют во время лекции, в связи с этим на слайды выносится самое важное и выделяется красным цветом.

Анонимное анкетирование было проведено среди студентов 2-го курса факультета заочного обучения ВГСПУ, так как для этих студентов характерно серьезное и критическое отношение к лекционному материалу. Было опрошено 56 студентов в возрасте от 19 до 47 лет.

Анализ проведенного анкетирования показал, что наиболее предпочтительной для студентов формой изложения учебного материала являются лекции с мультимедийным сопровождением, которое отметили 77 % от числа проанкетированных студентов. 23 % студентов отдали предпочтение традиционной методике чтения лекций.

В качестве положительных моментов в лекциях с мультимедийным сопровождением, студенты отмечают следующее:

- материал излагается с использованием большого количества рисунков и схем, что облегчает восприятие и запоминание материала;
- текст конкретный и дается в небольшом объеме;
- можно ознакомиться с правильным написанием специальных терминов;
- лекции воспринимаются с большим интересом.

При стандартной начитке лекционного материала причинно-следственные связи часто остаются для большинства студентов не очевидными, из их памяти выпадают важные смысловые единицы. Одновременно студенты отмечают, что степень интереса к таким лекциям зависит, в основном, от ораторского мастерства преподавателя.

На отдельных лекциях мы включали элементы лекции-диалога, подавая информацию через ряд вопросов, на которые студенты, используя свой опыт и знания, отвечали в ходе лекции. При этом преподаватель путем наводящих вопросов и примеров активизировал познавательную деятельность студентов и побуждал их самостоятельно прийти к правильному и обоснованному ответу.

При проведении практических занятий нами использовались такие интерактивные методы как дискуссия, демонстрация и обсуждение видеороликов, работа в малых группах по 2-3 человека. На занятии преподаватель, как правило, создавал условия для проявления инициативы

обучения, поскольку её реализация позволит определять уровень подготовки каждого обучающегося на любом этапе учебного процесса, стимулировать активность студента, получать объективную динамику усвоения знаний, учитывать количество вложенного студентом труда в текущей и итоговой оценках. Получение оперативной информации о ходе обучения и качестве усвоения знаний в конечном итоге позволит осуществлять «обратную связь» в системе «студент – преподаватель».

Выводы. Результатом развития рефлексивных умений у студентов должно стать установление и регулирование адекватных требований к себе, определяемых на основе соотнесения компетенций, характеризующих будущую профессиональную деятельность и заложенных в образовательном стандарте, с наличным уровнем развития профессионально значимых качеств и умений.

Литература:

1. Аисувакова, Т. П. Психологические условия развития рефлексивных умений студента – будущего учителя: автореф. дис… канд. психол. н. / Т. П. Аисувакова. – Самара, 2008.

2. Демидко, М. Н. Формирование рефлексивных умений у обучающихся в средних специальных учебных заведениях: метод. реком. / М. Н. Демидко. – Минск: РИПО, 2001.

3. Заир-Бек, С. И. Развитие критического мышления на уроке / С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. – М.: Просвещение, 2004.

4. Карпов, А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45-57.

5. Кулюткин, Ю. Н. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия / Ю. Н. Кулюткин, И. В. Муштавинская. – СПб.: СПбГУПМ, 2003.

6. Муштавинская, И. В. Использование рефлексивных технологий в развитии способности учащихся к самообразованию как педагогическая проблема / И. В. Муштавинская // Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. заоч. науч. конф. (окт., 2011 г.). – Т. I – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 146-151.

7. Степанов, С. Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С. Ю. Степанов, И. Н. Семенов // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 31 – 40.

8. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года. Утв. распор. Правительства РФ от 8 дек. 2011 г. № 2227-р.

9. Тутушкина, М. К. Практическая психология для преподавателей / М. К. Тутушкина. – М.: ИД «Филин», 1997. – 328 с.

10. Ушева, Т. Ф. Формирование и мониторинг рефлексивных умений учащихся: метод. пособ. / Т. Ф. Ушева. – Красноярск, 2007. – 88 с.

Конструктивные рефлексивные умения сопровождают процесс поиска и установления связей между существующей ситуацией и мировоззрением личности в данной области, активизируются при включении её в процессы саморегуляции в деятельности, общении и поведении. Основные характеристики, свидетельствующие о развитии этих умений, – самоопределение в рабочей ситуации, умение оценить требования к идеалу (норме), удерживать учебную задачу, осуществлять пошаговую организацию деятельности, соотносить результаты с целью деятельности, прогнозировать развития ситуации.

Контрольные рефлексивные умения, отражая оценку результатов деятельности, соответствуют структуре этой деятельности, представленной в виде элементов «цель – способ – результат». Основными характеристиками, свидетельствующими о развитии этих умений, выступит умение оценить поставленную цель, корректировать цель в соответствии с ценностными требованиями к деятельности; оценить возможности осуществления деятельности, проявить готовность к пересмотру своих действий; оценить эффективность своей деятельности, прогнозировать конечный результат своей деятельности, значимость продукта деятельности, исходя из внутренних и внешних критериев качества, принять ответственность за свою деятельность [13].

Значимыми условиями, необходимыми для развития рефлексивных умений у студентов, современными исследователями указываются:

• *рефлексивная компетентность педагога* как профессиональное качество, обеспечивающее процессы развития и саморазвития, основанное на грамотном понимании и эффективной организации рефлексивных действий студентов в ходе обучения (проявляется в творческом подходе к профессиональной деятельности, достижению ее максимальной эффективности и результативности) [13];

• *наличие рефлексивной (рефлексивно-инновационной) среды* предполагает рассмотрение студентами собственной учебной деятельности «со стороны», что позволяет «увидеть» ее по-новому, начать анализировать, оценивать. Функция подобного рода среды заключается в личностной стимуляции потребности в рефлексии, создании условий выбора, результатом которых является изменение представлений о себе как личности и профессионале [6; 10];

• *активизация межсубъектных отношений между участниками рефлексивной деятельности,* результатом взаимодействия которой становятся взаимопонимание, сотрудничество, сотворчество. Рефлексия, составляя сущностную характеристику межсубъектных отношений, обеспечивает сложение сил, единство действий и взаимосвязь деятельности ее участников-исполнителей. В этих условиях раскрываются силы и возможности обучающихся, их опыт, внутренние ресурсы [1; 6; 13; 14];

• *использование образовательных технологий по развитию рефлексивных умений.* Ряд образовательных технологий (к примеру, метод проектов, дебаты, исследовательские и дискуссионные технологии, кейс-метод, технология портфолио, технология развития критического мышления) построены на рефлексии и в полной мере могут быть отнесены к технологиям рефлексивного характера [1; 7; 9]. Эти технологии формируют интеллектуальные умения и усиливают рефлексивные механизмы в образовательной деятельности.

На наш взгляд, способствовать эффективному развитию рефлексивных умений студентов будет *внедрение в вузе модульно-рейтинговой системы*

студентов и выступал лишь в роли организатора процесса обучения и лидера группы.

Дискуссия является активным методом обучения, который позволяет студентам научиться высказывать и аргументировать свою точку зрения по изучаемому вопросу, а также слушать других. Иногда при проведении дискуссии студенты делились на группы по 2-3 человека. В таких группах отмечался высокий уровень обмена информацией, и наблюдалось меньше разногласий. В дискуссию вовлекались практически все студенты, даже самые слабые по успеваемости, которые, исходя из собственного опыта, учились высказывать и отстаивать свое мнение.

В процессе изучения курса по ряду тем проводилась демонстрация коротких (от 2 до 15 мин.) документальных видеороликов или фрагментов из них. Видеоролики брались из интернета и использовались нами как вид наглядности, оптимизирующий образовательную деятельность, повышающий мотивацию обучения, создающий определенные условия для дальнейшей учебно-поисковой и творческой деятельности студентов. Использование видеороликов позволяет показать изучаемые темы по видам спорта в динамике и помогает более глубоко проникнуть в их сущность. Студенты в этом случае воспринимали новую информацию одновременно зрительно и с помощью слуха, кроме того, затрагивалась их эмоциональная сфера, поэтому изучаемый материал хорошо ими воспринимался и запоминался.

Перед просмотром видеоролика преподаватель обычно объяснял тему занятия и предлагал несколько ключевых вопросов в качестве основы для дальнейшего обсуждения и подведения итогов по теме занятия. После просмотра видеосюжета студенты обычно бурно и эмоционально обсуждали его, высказывали свое мнение и приводили примеры исходя из своих знаний и опыта. Следует отметить, что темы, при изучении которых использовались видеоролики, отвечали все студенты только на положительную оценку.

Мастер класс – каждая мини группа не только показывает свою демонстрацию, но и проводит групповое выступление по своему заданию под музыку, при этом программу танцевального номера и музыку они подбирают самостоятельно.

Мастер-класс характеризируется следующим:

- метод самостоятельной работы в малых группах, позволяющий провести обмен мнениями;
- создание условий для включения всех в активную деятельность;
- постановка проблемной задачи и решение ее через проигрывание различных ситуаций;
- приемы, раскрывающие творческий потенциал как Мастера, так и участников мастер-класса;
- формы, методы, технологии работы должны предлагаться, а не навязываться участникам;
- представление возможности каждому участнику отнестись к предлагаемому методическому материалу;
- процесс познания гораздо важнее, ценнее, чем само знание;
- форма взаимодействия - сотрудничество, сотворчество, совместный поиск.

Основные преимущества мастер-класса — это уникальное сочетание короткой теоретической части и индивидуальной работы, направленной

на приобретение и закрепление практических знаний и навыков.

Организация занятия была направлена на активизацию деятельности студента: дать возможность им проявить творчество, оценить свои двигательные возможности, повысить эмоциональность.

Занятие-экскурсия – это такая форма обучения, при которой обучающиеся воспринимают и усваивают знания на месте расположения изучаемых объектов.

После знакомства с базой вуза студенты обмениваются своими впечатлениями, задают преподавателю вопросы, ответы на которые позволяют углублять теоретические знания студентов.

В ходе экскурсии зрители не только видят объекты, на основе которых раскрывается тема, слышат об этих объектах необходимую информацию, но и овладевают практическими навыками самостоятельного наблюдения и анализа.

В целях оптимизации преподавания изучаемого курса на последних занятиях мы предлагали студентам ответить на вопросы анкеты. Для объективной оценки преподаваемого курса, проводимое анкетирование было анонимным, студенты могли свободно отвечать на вопросы и вносить свои предложения. В анкетировании приняло участие 152 студента очной формы обучения (Таб. 1).

Анализ проведенного анкетирования показал, что предлагаемый курс «Физическая культура» понравился практически всем студентам (77,3%), которые считали необходимым изучение этой дисциплины в вузах. Большинство из них (68,5%) имели достаточную базу школьных знаний для освоения этого курса, однако у 31,5% студентов подобных знаний оказалось мало.

свершившихся событий, допущенных ошибок, мотивов и причин произошедшего.

Ситуативные рефлексивные умения обеспечивают осмысление осуществляемой учебной деятельности, соотнесение собственных действий с учебной ситуацией, координацию, контроль элементов деятельности в соответствии с меняющимися условиями. Основными характеристиками, подтверждающими развитие этого вида умений, является время обдумывания студентом своей текущей деятельности; то, насколько часто он прибегает к анализу происходящего; степень развернутости процессов принятия решения; склонность к самоанализу в конкретных учебных ситуациях.

Перспективные рефлексивные умения [8] направлены на анализ, планирование, выбор наиболее эффективных способов предстоящей деятельности. Основные характеристики развития данного вида умений: тщательность планирования деталей собственного поведения, частота обращения к будущим событиям, ориентация студента на будущее.

Кооперативные рефлексивные умения [11] предполагают проектирование и кооперацию совместных учебных действий с учетом необходимости координации позиций и групповых ролей субъектов учебной деятельности. Важными характеристиками развития вида умений является самоопределение в рабочей ситуации, умение удерживать коллективную задачу, принимать ответственность за происходящее в группе, осуществлять пошаговую организацию деятельности, соотносить результаты с целью деятельности, взаимопонимание и согласованность с действиями партнеров в условиях совместной деятельности, кооперации [14].

Коммуникативные рефлексивные умения, характеризуя межличностное взаимодействие в процессе обучения, выражаются в установлении представлений о субъектах учебной деятельности. Свидетельствует о развитии этого вида умений умение «встать на позицию другого», проявление эмпатии, отзывчивости, терпимости, безоценочного принятия и понимания субъектов учебной деятельности, анализ прожитых ситуаций и учет действий других в своих поведенческих стратегиях, понимание своих коммуникативных качеств в настоящем в сравнении с прошлым и прогнозирование перспектив развития [14].

Личностные рефлексивные умения, направленные на отражение образов собственного «Я» как индивидуальности, обеспечивают самоосмысление и самоопределение личности, личностный рост, развитие индивидуальности. О развитии этого вида умений свидетельствует осознание собственных индивидуально-психологических особенностей, умение оценить свое психическое состояние, адекватное самовосприятие, определять и анализировать мотивы и причины своего поведения, его результативные параметры и допущенные ошибки, понимание своих качеств в настоящем в сравнении с прошлым и прогнозирование перспектив развития [14].

Интеллектуальные рефлексивные умения предполагают выделение, анализ и соотнесение с предметной ситуацией собственных действий, определение оснований когнитивной деятельности. Основными характеристиками, свидетельствующими о развитии этого вида умений, является сознательное регулирование, контроль собственной учебной деятельности, как с точки зрения её содержания, так и выбора средств, умение внести необходимую коррекцию или стимулировать новое направление решения [9; 11].

позиций, А.В. Карпов [8] выделяет три основных формы:

- ситуативную как способность субъекта соотносить с предметной ситуацией собственные действия, координировать и контролировать элементы деятельности в соответствии с меняющимися условиями;

- ретроспективную для анализа уже выполненной деятельности и событий, имевших место в прошлом;

- перспективную рефлексию, направленную на предстоящую деятельность, планирование, выбор наиболее эффективных способов её осуществления, прогнозирование возможных её результатов.

Изучение развития рефлексивных умений у студентов нам представляется целесообразным с точки зрения рассмотрения предмета, реализуемых функций и временных характеристик рефлексивных действий. В этой связи, рефлексивные умения студентов мы представляем в виде 3D-модели, сочетающей указанные параметры (рис. 1). Разработанная модель отражает особенности характеристик рефлексивных умений студентов и позволяет оценить комплексно эффективность их развития. Рассмотрим предложенные составляющие 3D-модели.

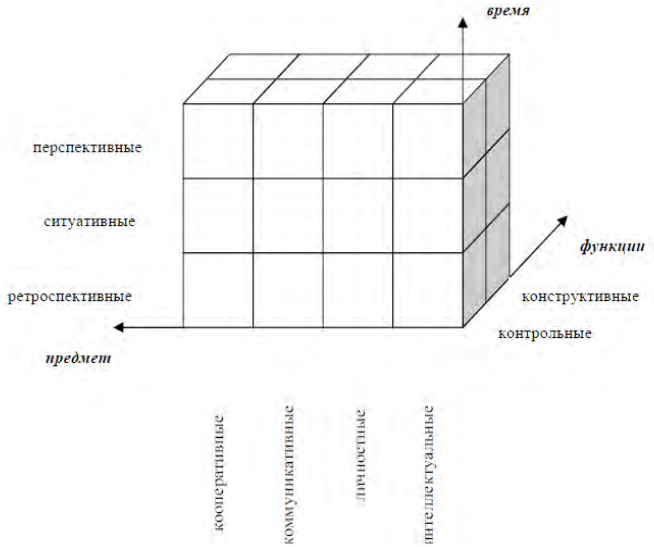


Рис. 1. 3D-модель развития рефлексивных умений у студентов

Ретроспективные рефлексивные умения направлены на понимание и структурирование имеющихся у студентов знаний, опыта, служат для выявления возможных ошибок, поиска причин собственных неудач и успехов. Основными характеристиками, свидетельствующими о развитии этого вида умений, выступит склонность к анализу выполненной деятельности,

Таблица 1

Вопросы анкеты и ответы студентов

№ п/п	Вопрос	Ответы и кол-во ответивших человек			
1.	Понравился ли изучаемый курс	Да –77,3%	Не очень - 12,77%		
2.	Достаточно ли у Вас базовых школьных знаний для освоения дисциплины	Да -68,5%	Нет – 31,5%		
3.	Как лучше воспринимается вами новый материал	При объяснении преподавателем – 3,8%	Объяснение с мультимедийным сопровождением – 30,7%	При объяснении и демонстрации видеороликов – 61,5%	При самостоятельном изучении – 3,8%
4.	Какие интерактивные методы Вам понравились:	Мультимедийное сопровождение – 19,2%	Демонстрация видеороликов – 61,5%	Дискуссии – 15,3%	Выступления с докладами – 3,8%
5.	Какую форму проведения итогового контроля по дисциплине Вы считаете лучшей	Тест на бумажном носителе – 63,5%	Тест на компьютере - 21,1%	Устный ответ по билетам – 13,5%	

Большинство студентов (61,7%) отметило, что новый материал воспринимается ими лучше при объяснении и демонстрации видеороликов или

мультимедийном сопровождении объяснения (30,7%). Из всех проводимых интерактивных форм обучения подавляющей части студентов (61,7%) понравились демонстрация и последующее обсуждение видеороликов, а также мультимедийное сопровождение изучаемого материала (19,2%) и проведение дискуссий (15,3%). В качестве других интерактивных методов большинство студентов ничего не предложило (82,8%).

В качестве итогового контроля значительная часть студентов (63,54) предпочитает тестирование на бумажных носителях, 23,1% студентов – тестирование на компьютере и только 13,5% - устный ответ по билетам.

Выводы. Таким образом, в результате внедрения в образовательный процесс инновационных технологий на кафедре физической культуры отмечается улучшение посещаемости занятий студентами и их успеваемости, о чем свидетельствуют результаты сданных зачетов и экзаменов. Данные, полученные в результате анкетирования студентов, планируется учесть при дальнейшем совершенствовании преподавания курса «Физическая культура». Практика преподавания дисциплин кафедры физической культуры позволяет сделать вывод, что не все интерактивные методы в одинаковой степени могут быть применимы при обучении дисциплин разного профиля.

Литература:

1. Анцыперов В.В. Современные образовательные стратегии развития профессиональных компетенций педагога по физической культуре в вузе / В.В. Анцыперов, Т.В. Бахнова // Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания», №3 (30). Март 2014 г. - С. 93-97 www.grani.vspu.ru

2. Реутова Е.А. Применение активных и интерактивных методов обучения в образовательном процессе вуза (методические рекомендации для преподавателей Новосибирского ГАУ) / Е.А. Реутова. - Новосибирск: Изд-во НГАУ, 2012. - 58 с.

3. Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). / Под общ. ред. Г.Д. Ахметовой. – СПб.: Реноме, 2012. – 428 с.

4. Широбакина Е.А. Опыт применения интерактивных образовательных технологий на практических занятиях по оздоровительной фитнес-аэробике / Е.А. Широбакина, Т.А. Андреенко, Е.Г. Ткачева // Теория и практика физической культуры. – 2016. – № 5. – С. 61.

анализ основных аспектов психолого-педагогического изучения рефлексии и определение основных условий для развития рефлексивных умений студентов вуза.

Изложение основного материала статьи. Слово «рефлексия» происходит от латинского «reflexio», что буквально означает «обращение назад, отражение» и в научной литературе трактуется по-разному:

- как «специфическое качество познания человека человеком» [3, с. 42-43];
- «осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению» [2, с. 145];
- умение субъекта «выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные действия» [5, с. 687];
- «"высвобождение" субъекта из процесса деятельности, его "выход" во внешнюю позицию по отношению к ней» [15, с. 23];
- интегральный психический процесс, который проявляется в способности размышлять над содержанием сознания другого человека и размышлять над содержанием собственного сознания, хода и результата собственной деятельности [14, с. 19].

В современной психолого-педагогической литературе достаточно широко представлены различные классификации видов рефлексии. Например, Н.И. Гуткина [4], анализируя психологическую готовность к обучению, выделяет:

- *логическую* (рефлексию в области мышления, предметом которой является содержание деятельности индивида);
- *личностную* (рефлексию в области аффективно-потребностной сферы, связанную с процессами развития самосознания);
- *межличностную* (рефлексию по отношению к другому человеку, направленную на исследование межличностной коммуникации).

С.Ю. Степанов и И.Н. Семенов, характеризуя сущность понятия «рефлексия», обращают внимание на «многообразие содержаний, выступающих в качестве предметов, на которые может быть направлена рефлексия» [11, с. 36]. Согласно предложенной ими классификации, «субъект может рефлексировать: а) знания о ролевой структуре и позиционной организации коллективного взаимодействия; б) представления о внутреннем мире другого человека и причинах тех или иных его поступков; в) свои поступки и образы собственного «я» как индивидуальности; г) знания об объекте и способы действия с ним» [11, с. 36]. Соответственно авторами различаются: а) *кооперативный,* б) *коммуникативный,* в) *личностный,* г) *интеллектуальный* типы рефлексии.

М.К. Тутушкина раскрывает смысл понятия рефлексии, исходя из характера ее функций – конструктивной и контрольной. С позиции первой функции рефлексия есть процесс поиска и установления умственных связей между существующей ситуацией и мировоззрением личности в данной области; активизация рефлексии для включения ее в процессы саморегуляции в деятельности, общении и поведении. С позиции второй функции рефлексия – это процесс налаживания, проверки и использования связей между существующей ситуацией и мировоззрением личности в данной области; механизм отражения или использования результатов отражения для самоконтроля в деятельности или общении [13].

Рассматривая рефлексивные действия с так называемых «временных»

профессии к личности. В современном обществе, где компетенции и динамика личностного развития человека становятся главным стратегическим ресурсом, значительно возрос статус высшего образования, предъявляются иные требования к его уровню и качеству.

Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года отмечает, что «значительную роль для будущего инновационного развития играют формируемые у человека жизненные установки и модели поведения» [8, с. 9], ключевыми компетенциями являются «способность и готовность к непрерывному образованию, *постоянному совершенствованию*, переобучению и самообучению, профессиональной мобильности, стремление к новому; способность к критическому мышлению; способность и готовность к разумному риску, креативность и предприимчивость, умение работать самостоятельно, готовность к работе в команде и высококонкурентной среде» [8, с. 39].

Формирование указанных способностей предполагает, прежде всего, личностное самосовершенствование и невозможно без осознания студентами «личностных смыслов» (А.Н. Леонтьев) индивидуальной образовательной траектории, развития у них рефлексивных умений, обеспечивающих связь научно-познавательной и будущей профессиональной деятельности. Способность обучающегося в вузе управлять собственной учебно-познавательной деятельностью базируется на рефлексивных умениях, основанных на позиции активного субъекта собственной деятельности. Такая позиция, с психологической точки зрения [5], предполагает обращение управляющих функций в ходе учебной деятельности на самого себя («Я – ученик» и «Я – учитель»), овладение системой соответствующих «метакогнитивных умений»:

- определять то, что уже известно, и то, что еще не известно;
- ставить перед собой определенную учебную задачу и продумывать программу ее осуществления;
- реализовывать намеченные планы, подбирая необходимый учебный материал, прорабатывая его;
- регулировать процесс собственного учения и контролировать успешность своих действий;
- анализировать и осмысливать результаты своих учебных действий, сопоставлять их с намеченными целями;
- определять направления дальнейшей работы над собой.

К сожалению, исследования последних лет констатируют у современных выпускников школ и вузов недостаточный уровень развития рефлексивных умений. Так, пошаговая система контроля и сопровождения учебной деятельности школьников способствует возникновению у них позиции «ведомого», неумению регулировать процесс собственного учения и контролировать успешность своих действий. Всё это в совокупности с переходом к отсроченной оценке знаний в вузе (во время сессии) приводит к возникновению у студентов пробелов в знаниях, нерегулярной посещаемости занятий, накоплению «долгов». Особенно острой и весьма актуальной проблема развития рефлексивных умений становится именно в период начала обучения в вузе, и от её решения зависит качество подготовки и дальнейшие перспективы образовательной траектории студента.

Формулировка цели статьи. Целью настоящей статьи является обзор и

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии начального образования Арипов Магомед Арипович
Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала),
профессор кафедры дошкольного и начального образования
Дагестанский институт развития образования (г. Махачкала);
кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии начального образования Арипова Наида Магомедовна
Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ РЕСПУБЛИКИ ДАГЕСТАН

Аннотация. В статье раскрываются особенности подготовки учителя в рамках базового педагогического образования к профессиональной деятельности в условиях сельской малокомплектной школы. Авторы делают вывод о том, что в процессе прохождения базовых курсов по педагогике невозможно познакомить будущих учителей со всеми особенностями учебно-воспитательной работы сельской малокомплектной школы, сформировать у них психологическую и общепедагогическую готовность к работе в специфических условиях этого типа школ. Поэтому спецкурсы и спецсеминары, изучаемые студентами после прохождения основных разделов педагогики, являются логическим продолжением педагогических дисциплин и оказывают непосредственное влияние на уровень подготовки будущих учителей к практической работе в малокомплектной школе.

Ключевые слова: малокомплектная школа, класс-комплект, ступенчатое расписание, интегрированные уроки, базовое педагогическое образование, нормативные курсы, дисциплины по выбору.

Annotation. The article reveals the peculiarities of training teachers in the basic education teacher to professional activity in conditions of malokomplektnoj rural school. The authors conclude that, in the process of passing the basic courses in pedagogy, it is impossible to introduce future teachers with all the features of teaching and educational work of the rural malokomplektnoj school, form they have psychological and obŝepedagogičeskuû ready to work in specific conditions of this type of schools. Therefore, courses and workshops, taught students after passing the main sections are a logical continuation of pedagogy, pedagogical disciplines and have a direct impact on the level of training of future teachers to work in the malokomplektnoj school.

Keywords: low-complete school, class, stage schedule, integrated lessons, basic teacher training, courses, and electives.

Введение. Организация учебно-воспитательной работы сельской начальной малокомплектной школы имеет свои особенности, продиктованные малочисленностью учащихся, сельскохозяйственным и социальным окружением. В значительной части основных и средних сельских школ в начальном звене классы объединяются в комплекты. Поэтому раскрытие

специфики профессиональной деятельности учителя начальных классов, работающего в малочисленной сельской или начальной малокомплектной школе и подготовка учителя к работе в таких условиях является актуальной задачей кафедр педагогики и психологии начального образования, а также других методических кафедр.

Формулировка цели статьи. Цель статьи заключается в рассмотрении педагогических условий подготовки будущего учителя к работе в условиях малокомплектной начальной школы Республики Дагестан.

Изложение основного материала статьи. Формирование профессиональной компетентности учителя начальных классов на этапе вузовской подготовки имеет несколько взаимосвязанных друг с другом направлений. Одним из составляющих профессиональной компетентности учителя начальных классов является его общепедагогическая подготовка. Она представляет собой процесс формирования профессионально значимых качеств в ходе учебно-познавательной деятельности по нормативным педагогическим дисциплинам, а также в учебно-производственной практике, которые в совокупности с другими блоками системы способствуют достижению педагогической компетенции выпускников факультетов начальных классов.

Введение ФГОС начального общего образования кардинально изменило задачи, стоящие перед младшими школьниками. Если раньше главной целью школы считали передача учащимся предусмотренного программой объема знаний умений и навыков, то теперь приоритетной становится развитие способности ученика самостоятельно ставить учебные цели, самостоятельно проектировать и оценивать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения. Все это увязывается в новом стандарте с формированием универсальных учебных действий, которые могут быть сформированы на всех уроках [4].

Универсальные учебные действия – это совокупность способов действий школьника, которая обеспечивает его способность к самостоятельному усвоению новых знаний, включая и организацию самого процесса усвоения изучаемого материала. Универсальные учебные действия делятся на несколько блоков: личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные.

Прежде чем перейти к раскрытию основных направлений подготовки будущего учителя к работе в условиях сельской малокомплектной школы нам представляется необходимым дать характеристику особенностей деятельности сельской начальной малокомплектной школы.

Учебный процесс в малокомплектной школе имеет ряд особенностей, обусловленных тем, что уроки проводит один учитель одновременно с двумя, тремя, а то и с четырьмя классами в одном помещении. В этих условиях формирование универсальных учебных действий должно осуществляться с учетом разновозрастного состава учащихся. Учителю малокомплектной школы приходится вести занятия одновременно с детьми разного возраста, разной подготовленности по учебным программам разных классов. И эти обстоятельства не лучшим образом отображаются на формировании у детей универсальных учебных действий.

В практике работы кафедры педагогики и психологии начального образования Дагестанского государственного педагогического университета накоплен определенный опыт подготовки учителя для работы в условиях

компьютера на некоторые показатели функционального состояния глаза / Н.С.Лаврик, О.Н.Палеха, А.А.Чмиль // Вестник офтальмологии. - 2004. - №6. - С. 28-30.

14. Ланцбург М.Е. Влияние продолжительности работы с экраном дисплея на функциональное состояние зрительной системы и меры профилактики ее перенапряжения: автореф. дис. .... канд. мед. наук. - М., 1991. - 25 с.

15. Сомов Е.Е. Методы офтальмоэргономики / Е.Е.Сомов. - Ленинград: Наука, 1989. - 157 с.

16. Уильям Г.Бейтс Улучшение зрения без очков по методу Бейтса / У.Г.Бейтс. - М.: Воздушный транспорт, 1990. - 220 с.

17. Функциональное состояние зрительного анализатора у операторов, работающих с дисплеями / А.Д. Лиман, Э.М. Бурдянская, С.В. Кальнишевский // Гигиена труда и проф. заболевания. - 1989. - № 6. - С. 30-33.

18. Шапиро Ф. Психотерапия эмоциональных травм с помощью движений глаз / Ф.Шапиро. - Москва: Класс, 1998. - 496 с.

Психология

УДК 159.9:378

кандидат психологических наук, доцент Федосеева Ольга Игоревна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н.А. Добролюбова" (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Бурова Ирина Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н.А. Добролюбова" (г. Нижний Новгород)

РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ КАК ВАЖНЕЙШИЙ ФАКТОР ЛИЧНОСТНОГО САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ И КОММУНИКАТИВНОЙ АКТИВНОСТИ

Аннотация. В статье представлен психолого-педагогический анализ основных аспектов изучения рефлексии с позиции совершенствования качества высшего образования, обоснована авторская 3D-модель и определены условия развития рефлексивных умений студентов.

Ключевые слова: рефлексивные умения, 3D-модель и условия развития рефлексивных умений студентов.

Annotation. The article presents the psychological-pedagogical analysis of the main aspects of the reflection studying from the point of view of the higher education quality enhancement, the author’s 3D-model is established and conditions of the students’ reflexive skills development are determined.

Keywords: reflexive skills, 3D-model and conditions of the students’ reflexive skills development.

Введение. Самосовершенствование, предполагающее целенаправленное развитие собственной личности, определяется особенностями взаимодействия человека с социальной средой и базируется на требованиях общества и

показанных случаях оптических и других средств улучшения видимости.

Выводы. Таким образом, анализ данных литературы по реабилитации зрительных функций у пользователей персональными компьютерами показал безусловную актуальность проблемы. К настоящему времени по профилактике зрительного утомления у пользователей ПК разработан достаточно широкий круг мер, включающий улучшение визуальных характеристик мониторов и видеоплат, совершенствование эргономических условий, различные методы офтальмотренингов, а также использование фармакологических средств. Но рассмотрение соответствующей литературы, как и наш собственный опыт показывают, что эти методы не находят должного применения у пользователей персональными компьютерами как на производстве, так и в бытовых условиях.

Литература:

1. Аветисов Э. С. Метод тренировки цилиарной мышцы при ослабленной аккомодации / Э.С. Аветистов, К. А. Мац // Матер, науч. конф. по вопросам профилактики, патогенеза и лечения заболеваний органа зрения у детей. – М. – 1971. – С. – 60-63.

2. Аветисов Э. С. Офтальмоэргономика (предмет, задачи и методы исследования) / Э.С. Аветистов, Ю. 3. Розенблюм // Офтальмоэргономика. – М. – 1976. С. – 5-19.

3. ГОСТ Р 50923-1996. Средства отображения информации индивидуального пользования. Общие эргономические требования и требования безопасности

4. Дашевский А.И. Ложная близорукость / А.И. Дашевский // Медицина. – М., 1973. – 152 с.

5. Демирчоглян, Г.Г. Компьютер и здоровье / Г.Г. Демирчоглян // Советский спорт. – 1995. – С. 64.

6. Джалиашвили О.А. Цветовое утомление и хроматическая КЧСМ оценке функционального состояния зрительного анализатора при работе на дисплее с цветным изображением / О.А. Джалиашвили, В.А. Захаров // Офтальмоэр-гономика операторской деятельности: матер, симп. - Л., 1986. - С. 43-44.

7. Дядина У.В. Причины и механизмы астенопии / У.В. Дядина, Ю.З. Розенблюм // Вести оптометрии. - 2004. - № 3. - С. 26-31.

8. Егорова, Е.А, Утомление органа зрения при работе с видеодисплейными терминалами / Е.А. Егорова, А.Г. Мокринская // Офтальмол. журн. - 1993. -№1. -С. 51-55.

9. Казарян Э.Э. Влияние различных типов видеодисплеев компьютера (видеомонитора) на орган зрения: автореф. дис. ... канд. мед. наук. - М., 2003. -24 с.

10. Колесникова Л Н Оптимизация зрительной работоспособности с помощью производных гутимина / Л.Н. Колесникова, С. С. Лосев // Офтальмоэргономика операторской деятельности: Тез докл. – Л., 1979. – С. 79.

11. Корнюшина Т.А. Физиологические механизмы развития зрительного утомления и перенапряжения и меры их профилактики: автореф. дис. ... докт. мед. наук. - М., 1999. - 46 с.

12. Котляр Н.Ю. Особенности развития зрительного утомления у профессиональных пользователей видеодисплейных терминалов в зависимости от вида поступающей информации: Автореф.ди….канд.мед.наук / РАМН НИИМТ. - М., 1997. - 22 с.

13. Лаврик Н.С. Влияние увеличения времени работы за монитором

сельской малокомплектной школы. Общепедагогическая подготовка учителя начальных классов с учетом специфики малокомплектной школы предполагает формирование у них умений выделять основные дидактические единицы, организовывать различные виды учебной деятельности на уровне современных требований, обоснованно выбирать и творчески применять современные методы учебной работы, а также осуществлять воспитание и развитие младших школьников в условиях разновозрастного коллектива. В процессе лекций и практических занятий по общепедагогическим дисциплинам мы знакомим студентов с особенностью педагогической деятельности в сельской школе, с социальной ролью сельского учителя и специфическими сторонами деятельности малокомплектной школы [2].

Определенными возможностями формирования личностной готовности к профессиональной деятельности в условиях сельской малокомплектной школы обладают психологические дисциплины, в процессе изучения которых обращается внимание на специфику психического развития и социализации младших школьников в условиях небольших сельских населенных пунктов. Соответствующая индивидуальная работа ведется со студентами, которые учились в малокомплектной школе и намерены после окончания университета вернуться в родную школу.

Педагогические дисциплины на факультетах начальных классов начинаются с курса «Введение в педагогическую деятельность», который знакомит студентов с особенностями педагогической профессии. Этот курс должен содействовать становлению базовой профессиональной компетентности учителя на основе освоения знаний в сфере педагогической деятельности.

Дидактика является одним из основных разделов педагогики, который должен формировать у студентов умения и навыки планирования и организации учебного процесса. Здесь рассматриваются закономерности и принципы обучения, основные теории, технологии и концепции начального образования. Раскрытие в этом разделе различных концепций развивающего, личностно-ориентированного обучения способствует формированию у будущих учителей малокомплектной школы профессиональной компетентности, которая позже проявляется через призму личностных качеств в практической деятельности. Этому способствуют имеющиеся личные связи между преподавателями общепедагогических и методических дисциплин и их профессионально-педагогическое общение. Целесообразность проведения бинарных занятий очевидна, но сосредоточенность общепедагогических и методических дисциплин на разных кафедрах этому не способствует. Вместе с тем очевидна еще и необходимость бинарных лекций и практических занятий для подготовки студентов к интегрированному преподнесению знаний, что является сегодня очень важным не только для повышения качества учебного процесса малокомплектной школы [1; 3].

Условия малокомплектной школы создают определенные предпосылки комплексного формирования общеучебных или, если так можно назвать, универсальных учебных умений младших школьников. Здесь создаются условия интегрированного усвоения знаний и, как следствие, интеграции умений и навыков учебно-познавательной деятельности. Так, для проведения хотя бы определенной части уроков в малокомплектной начальной школе приходится объединять по два разных предмета. Между тем интегрированные

уроки обладают, значительными возможностями формирования общеучебных умений и навыков. Вместе с тем учитель должен знать, что уровень подготовленности учащихся малокомплектной школы для интегрированного преподнесения знаний в большинстве случаев оставляет желать лучшего.

Организация учебно-воспитательного процесса в новых инновационных технологиях и формирование у младших школьников универсальных учебных действий требует от учителя малокомплектной школы совершенствования своей практической деятельности путём поиска новых ценностных приоритетов в определении целей и содержания, форм и методов построения учебной деятельности учащихся.

Одним из новых направлений методического обновления уроков в начальных классах является конструирование интегрированных уроков и проведение их на основе интеграции учебного материала с нескольких предметов, объединённого вокруг одной темы. Такая междисциплинарная форма учебного процесса, которая базируется главным образом, на теории познания и понимании того, что поиск знания является лучшим способом межпредметного исследования.

Целью таких уроков, построенных на интеграции содержания должны быть разностороннее изучение определённого объекта, явления, осмысленное восприятие окружающего, приведение знаний в определённую систему, побуждение фантазии и интереса учащихся, развитие у них позитивно-эмоционального настроения.

Проведенный нами анализ действующих программ для начальной школы по разным предметам учебного плана свидетельствует о том, что они вполне обеспечивают возможности эффективного использования процесса интеграции содержания образования и как следствие формирование интегрированных знаний младших школьников. Но к этому нужно готовить студентов. Более того, сначала преподаватели должны подготовить такое бинарное занятие, которое бы сочетало использование учебного материала из разных предметных областей.

Уроки, включающие межпредметные знаний способствуют формированию общеучебных умений и навыков, если соблюдаются определённые дидактические условия их проведения. Это включение интегрированных уроков в тематические и поурочные планы на основе координации содержания, конкретизация учебных задач с использованием интегрированных знаний, последовательное формирование учебных действий на уроках с общим содержанием, рациональное использование разнообразных средств, способствующих активизации познавательной деятельности учеников. Интегрированные знания могут включаться в урок в виде фрагмента, отдельного этапа на протяжении всего урока. Здесь происходит перенос и обобщение знаний, совершаются мыслительные процессы анализа и синтеза, формируются «комплексы фактов» как стадии в развитии общепредметных понятий.

На интегрированном уроке решаются дидактические задачи двух и более учебных предметов. В ходе подготовки и проведения такого урока в целях более эффективного формирования общеучебных умений необходимо соблюдать следующие требования к их планированию и организации.

Во-первых, нужно познакомиться с психологическими и дидактическими основами протекания интеграционных процессов в содержании образования;

данной темы, была выдвинута идея разработки методики профилактики и восстановления зрительных функций при астенопии вследствие длительной работы с ПК.

В данную методику вошли следующие средства: комплекс утренней гигиенической гимнастики, глазодвигательные упражнения, массаж шейно-воротниковой зоны и надглазничной области, релаксирующей направленности.

Направленность воздействий общеразвивающих упражнений в утренней гигиенической гимнастике заключается в активизации систем организма для предстоящей работы, совершенствовании координации нервно-мышечного аппарата, деятельности сердечно-сосудистой и дыхательной систем.

Глазодвигательная гимнастика в процессе работы с ПК включает в себя разнонаправленные упражнения. Статические и динамические упражнения для глаз, которые обязательно необходимо сочетать с расслабляющими упражнениями. укрепление глазодвигательной системы глаза. Гимнастика для глаз ведет к следующим изменениям: улучшение аккомодационной способности глаза, улучшение работоспособности цилиарной мышцы. В свою очередь это приводит к ритмичной активности внутриглазных мышц, чередование их сокращения и расслабления способствуют улучшению кровоснабжения и обмена веществ внутриглазных тканей, оттоку венозной крови и внутриглазной жидкости, нормализации внутриглазного давления, удалению продуктов обмена веществ из глаз.

Основными задачами массажа были стимулирование крово- и лимфообращение в области спины, шеи, рук и снижение тонуса в мышцах спины, шеи.

Основными функциями массажа является улучшение функциональных связей между системами организма, укрепление глазодвигательной системы глаза, улучшение аккомодационной способности глаза, улучшение работоспособности цилиарной мышцы.

Занятия проводятся малогрупповым методом (8-10 человек), состав группы формируется на основании скрининг-контроля и результатов диагностического исследования. Полный курс восстановительных мероприятий составляет 25-30 процедур, с повторным прохождением через месяц, продолжительность занятия 25-35 минут.

Соотношение общеразвивающих и специальных упражнений для глаз составило 2:1.

Гимнастику для глаз целесообразно разделить на два этапа – водный и основной.

Продолжительность вводного этапа при длительности курса 30 дней – 11-14 дней, при длительности курса 60 дней – 15-20 дней.

Различия вводной и основной части заключается в разнонаправленности специальных упражнений для глаз; в начале курса упражнения направлены на улучшение питания и увеличение кровоснабжения в области глаз. Упражнения, включенные в состав основной части курса, направлены на улучшение аккомодационных функций.

Согласно Э. С. Аветисову и Ю. 3. Розенблюму [2], профилактика астенопических состояний должна включать в себя: оптимизацию условий работы (правильный гигиенический режим, чередование труда и отдыха, производственная гимнастика с включением упражнений для аккомодации); улучшение светотехнических и других эргономических условий; применение в

профилактические и реабилитационные меры включают достаточно разнообразные по содержанию мероприятия, мы считаем целесообразным подразделить их на следующие подразделы: эргономические и гигиенические мероприятия, офтальмотренинги, психофизиологические методы профилактики КЗС. Эргономические и гигиенические аспекты профилактики КЗС подробно рассмотрены в соответствующих стандартах [3].

Достаточно большое количество посвящено офтальмотренингам в качестве восстановления зрительных функций у пользователей персональными компьютерами [2, 6]. По современным представлениям, тренировка аккомодации должна проводиться с учетом того, ослаблена ли она при зрении вдаль, вблизи или на обоих этих расстояниях.

Из исследований Л. Н. Колесниковой [10] видно, что положительный эффект дает метод «раскачки», особенно хорош для устранения остаточных явлений спазма аккомодации, т. е. для тех случаев, когда на фоне проведенного лечения первоначально зафиксированная миопическая рефракция сменяется на эмметропию или даже гиперметропию слабых степеней, но острота зрения остается неадекватно низкой (≈0,2-0,5).

Методы тренировки по Е.Е. Сомову [15] рассчитаны на активную релаксацию аккомодации при зрении вдаль. С помощью положительных сферических линз добиваются «затуманивания» зрения. В первом случае к найденной оптимальной коррекции сразу же добавляют сильные линзы (3,0-4,0 дптр), которые затем постепенно ослабляют, во втором – действуют в обратном направлении, т. е. постепенно, с «шагом» 0,25 дптр, увеличивают силу плюсовых линз. В промежутках между упражнениями А. И. Дашевский [4] рекомендует поддерживать релаксацию с помощью призматических и сферопризматических очков. При слабости аккомодации вблизь наиболее эффективны упражнения со сменными плюсовыми и минусовыми линзами [1]. С их помощью осуществляется принцип физиологического «массажа» мышцы.

Э.С. Аветисов и др., [1, 2] рекомендуют для людей, выполняющих работу на близком расстоянии, в том числе и с использованием различных оптических средств, включая бинокулярные микроскопы упражнения по устранению статического напряжения аккомодации и глазодвигательных мышц.

Г.Г. Демирчоглян [5] рекомендует использовать аутотренинг в сочетании с упражнениями для глаз, так же разработаны методики производственной гимнастики, которые включают в себя общеукрепляющие упражнения и специальные упражнения для глаз.

Перспективными представляются психофизиологические методы профилактики КЗС [18]. К этим методам можно отнести метод пальминга У. Бейтс [16]. Бейтс обнаружил, что закрывание глаз дает мозгу отдых, который временно улучшает зрение, в дальнейшем он разработал упражнение называемое пальмингом (ладонь): Цель пальминга – расслабление психики.

Одним из наиболее действенных методов снятия синдрома зрительного утомления является метод психотерапии с помощью движений глазами, предложенный Ф.Шапиро [18]. В основу техники положен естественный процесс следящих движений глаз (саккад), ДПДГ (десенсибилизация с помощью движений глаз), активизирующих внутренний, присущий самой природе нервной системы механизм переработки травматических воспоминаний.

Рассмотрев вышеперечисленные методики, в виду актуальности изучения

во-вторых, выделить в программе по каждому объединяемому учебному предмету сходные или имеющие общие аспекты темы;

в-третьих, определить связи между сходными элементами знаний в этих темах.

Кроме того конечно меняется последовательность изучения тем, на каждом таком уроке выделяются основные и сопутствующие цели, продумываются основные учебные навыки, формируемые на уроке.

Структура этих уроков требует особой четкости и стройности, продуманности и логической последовательности, взаимосвязи изучаемого материала по различным предметам на всех этапах учебной деятельности. Это успешно достигается за счет более комплектного, сконцентрированного и четкого использования учебного материала рабочей программы, а кроме того, с помощью подключения некоторых современных способов организации учебного процесса.

«Теория и методика воспитания младших школьников» должна формировать у будущих учителей начальных классов готовность применять на практике различные технологии воспитания в условиях малокомплектной школы, диагностику воспитанности детей, вести работу с разновозрастными коллективами. Раскрытие этих и других вопросов теоретического характера осуществляется с точки зрения их реализации в ходе учебно-воспитательного процесса. Так, в процессе изучения «Теории обучения», «Теории и методики воспитания» мы стараемся раскрыть особенности составления расписания в малокомплектной школе, организации уроков в классах-комплектах, проведение однопредметных и однотемных уроков, организации самостоятельной работы учащихся, а также осуществления воспитательной деятельности в малокомплектном разновозрастном коллективе.

Раздел «История воспитания и начального образования» предполагает формирование у будущих учителей достаточных представлений о возникновении и развитии начального образования в России в разные исторические периоды, о типах народных школ и содержании образования в них, о введении всеобщего обязательного начального образования и его развитии, а также о возникновении и деятельности малокомплектных школ. Хорошие знания исторических аспектов начального образования способствуют формированию профессиональной компетентности учителя начальных классов. Таким образом, эти и другие дисциплины мы стараемся ориентировать на раскрытие особенностей деятельности учителя в условиях малочисленной и малокомплектной начальной школы. Каждый предмет и каждая тема имеют для этого определенные возможности.

В процессе прохождения ограниченных временем нормативных курсов невозможно познакомить будущих учителей со всеми особенностями учебно-воспитательной работы сельской малокомплектной школы, сформировать у них психологическую и общепедагогическую готовность к работе в специфических условиях этого типа школ. Поэтому спецкурсы и спецсеминары, изучаемые студентами после прохождения основных разделов педагогики, являются логическим продолжением педагогических дисциплин и оказывают непосредственное влияние на уровень подготовки будущих учителей к практической работе в малокомплектной школе. Так, в ходе изучения спецкурса «Особенности организации и руководства учебно-воспитательной работой в сельской малокомплектной школе» студенты

факультета начальных классов получают представление о сельской малокомплектной школе как о разновидности образовательной организации, функционирующей в специфических условиях сельскохозяйственного и природного окружения.

Выводы. Полученная специальная подготовка информирует студентов о распределении времени, структуры рабочей недели руководителя и учителя малокомплектной школы, целесообразных вариантов сочетания различных учебных дисциплин даёт будущему учителю наиболее полное представление о малочисленной и малокомплектной школах. Последние занятия посвящаются анализу урока и воспитательного мероприятия сельской малокомплектной школы, что способствует формированию у студентов практических умений и навыков, необходимых для профессиональной деятельности.

Кроме того, в ходе подготовки студентов мы учитываем особенности сельских малочисленных и малокомплектных школ республики Дагестан. К ним можно отнести проблему языка обучения и наличие, большого количества диалектов и бесписьменных языков, которые приводят к тому, что часть детей к 6,5-7 годам не овладевают ни родным литературным, ни русским языком в достаточной для обучения степени. Последствия обучения младших школьников на языке, которым они слабо владеют, продолжают оказывать воздействие на них в различной степени на протяжении всей начальной школы. В сельских школах языком обучения является в основном литературный родной язык детей, а в населенных пунктах поликультурной образовательной среды обучение ведется на русском языке. С учетом этого обстоятельства выпускники факультета начальных классов направляются на работу в те или иные сельские малокомплектные школы республики.

Литература:

1. Арипова Н.М., Арипов М.А. Самостоятельная работа младших школьников как одно из условий формирования учебных навыков в малокомплектной школе // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 5 (54). С. 139-141.

2. Арипов М.А., Арипова Н.М., Исмаилова М.И. Начальная малокомплектная школа и профессионально-педагогические требования к ее учителю // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2011. № 4. С. 34-36.

3. Арипов, М.А., Арипова, Н.М., Вавилов, Ю.П., Карпова, Е.В. и др. Глава 12 Особенности организации учебного процесса в начальной малокомплектной школе / в книге: Психолого-педагогические основы совершенствования образования в вузе и начальной школе: коллективная монография – Ярославль, 2014. С. 313-328.

4. Байбородова, Л.В. Введение государственных образовательных стандартов общего образования в сельской школе // Вестник образования. – 2011. - № 17. – С. 5-8.

зрительного утомления, восстановление зрительных функций, офтальмотренинг, массаж.

Annotation. In this review article deals with the problems arising in the visual system, with constant use of a personal computer.

One of the objectives of this review was the disclosure of the prevention of computer vision syndrome (KZS). Discusses topics that investigated the causes and mechanisms of development of GLC, we study the issues of diagnosis GLC, prevent visual fatigue and restoration of visual functions at users of the PC and deals with the issues of ergonomics and hygienic aspects of the prevention of the barrier.

Keywords: computer eye syndrome (KZS), mechanisms of visual stress, visual functions recovery, aftermorning, massage.

Введение. Актуальность профилактики компьютерного зрительного синдрома (КЗС) не вызывает сомнений и, прежде всего, в связи с повсеместным распространением компьютерной техники. Проблеме КЗС посвящено большое количество публикаций по широкому спектру вопросов: от технических характеристик компьютерной техники [9] до узкоспециализированных медицинских аспектов [10, 13, 14].

Формулировка цели статьи. В этом большом и разнородном потоке данных литературы бывает затруднительно выбрать необходимую информацию для ее быстрого и качественного анализа, что и определило основную цель предлагаемой статьи.

Перед проведением реабилитационных мероприятий, прежде всего, необходимо оценить характер и степень развития КЗС, важную роль при этом играет оценка характера жалоб. Симптомы КЗС подразделяются на зрительные, собственно глазные и сопутствующие. К первой группе симптомов можно отнести собственно зрительный дискомфорт в самом широком смысле – ощущение пелены перед глазами, двоение, мелькание, нарушение цветовосприятия, повышенная чувствительность к свету и др. Ко второй группе симптомов относятся боль в глазах, раздражение, жжение, краснота, зуд, слезотечение и т.д.

Изложение основного материала статьи. Благодаря подробным исследованиям [6, 7, 10, 11, 12; 13, 14, 17] были установлены основные механизмы зрительного утомления, затрагивающие аккомодационно-конвергентно-зрачковую систему глаз – снижение остроты зрения, ослабление аккомодации, нарушение фузионной, аккомодативной и тонической конвергенции.

Кроме глазодвигательной и аккомодационной систем глаза, в отдельных работах [8] рассмотрено участие нейрорецепторной системы зрительного анализатора в зрительном утомлении. Показано, что наряду с определением жалоб у пользователей персональными компьютерами, информативными являются следующие показатели функционирования зрительной системы: критическая частота слияния мельканий (КЧСМ), пороги контрастной, электрической и цветовой чувствительности глаза, время моторного ответа на зрительный раздражитель, динамика последовательных образов и устойчивость ясного видения.

В рамках настоящего обзора для нас наибольший интерес представляют публикации, посвященные профилактике зрительного утомления и восстановлению зрительных функций у пользователей ПК. Поскольку

доступа к документу: http://csonadegda.ucoz

2. Публичный доклад «О состоянии и результатах развития системы образования Щелковского муниципального района Московской области в 2011-2012 учебном году» [Текст]: [Электронный ресурс]. - Режим доступа к документу: http://www.ko-schelkovo.ru/doc/publ_doklad_2012.doc

3. Публичный доклад Управления образования администрации Ногинского муниципального района Московской области за 2011 - 2012 учебный год. [Текст]: [Электронный ресурс]. - Режим доступа к документу: http://www.noginsk-uo.edusite.ru/p35aa1.html

4. Публичный доклад Управления образования Администрации Клинского муниципального района за 2013 – 2014 учебный год. [Текст]: [Электронный ресурс]. - Режим доступа к документу: http://obr-klin.ru/o-nas/publichnaya-otchetnost/

5. Публичный доклад о состоянии и результатах развития системы образования городского округа Орехово-Зуево. – 2014. [Текст]: [Электронный ресурс]. - Режим доступа к документу: http://www.ozedu.edumsko.ru/government/public_reports/publichnyj_doklad_2015.

6. Государственная программа Московской области «Образование Подмосковья» на 2014-2018 годы. [Текст]: [Электронный ресурс]. - Режим доступа к документу: http://mo.mosreg.ru/dokumenty/-regionalnaya-strategiya-deystviy-v-interesakh-detey-v-moskovskoy-oblasti-na-2013-2017-gody/

Психология

УДК 159.931

кандидат биологических наук Тимченко Татьяна Валентиновна
ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);
кандидат биологических наук Данилов Евгений Викторович
ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);
доктор биологических наук Халфина Регина Робертовна
Уфимский юридический институт МВД России (г. Уфа)

ПРОФИЛАКТИКА ЗРИТЕЛЬНОГО УТОМЛЕНИЯ У ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ ПЕРСОНАЛЬНЫМИ КОМПЬЮТЕРАМИ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. В данной обзорной статье рассматриваются проблемы, возникающие в зрительной системе, при постоянном пользовании персональным компьютером.

Одной из задач данного обзора явилось раскрытие вопросов профилактики зрительного утомления у пользователей персональными компьютерами. Рассматриваются разделы, в которых исследованы причины и механизмы развития компьютерного зрительного синдрома (КЗС), изучаются вопросы диагностики КЗС, профилактика зрительного утомления и восстановлению зрительных функций у пользователей ПК и раскрывается вопросы эргономики и гигиенических аспектов профилактики КЗС.

Ключевые слова: компьютерный зрительный синдром (КЗС), механизмы

Педагогика

УДК: 378

доктор экономических наук, доцент Асканова Оксана Владимировна
Рубцовский индустриальный институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Алтайский государственный технический университет имени И. И. Ползунова» (г. Рубцовск);
кандидат педагогических наук, доцент Казанцева Юлия Викторовна
Рубцовский индустриальный институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Алтайский государственный технический университет имени И. И. Ползунова» (г. Рубцовск)

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОЦЕНКИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

Аннотация. В статье проанализирован накопленный в мировой практике опыт оценки деятельности преподавателей вузов. При этом установлено, что в силу сложности и многогранности деятельности научно-педагогических работников на современном этапе в теории и практике оценки кадров высшей школы имеется ряд проблем и противоречий, что не позволяет выработать универсальных оценочных моделей и процедур. Авторами предложен подход к оценке индивидуальных текущих достижений преподавателей в разрезах основных видов деятельности, способствующий разрешению некоторых выявленных противоречий.

Ключевые слова: оценка, научно-педагогические работники, научная деятельность, методическая деятельность, рейтинг, интегральный показатель.

Annotation. The article analyzes the world accumulated experience in the of scientific-pedagogical staff evaluation. It was found that because of the complexity and diversity of the activities of scientific-pedagogical staff at present in the theory and practice of evaluation of high school personnel there is a number of problems and contradictions, which does not allow making a universal valuation models and procedures. The authors propose an approach to the assessment of the individual current teachers' achievements in the context of the main activities, contributing to the resolution of some identified inconsistencies.

Keywords: evaluation, scientific-pedagogical staff, scientific activity, methodic activity, rating, integral indicator.

Введение. Залогом успешного развития любого государства в XXI веке, его конкурентоспособности, технологического и инновационного лидерства и важнейшим условием экономического роста становится эффективность системы образования, его качество и доступность для всех членов общества. Центральным звеном классической образовательной системы, посредником между обучающимся и истиной, призванным способствовать воспроизводству человеческого капитала, социализации молодого поколения, производству и передаче знаний, выступает преподаватель, поэтому сегодня повышаются требования к представителям педагогического сообщества.

В силу своей полифункциональности профессиональная деятельность преподавателя в настоящее время достаточно специфична. Особенно это

относится к работе преподавателей высшей школы, которая является сложноорганизованной и включает многообразие аспектов ее проявления, различающихся по форме, содержанию, способам осуществления и функциональной направленности [1]. При этом ведущая роль в работе преподавателя вуза остаётся за педагогической деятельностью, а все другие виды деятельности интегрируются и проявляются в ней [2].

В этой связи императивная система профессиональных качеств, определяющих успешность педагогической деятельности, весьма многогранна и включает глубокое знание преподаваемого предмета, способность развития в себе широких познавательных интересов и потребностей; глубину, критичность и самостоятельность мышления; организованность, инициативность и ответственность по отношению к работе; способность к педагогической рефлексии, решению творческих, проблемных задач профессионально-педагогической деятельности и др. Всё отмеченное требует выработки специальных критериев и способов индивидуальной оценки деятельности и качеств научно-педагогических работников (НПР), учитывающих уникальность и творческий характер их труда.

Особую актуальность проблема оценки преподавательской деятельности приобретает в связи с законодательно провозглашённой целью перехода на так называемые «эффективные контракты в образовании», призванные обеспечить высокий уровень корреляции экономических показателей с критериями оценки выполняемой педагогическими кадрами работы. Однако в связи с этим отметим, что в преподавательской среде превалирует мнение о сложности (и даже невозможности) количественного измерения результатов педагогической деятельности в каких-либо рациональных единицах или иных критериях. Поэтому есть смысл более подробно остановиться на данном аспекте в силу неоднозначности существующих подходов к оценке работы вузовских преподавателей.

Изложение основного материала статьи. Многогранный характер деятельности научно-педагогических кадров высшей школы обусловил наличие многообразных подходов к построению оценочных моделей её результативности, эффективности и качества, которые отличаются друг от друга, и порой весьма существенно, как по методологическим основаниям, так и по процедурам практической реализации [3]. При этом поиск совершенных оценочных инструментов требует критического осмысления имеющегося в данной области мирового опыта.

Отметим, что в разных странах проблема оценки профессиональной деятельности научно-педагогических кадров решается по-разному с учётом национальной образовательной специфики, исторических традиций и социально-культурных условий. При этом практически во всём мире оценка деятельности преподавателей вступает в качестве критерия при процедуре аккредитации вузов, хотя её содержание и форма варьируют у разнообразных государств.

Большое значение оценке профессорско-преподавательского состава придаётся в США. Как отмечает Васильева Е.Ю. [4], наличие отработанной системы оценки качества труда преподавателей считается одним из важнейших признаков зрелости американских университетов. Именно поэтому, как правило, американские образовательные учреждения имеют пакет официальных документов, содержащих конкретную информацию о процессе

открытие 6 логопунктов на базе дошкольных образовательных учреждений детских садов №№ 13 (г. Щёлково), 15 (г. Щёлково-3), 20 (микр. Жегалово), 21 (п. Загорянский), 38 (Фряново), 54 (РТС).

В детском саду № 63 функционируют 4 группы для детей с нарушением зрения, в детском саду № 55 – 4 группы для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата.

В детском саду №14 – для детей часто и длительно болеющих и с хроническими заболеваниями верхних дыхательных путей. В детском саду № 39 функционируют 2 группы для часто болеющих детей раннего возраста.

190 детей с ограниченными возможностями здоровья воспитываются в детском саду № 18, где открыты 4 группы кратковременного пребывания для детей с тяжёлыми формами нарушения здоровья» [2].

Выводы. Система дошкольного интегрированного и инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в Московской области развивается неравномерно, с определенными достижениями и некоторым недостатками.

Многие дошкольники с ОВЗ Московской области не имеют возможности посещать образовательные учреждения в соответствии с имеющимися у них особыми потребностями в условиях обучения. Причина этого в том, что на территории их проживания нет соответствующих их особенностям ДОО. В этих случаях дети с ОВЗ чаще всего посещают общеобразовательные ДОО или воспитываются в условиях семьи, что имеет существенные недостатки.

Развитие системы дошкольного интегрированного и инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья требует:

- определения комплекса условий, дающих право ДОО осуществлять обучение дошкольников с ОВЗ;
- определения регионального списка дошкольных образовательных организаций, не только имеющих право, но и соответствующих комплексу условий, необходимых для получения дошкольниками с ОВЗ качественного образования, что требует такой организации обучения, которое опирается на особенности этой категории детей и создание специальных условий, адекватных их особенностям, потребностям и возможностям.
- трансляции уполномоченными лицами целевых установок на системное развитие инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в дошкольных образовательных учреждениях Московской области;
- создания доступной образовательной среды в учреждениях дошкольного образования;
- обеспечения научно-методического сопровождения системной организации инклюзивного образования в дошкольных образовательных учреждениях Московской области;
- создания практики эффективного взаимодействия ученых, практиков и родителей в интересах обучения и социализации детей с ОВЗ;
- обеспечения преемственности дошкольного и начального общего инклюзивного образования детей.
- формирования «инклюзивной культуры» у всех участников образовательного процесса: детей, их родителей, педагогов, широкой общественности.

Литература:

1. ГАУСО МО Орехово-Зуевский КЦСОН «Надежда». [Сайт] - Режим

образования. Существующие масштабы строительства и реконструкции зданий дошкольных образовательных организаций, динамика роста негосударственного сектора услуг не позволят удовлетворить эту потребность и обеспечить всех нуждающихся детей в возрасте от 3 до 7 лет возможностью получения услуги дошкольного образования к 2016 году» [4].

Пятый недостаток состоит в том, что зачастую неудовлетворительным оказывается кадровый состав ДОО, реализующих обучение по адаптированным программам, и система повышения квалификации педагогических работников. В частности, сегодня пройти качественное повышение квалификации по направлению «Работа с дошкольниками с ОВЗ» в Московской области затруднительно. В частности, например, в публичном докладе по Клинскому району читаем: «Следует отметить, что региональная система повышения квалификации не удовлетворяет в полном объеме потребности педагогов в курсовой подготовке (за 2012-2013 учебный год подана 471 заявка, удовлетворено лишь 51, что составляет 11% от количества поданных заявок), однако, благодаря сотрудничеству Методического кабинета с Истринским педагогическим колледжем, который в этом году обучил 97 человек (62% от общего числа обученных), удалось удовлетворить запросы 33% педагогов ДОУ» [4].

Анализ кадрового состава показывает, что в общеобразовательных ДОО дефектологов как правило нет, и даже в ДОО комбинированного и компенсирующего вида количество специалистов с дефектологической подготовкой составляет считанные единицы. При этом понятно, что ни один дефектолог не может быть настолько универсальным специалистом, чтобы оказывать высококвалифицированную помощь детям со всеми вариантами атипичного развития. В конечном счете, дело организации качественного образования детей с ОВЗ возможно только при наличии достаточного количества соответствующих специалистов. Без специалистов-дефектологов любые формы и модели организации обучения детей с ОВЗ рискуют быть лишь профанацией качественного обучения.

Между тем, выход из этой ситуации может быть найден в том, чтобы создавать базовые ДОО, специализирующиеся на интегрированном обучении детей с определенными вариантами атипичного развития. Положительной опыт такой системы организации обучения дошкольников с ОВЗ есть в Щелковском районе Московской области: «В системе дошкольного образования создана доступная среда, позволяющая детям с ограниченными возможностями здоровья получать знания, в максимальной степени реализовать собственные возможности в постановке и достижении целей. Специальные (коррекционные) детские сады и группы посещают 1 235 детей, что составляет 16,4 % от общего количества воспитанников.

В детских садах №№ 16, 18, 25, 53, 55, 63 функционировали разнопрофильные коррекционные группы для детей с различными нарушениями здоровья.

В целях оказания детям необходимой коррекционно-педагогической помощи в районе функционирует сеть специальных (коррекционных) дошкольных образовательных учреждений и групп: 3 детских сада (№ 16 г. Щелково-3, № 25 г. Щелково, № 53 п. Биокомбината) для детей с речевой патологией. В 7 дошкольных образовательных учреждениях (№ 6, 9, 35, 41, 42, 66) – 14 групп для детей с тяжелыми нарушениями речи. Планируется

оценки деятельности преподавателей (критерии, способы, субъекты, периодичность оценки, формы представления и пользователи результатов оценки, их назначение). Подлежащие оценке сферы деятельности профессорско-преподавательских кадров США обычно находят отражение в официальных вузовских документах. Основными оцениваемыми параметрами при этом чаще всего выступают педагогическое мастерство, результаты научного исследования, отношение к работе, уровень профессионализма, прошлые заслуги, мотивированность использования отдельных методов обучения [5].

Рассматривая особенности американской системы оценки профессиональной деятельности преподавателей вуза, Е. Ю. Васильева, О. А. Граничина, С. Ю. Трапицын [3] отмечают, что выбор конкретных оценочных показателей и моделей, определение значимости критериев, характеризующих различные аспекты труда НПР, зависит от структуры управления вузом, его категорийности, роли и места научной деятельности в вузе. Отметим, что американская система оценки предполагает использование как атрибутивных (качественных), так и количественных характеристик. Доминирующую роль играют атрибутивные характеристики, отражающие результаты деятельности преподавателя в терминах мнений, представлений, складывающихся о нём у студентов, руководителей, коллег, выпускников, которым присваиваются определённые цифровые значения. Полученные таким образом оценки позволяют проводить сравнение деятельности различных преподавателей и их вклада в общевузовские задачи. Следует отметить особое отношение в американской системе к оценке результативности научно-исследовательской работы ППС, основными индикаторами которой считаются эффективность работы с аспирантами, умение привлекать внешние средства в форме грантов и контрактов на проведение научных исследований, публикационная активность и её качество (объем, частота публикования, вид публикаций, индекс цитирования работ в национальных и зарубежных научных источниках).

В Великобритании оценка деятельности педагогических работников вуза также строится на разнообразных критериях. Наряду с объективными характеристиками, традиционно учитываемыми и в отечественной образовательной системе (ученая степень, педагогический стаж, список научных публикаций), немало внимания там уделяется личностным качествам преподавателя, перспективности его научной деятельности, а также весомости рекомендаций и субъективному мнению специализированного комитета [5]. Особенность британской образовательной системы состоит в законодательном регламентировании отдельных оценочные процедур, что обусловлено необходимостью высших образовательных учреждений отчитываться в своих действиях и подвергаться различным видам оценки для получения государственного финансирования [3]. Так, образовательная деятельность британских педагогических работников вузов оценивается по качеству учебного опыта и достижениям студентов и их соответствию поставленным преподавателем образовательным целям и задачам [там же]. Следует отметить, что представленный подход подвергается резкой критике в среде многих британских ученых, указывающих на его деструктивный характер, способствующий депрофессионализации преподавателей.

В Германии концептуальные основы, теоретические и практические

модели и процедуры оценки профессиональной деятельности кадров сферы образования к настоящему времени проработаны недостаточно. В отношении этой страны можно заметить, что германские педагогические работники государственных образовательных учреждений, являясь государственными служащими, подлежат регулярной оценке в форме служебной аттестации, которая основывается на многосторонней документально-информационной базе и методах для объективного вынесения суждения о качестве их деятельности.

В России сегодня, как справедливо заметила Васильева Е.Ю. [4], в большинстве вузов систематической индивидуальной оценки деятельности профессорско-преподавательского состава не проводится. Обязательность оценки связана лишь с процедурой конкурса на замещение вакантных должностей, суть которой, как известно, сводится к переизбранию по конкурсу в условиях отсутствия реальной конкуренции, что становится не более чем простой формальностью. Однако это совсем не означает, что среди стран, активно ищущих научно-методический инструментарий оценки профессиональной деятельности преподавателей вузов, Россия является исключением. Несмотря на отсутствие в настоящее время каких-либо общепринятых оценочных методик и критериев, целый ряд отечественных образовательных учреждений преуспел в области их разработки и апробации. Согласно данным Васильевой Е.Ю. [4], уже в середине первого десятилетия этого века в практике высшей школы России насчитывалось более 40 методик измерения и оценки деятельности преподавателей.

На наш взгляд, наиболее объективным и диагностичным является подход, основанный на рейтинговой оценке, учитывающий многофункциональный характер педагогической деятельности и дающий возможность получать оценку её конечного результата, а не процедуру его достижения и затраченные на это усилия. Представляя собой уровневый интегральный показатель, обобщающий результаты всех сфер научно-педагогической деятельности, рейтинг преподавателя даёт возможность определить его класс, место, принадлежность к определенной страте профессионального сообщества.

Сегодня системы рейтинговой оценки деятельности ППС разработаны и внедрены в целом ряде российских высших образовательных учреждений. Не останавливаясь подробно на характеристике используемых разными вузами оценочных моделей, отметим лишь, что каждая из них учитывает специфику конкретной образовательной организации, её приоритетные стратегические цели, систему организационно-управленческого документооборота, уровень компьютерного обеспечения, организацию мониторинга качества образовательного процесса, накопленный опыт в области педагогической квалиметрии и др.

Хотелось бы отметить, что при разработке рейтинговых моделей оценки деятельности научно-педагогических кадров прослеживается склонность некоторых авторов уделять преимущественное внимание совокупному потенциалу преподавателя, накопленному за всё время его профессиональной деятельности, что, на наш взгляд, не может позитивно сказываться на мотивации постоянной активности, провоцируя ситуации, позволяющие «почивать на лаврах». В связи с эти довольно интересным и заслуживающим внимания считаем опыт Волгоградского государственного технического университета, реализующего рейтинговую оценку ППС на основе как

отдельные ограничения доступности качественных образовательных услуг общего образования … не проведено оснащение образовательных организаций (зданий и помещений школ и ДОУ) по программе «Доступная среда» [4].

Обобщенно можно говорить скорее о том, что к сложному комплексу требований к условиям реализации обучения детей с ОВЗ готовы лишь некоторые ДОО. Ни в одной ДОО не возможно создать условия для эффективного обучения дошкольников с любыми вариантами дизонтогенеза.

Совершенствование методического обеспечения дошкольного образования детей с ограниченными возможностями здоровья обучения задача сложная. Далеко не во всех ДОО на сегодняшний день есть реальные возможности для удовлетворения особых потребностей в условиях обучения для детей с ОВЗ. Не только архитектурно, кадрово, но и технологически и методически лишь относительно небольшое количество ДОО может обеспечить надлежащие условия, в которых нуждаются дети с ОВЗ.

Так, например, в МБС(К)ОУ № 71 «Аист» (г. Ногинск) «Необходима оргтехника для ведения учебного процесса, и организации работы по ведению электронных журналов и дневников. Для повышения эффективности коррекционно-образовательного процесса необходимо программное обеспечение: коррекционно-оздоровительный комплекс БОС-дыхание, БОС-речь, психопрофилактические и развивающие программы «Статус», «Волна», «Комфорт Лого» [3].

На тенденцию увеличения количества детей с ОВЗ управления образования муниципальных районов реагирует путем организации дистанционных форм обучения и поддержки родителей, что нельзя считать адекватным для решения вопроса организации эффективной системы комплексной поддержки обучения детей с ОВЗ дошкольного возраста, и оказания помощи и поддержки их родителям.

Создание ДОО, реализующих адаптированные программы дошкольного обучения детей с различными вариантами атипичного развития, являющихся, по сути, Ресурсными центрами интегрированного дошкольного образования в регионе, могли бы в какой-то степени снять остроту вопроса об удовлетворении потребности в обучении большого количества детей, нуждающихся в особых условиях.

Четвертый недостаток. Тенденция максимального охвата дошкольников образованием входит в противоречие с тенденцией оказывать раннюю помощь нуждающимся в ней детям с ОВЗ в тех регионах, в которых имеет место существование очереди в ДОО. Известно, что в среднем в Московской области «услугами дошкольного образования охвачено 74,8 процента детей в возрасте от 3 до 7 лет» [6].

Понятно, что усилия органов управления образованием направлены на обеспечение местами в ДОО детей дошкольного возраста. При этом детям с ОВЗ раннего возраста попасть в детский сад становится очень непросто. А в ситуации, когда охват дошкольным образованием детей в возрасте 3-7 лет в некоторых районах Московской области составляет менее 60%, вероятность попасть в детский сад для ребенка с ОВЗ раннего возраста становится и вовсе призрачной.

Например, «К 2018 году в Клинском муниципальном районе прогнозируется рост численности детей в возрасте от 1 до 7 лет с 8967 до 10 351 человек, что усилит потребность семей в услугах дошкольного

отсутствует информация о дошкольниках с иными нарушениями развития: с умственной отсталостью, с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата и пр. Недоразвитие системы оказания помощи в обучении и развитии разным категориям детей с ОВЗ создает иллюзию отсутствия детей, нуждающихся в особых условиях.

Между тем такие дети, конечно есть. Так, например, в г. Орехово-Зуево, помимо детских садов комбинированного вида, есть и три ДОО компенсирующего вида: для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, для детей с нарушениями зрения и для детей с общим недоразвитием речи [5]. При этом следует отметить, что в городе Орехово-Зуево нет ДОО, специализирующихся на обучении детей с ЗПР и серьезными интеллектуальными нарушениями. Наличие в г. Орехово-Зуево МОУ С(К)ОШ VIII вида доказывает обоснованность существования и соответствующей ДОО. Таким образом, дошкольники г. Орехово-Зуево с ЗПР и олигофренией легкой степени посещают общеобразовательные ДОО или, чаще, воспитываются в условиях семьи, что имеет существенные недостатки.

Таким образом, многолетние публичные отчеты по муниципальным районам Московской области не отражают реальной картины распространенности атипичных вариантов психического развития. Кроме того, отчеты, фиксирующие лишь то, что сделано в отношении обучения дошкольников с ОВЗ, не содержат информацию, о том, что нужно сделать. Очевидно, например, что в Клинском регионе необходимо развивать диагностику и помощь детям с иными вариантами дизонтогенеза, которые до сих пор такой помощи не получают (или эта помощь стихийна и недостаточно организована). Фактически на сегодняшний день ПМПК Клинского района выполняет свою прямую задачу – осуществляет комплектование контингента узкого круга конкретных ДОО, реализующих обучение детей с ОВЗ. Но более широкая задача – диагностика потребностей в особых условиях обучения всех детей района – этой комиссией не решается. Понятно, что такое положение дел наблюдается и в других регионах.

Организация работы ПМПК за пределами конкретных (коррекционных или комбинированных) ДОО возможно способствовало бы большей объективности в выявлении дошкольников с проблемами в развитии, что сделало бы результаты работы районных ПМПК более отражающими реальную картину потребностей дошкольников в особых условиях обучения. Работу ПМПК, например, можно организовать по графику во всех ДОО региона, в учреждениях дополнительного образования, здравоохранения и т.д. в зависимости от местных условий.

Третий недостаток – охват детей с ОВЗ системой ДОО, в которых созданы надлежащие условия. К сожалению, серьезно отстает от потребностей количество ДОО, в которых реально созданы условия для качественного обучения детей инвалидов и детей с ОВЗ. Понятно, что строительство отвечающих современным требованиям ДОО «дело не одного дня», но перепланировка, создание необходимых условий для оздоровления и получения действительно качественного образования в зданиях общеобразовательных ДОО не всегда возможно.

Например, в публичном отчете Управления образования Администрации Клинского муниципального района за 2013 – 2014 учебный год указывается, что «В настоящий момент в Клинском муниципальном районе сохраняются

накопленных достижений, так и текущей активности, которым придаётся различная степень значимости [4].

Поскольку в современных динамичных условиях, чтобы «идти в ногу со временем», любой педагогических работник должен постоянно пополнять, расширять и углублять свои научные знаний, совершенствовать методическую, воспитательную, организационную и др. работу, то оценка вклада каждого представителя ППС в общевузовские результаты, достигнутые за определённый период (3-5 лет), имеет, по нашему мнению, первостепенное значение. Поэтому остановимся на авторском видении проблемы текущей оценки профессиональной активности научно-педагогических кадров.

В основу авторского подхода положены формальные (количественные) показатели, характеризующие текущие индивидуальные достижения и активность преподавателей в разрезе трёх основных видов деятельности:

1. Научно-исследовательская работа (НИР). В настоящее время в РФ с целью государственного надзора за научной деятельностью вузов применяется большое число критериев (число монографий, число защищенных диссертаций, среднегодовой объем научных исследований в расчете на одного представителя ППС и др.) [6]. Однако некоторые из этих показателей слабо относятся к оценке квалификации отдельного преподавателя. Весьма распространенный способ индивидуальной оценки научной активности преподавателя сегодня основан на количестве публикаций в реферируемых журналах. В международной практике преимущественно используется критерий, базирующийся на расчете индекса цитируемости, который позволяет оценить индивидуальную научную квалификацию НПР, активность обсуждения публикаций конкретного субъекта мировым научным сообществом.

Многие вузы осуществляют оценку научно-исследовательской работы ППС, добавляя к аккредитационным показателям ряд других критериев (число публикаций в ведущих зарубежных журналах с высоким «импакт-фактором» и индексом цитируемости, число тезисов, число выступлений на конференциях, количество поданных заявок по грантам, членство во всевозможных академиях и т.д.), всесторонне характеризующих, по мнению вузовской администрации, научную активность преподавателей [7].

2. Научно-методическая работа (НМР). Данный вид профессиональной деятельности НПР в современных условиях весьма многогранен. При этом если до 90-х годов прошлого столетия методическая работа осуществлялась преимущественно в русле совершенствования методики преподавания различных курсов и дисциплин учебного плана, то в настоящее время её содержание претерпело серьёзные изменения. В результате повышения информационной насыщенности учебных программ, появления новых образовательных технологий, изменения требований к подготовке выпускников образовательного учреждения, смены образовательных парадигм методическая деятельность ППС трансформировалась в научно-методическую [7].

3. Научная работа со студентами за рамками учебного плана (НИРС). Сегодня данный вид деятельности приобрёл обязательный характер для вузовских преподавателей, поэтому для её оценки предлагаем учитывать не объём выполненных студентами работ под руководством конкретного преподавателя, а её результативность, которая выражается в присвоении призовых мест, получении грантов, медалей и других отличий.

Делая акцент на формальных критериях, мы исходили из того, что их использование не позволит произвольно изменять оценку того или иного вида деятельности различных представителей профессорско-преподавательских кадров. В результате полученные на основе формальных параметров рейтинги могут быть своего рода барьером на пути широко распространенной практики «назначения своих» и попыток «подретушировать» результаты деятельности отдельных сотрудников.

Ставя задачу по формированию методического обеспечения процесса оценки деятельности НПР, авторы руководствовались тем, что оно должно быть по возможности простым и понятным не только руководителям разного уровня вуза, но и самим преподавателям, а в его основе должны лежать прозрачные и доступные всем точно измеряемые количественные параметры, не зависящие от влияния субъективных факторов.

Рейтинговая оценка результатов научно-исследовательской и научно-методической деятельности определяется для каждого преподавателя путём расчёта интегральных показателей для каждого вида деятельности. Весомость (значимость) критериев в разрезе видов деятельности НПР каждый вуз может устанавливать исходя из собственных приоритетов. Для этого могут быть использованы как субъективные мнения руководства, так и согласованное коллективное мнение всех заинтересованных лиц, включая самих научно-педагогических кадров. В работе [7] подробно отражена последовательность исследовательских процедур по изучению мнений руководителей вузов и ППС о степени значимости показателей для оценки различных направлений деятельности НПР посредством способов ранговой корреляции. Отметим, что стремление учесть позиции всех сотрудников образовательных учреждений не всегда позволяет достичь согласованного результата ввиду существенного разброса мнений по рассматриваемой проблеме, что требует неоднократных процедур «сглаживания» точек зрения, поиска компромисса.

Разумеется, ориентация в практических целях на интегральные показатели имеет как плюсы, так и минусы. С одной стороны, принятие решений на основе какого-то одного критерия, даже весьма привлекательного с позиции теории, на практике не всегда оправданно. С другой стороны, в условиях однокритериальной задачи управленческий процесс гораздо упрощается.

На основе рассчитанных значений интегральных показателей определяется рейтинг (место) каждого преподавателя в разрезе научно-исследовательской и научно-методической деятельности. Первое место присваивается преподавателю с наибольшим значением интегрального показателя. Рейтинговую оценку работы ППС со студентами за рамками учебного плана можно осуществляться как путём расчёта соответствующего интегрального показателя, так и по аналогии с олимпийским «медальным зачётом», когда первое место присваивается преподавателю, имеющему наибольшее значение по первому параметру (независимо от значений следующих показателей). Если значения показателя первого уровня одинаковые, то учитываются значения показателей следующего уровня и т.д.

Рассмотренный подход к оценке индивидуальной текущей активности научно-педагогических кадров может быть использован в нескольких направлениях:

- для дифференцирования достижений и слабых сторон в каждой сфере профессиональной деятельности преподавателя, выявления наиболее активных

диагностика детей с 3 месяцев до 3 трех лет с проблемами и особенностями развития; отделение раннего развития – все это крайне важно именно потому, что ранняя помощь, позволяющая вовремя решить многие проблемы ребенка, не упустить «сензитивные периоды» психического развития, предупредить возникновение негативных тенденций в развитии и поведении детей.

Так, например, из доклада Щелковского муниципального района известно, что: Центр психолого-медико-социального сопровождения «Со-Действие», который включает в себя Отделение ранней помощи «Росток», осуществляет диагностику детей с 3 месяцев до 3 трех лет с проблемами и особенностями развития, а отделение раннего развития «Малышок» проводит консультации для родителей по вопросам развития и воспитания ребенка [2].

Проблемы в организации обучения дошкольников с ОВЗ

Теперь обратимся к анализу недостатков интегрированного (инклюзивного) обучения дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в Московской области.

Первый недостаток: несовершенство мониторинга дошкольников, нуждающихся в особых условиях обучения. Существенным показателем и тормозом развития системы оказания помощи и поддержки обучения дошкольников с ОВЗ является слабо развитая в Московской области система мониторинга детей с ОВЗ и имеющихся у них потребностей в особых условиях образования. В Московской области учет детей с ОВЗ многие годы велся по пятилетиям жизни детей, что не давало возможности оценить даже количество детей дошкольного возраста, а также оценить в количественный состав и качественное наполнение этого количества детей-дошкольников с ОВЗ. В конечном счете, это приводит к тому, что мы не знаем, например, сколько дошкольников должно (может) прийти в ДОУ, сколько – пойти в школу.

В настоящее время предпринимаются попытки создать банк данных о детях с особыми потребностями в обучении и системе учреждений, способных организовать качественное обучение дошкольников с ОВЗ. Однако на пути создания такой базы данных возникает много проблем и препятствий, в частности, и проблемы межведомственного взаимодействия.

Понятно, что недостатки учета свидетельствуют о необходимости совершенствования системы мониторинга не только количества детей с ОВЗ, количества ДОО, реализующих адаптированные программы дошкольного обучения, но и мониторинга качества предоставляемых дошкольникам с ОВЗ образовательных услуг, степени удовлетворения их особых образовательных потребностей.

Второй недостаток. Во многих района Московской области малая вариативность моделей, направлений, по которым дети с ОВЗ могут получать помощь и поддержку. Помощь детям с ОВЗ оказывается в основном логопедическая.

Например, в Клинском районе количество детей с речевыми нарушениями составляет львиную долю от общего числа обследованных ПМПК дошкольников [4]. Так происходит потому, что сами ПМПК традиционно работают на базе специализированных (комбинированных) образовательных организаций, имеющих определенные возможности в оказании дефектологической помощи детям с ОВЗ. В итоге на эти комиссии приводят именно тех детей, на обучении которых специализируется конкретная образовательная организация. А в итоге в публичном отчете практически

нарушениями двигательной и психо-эмоциональной сферы, с задержкой психо-физического и речевого развития [1].

А отделение предшкольной подготовки «АКАДЕМГОРОДОК» Центра психолого-медико-социального сопровождения «Со-Действие» - осуществляет подготовку к школе детей от 5 до 7 лет с ограниченными возможностями развития, организует специальное сопровождение семей, имеющих детей с ограниченными возможностями и особенностями развития, от 5 до 7 лет – консультирование родителей он-лайн на сайте «Центра», проводит диагностику детей и консультирование родителей на дому [2].

В Ногинском районе в «Специальной (коррекционной) начальной школе-детском саде № 71 «Аист» уже много лет существует положительный опыт использования вариативной интеграции в обучении и воспитании: частичная интеграция, при которой дети с выраженными отклонениями и со сложными, комбинированными нарушениями (2-3 человека) вливаются в группы лишь на часть дня; временная интеграция, при которой все дети с выраженными отклонениями и со сложными, комбинированными нарушениями объединяются с другими детьми для проведения различных мероприятий воспитательного характера; комбинированная интеграция, при которой дети с выраженными отклонениями и со сложными, комбинированными нарушениями (2-3 человека) воспитываются на равных в группах детей, имеющих одно нарушение [3].

Второй положительной тенденцией нужно признать создание в ДОО Московской области групп подготовки к школе. С точки зрения совершенствования дошкольной системы помощи и поддержки детей с ОВЗ такие группы особенно актуальны именно для них. Нормально развивающиеся дети в гораздо меньшей мере нуждаются в посещении групп подготовки к школе. А дети с ОВЗ массово оказываются комплексно (по разным показателям) не готовыми к обучению в школе. Именно эти дети нуждаются и в особых условиях, стимулирующих развитие основных психических процессов, в особых условиях «развивающего» обучения (опирающегося на «зону ближайшего развития»), в особой поддержке процессов социализации в среде сверстников.

В качестве *третьей положительной тенденцией* нужно отметить развитие негосударственной системы ДОО. Это положительный момент с точки зрения возможностей удовлетворения потребностей в нестандартных условиях обучения именно детей с ОВЗ. Однако, в современных условиях потенциал негосударственных ДОО рассматривают почти исключительно с точки зрения уменьшения очереди на общеобразовательный детский сад. Например, в Щелковском районе «С целью ликвидации очереди в дошкольные образовательные учреждения, обеспечения доступности местами для детей дошкольного возраста с 2013 г. создано и функционирует негосударственное образовательное учреждение дошкольного образования «Центр развития и подготовки «Перспектива» [2].

По всей видимости, пока развитие негосударственной системы ДОО для детей с ОВЗ остается скорее потенциалом, но не реальностью сегодняшнего дня.

Четвертым положительным моментом является организация поддержки в развитии детей раннего возраста и помощи их родителям. Положительными примерами такого подхода является Отделение ранней помощи «Росток» – это

и результативных представителей НПР образовательной организации в каждом направлении работы путём расчёта индивидуальных рейтингов преподавателя в разрезе видов профессиональной деятельности (НИР, НМР, НИРС);

- для выявления наиболее активных и результативных преподавателей в каждом направлении профессиональной деятельности среди представителей соответствующей категории ППС (преподаватель, доцент, профессор) путём расчёта индивидуальных рейтингов преподавателя по видам профессиональной деятельности в разрезе отдельных категорий ППС;

- для выявления места каждого преподавателя внутри соответствующей категории ППС (преподаватель, доцент, профессор) путём расчёта обобщенного индивидуального рейтинга преподавателя в разрезе отдельных категорий ППС;

- для выявления места каждого преподавателя среди других представителей ППС образовательной организации путём расчёта обобщенного индивидуального рейтинга преподавателя.

Несмотря на многоцелевой характер описанного подхода, его внедрение и использование на практике, на наш взгляд, не представляет особых сложностей. Расчёт интегральных показателей для каждого научно-педагогического работника, их ранжирование и определение индивидуальных рейтингов может осуществляться в машинном режиме при помощи табличного процессора Microsoft Excel, что существенно упрощает процесс оценки деятельности преподавателей, не требует использования большого количества анкет, форм, рейтинг-листов, формул и прочей сопровождающей документацией. В результате оценочная процедура не рискует превратиться в отдельный трудоемкий вид работ, способный вызвать обоснованный внутренний протест и неприятие у непосредственных исполнителей. Кроме того, понятность и «прозрачность» критериев и оценочных моделей для самих преподавателей, их отношение к процедуре оценки и её восприятие сказывается на поведении ППС и, соответственно их активности и результативности. Так, восприятие оценки как несправедливой, обуславливает либо пассивность поведения, либо стремление уменьшить прикладываемые усилия до уровня, соответствующего оценке, либо конфликтность с образовательной организацией.

Выводы. Таким образом, понятная и принятая педагогическим сообществом процедура оценки деятельности НПР призвана стать мощным стимулом творческой активности и личностного роста преподавателей, повышения их ответственности за результаты профессиональной деятельности, исключая при этом «уравниловку» в оплате труда ППС.

Литература:

1. Вековцева Т.А. Основные направления саморазвития преподавателя вуза в профессиональной деятельности // фундаментальные исследования. – 2012. – №11. – С. 326-330.

2. Чернышова Е.В., Пятковский О.И. Оценка эффективности деятельности преподавателей в повышении качества образования // Интернет-издательство «Контрольный листок». – 2013. – № 12 [Электронный ресурс]. URL: http://contrlist.ucoz.ru/index (дата обращения 13.10.2015).

3. Васильева Е.Ю., Граничина О.А., Трапицын С.Ю. Рейтинг преподавателей, факультетов и кафедр в вузе: методическое пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 159 с.

4. Васильева Е.Ю. Оценка деятельности преподавателей в российских и зарубежных вузах: монография. – Архангельск: Северный государственный медицинский университет, 2005. – 170 с.

5. Дендеберя Н.Г. Система оценки качества профессорско-преподавательского состава: опыт Армавирского государственного педагогического университета [Электронный ресурс]. URL: http://www.expert-edu.ru/library/sbornik2011/3/dendeberia.doc (дата обращения 14.10.2015)

6. Донецкая С.С. Анализ квалификации преподавателей технических вузов, основанный на объективной оценке их деятельности // Вестник НГУ. Серия: Социально-экономические науки. 2009. Том 9. № 2. С. 89-97.

7. Асканова О.В., Севастьянова С.К. О показателях оценки видов деятельности научно-педагогических работников вуза // Ползуновский вестник. – 2014. – №4. – Т.2. – С. 272-280

Педагогика

УДК 376.112.4

кандидат педагогических наук, доцент Байгулова Наталия Васильевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Томский государственный педагогический университет» (г. Томск)

ТЬЮТОР КАК СПЕЦИАЛИСТ ПО ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ДЕТЕЙ, ИМЕЮЩИХ ОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. Чтобы эффективно помогать детям, чтобы строить адекватные их трудностям индивидуальные программы развития, нужно знать, что именно необходимо развить, чтобы помочь ребенку преодолевать не только имеющиеся сейчас, но и возможные в будущем трудности учения и взаимодействия в обществе. Дети с нарушениями — это не потерянные для общества люди. При особом сопровождении они способны социально адаптироваться, интегрироваться в общество, приносить ему пользу и быть счастливыми.

Ключевые слова: ограниченные возможности здоровья, особые образовательные потребности, нарушения развития, инклюзивная компетенция, тьютор, сопровождение.

Annotation. In order to effectively help children to build their difficulties appropriate individual development programs, it is necessary to know what exactly you need to develop to help the child to overcome not only available now but in the future and possible difficulties learning and interaction in society. Children with disorders - it is not lost to society people. When accompanied by special they are able to adapt socially, to integrate into society, to bring him a favor and be happy.

Keywords: disabilities, developmental disorders, special educational needs, inclusive competence, tutor support.

Введение. Ухудшение экологической обстановки, высокий уровень заболеваемости родителей (особенно матерей), ряд нерешённых социально-экономических, психолого-педагогических и медицинских проблем

обучения лиц с физическими и психическими отклонениями в развитии. В последнее время по отношению к таким лицам всё чаще используется не вполне определенный термин «лицо с ограниченными возможностями здоровья». Между тем существенным для таких лиц является то, что в силу тех или других состояний здоровья они имеют потребность в особых условиях обучения, развития. Традиционная для нашей страны система обучения «особых» детей предусматривала функционирование сети специальных (коррекционных) образовательных учреждений. Однако, удовлетворяющая всех субъектов образования система коррекционных образовательных учреждений так и не была создана. Именно поэтому в последние годы предпринимается попытка модернизации коррекционного обучения путем организации разных интегрированных форм обучения (комбинированного, инклюзивного).

Формулировка цели статьи. В данной статье предпринята попытка проанализировать достижения и недостатки, которые возникают в Московском регионе в ходе построения новой системы обучения дошкольников, нуждающихся в особых условиях.

Изложение основного материала статьи. При анализе системы дошкольного образования детей с ОВЗ выявлено, что на территории Московской области функционирует сотни психолого-медико-педагогических комиссий (ПМПК), сотни ДОО комбинированного (компенсирующего) вида и ДОО, имеющих группы компенсирующей направленности; больше сотни центров психолого-медико-социального (ПМС центр) сопровождения и примерно столько же психолого-педагогических и медико-социальных центров (ППМС центров), оказывающих раннюю помощь; сотни организаций дополнительного образования, обучающих детей с ОВЗ.

Вместе с тем, несмотря на внушительность цифр, можно говорить о том, что система дошкольного интегрированного (инклюзивного) образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в Московской области развивается неравномерно, с определенными достижениями и некоторыми недостатками. Сначала остановимся на достижениях.

Достижения в организации обучения дошкольников с ОВЗ

Во-первых, положительной тенденцией в системе дошкольного образования детей с ОВЗ является увеличение количества вариативных моделей оказания поддержки и комплексного сопровождения, в частности, и через совершенствование системы центров психолого-медико-социального сопровождения (Центр психолого-медико-социального сопровождения «Со-Действие», Государственное автономное учреждение социального обслуживания Московской области «Орехово-Зуевский комплексный центр социального обслуживания населения»).

Например, отделение реабилитации детей и подростков с ограниченными физическими и умственными возможностями Центра «Надежда» организует коррекционно-развивающая помощь, проводит оздоровительные и общеукрепляющие мероприятия, способствует социальной интеграции детей от трех до семи лет, не имеющим возможности посещать детские дошкольные учреждения по состоянию здоровья. Это дети как имеющие статус «ребёнка-инвалида», так и не имеющие его, но составляющие так называемую «группу риска». В центре «Надежда» получают помощь дети с заболеваниями внутренних органов и сохранным интеллектом, дети с серьёзными

Психология

УДК 159.922.76

кандидат психологических наук, доцент Солдатов Дмитрий Вячеславович
Государственный гуманитарно-технологический университет
(г. Орехово-Зуево);
кандидат психологических наук, доцент Солдатова Светлана Викторовна
Государственный гуманитарно-технологический университет
(г. Орехово-Зуево)

ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ

Аннотация. В статье приведены результаты анализа некоторых актуальных проблем организационного и методического обеспечения реализации обучения в Подмосковье дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. В анализе достижений и проблем авторы широко опираются на публичную информацию о состоянии дел в сфере образования в Московской области. Авторы высказывают собственную точку зрения на возможности решения некоторых задач организации интегрированного (инклюзивного) обучения дошкольников с ОВЗ. Статья содержит выводы и рекомендации относительно перспективных направлений совершенствования системы интегрированного (инклюзивного) обучения дошкольников, нуждающихся в создании особых условий обучения из-за ограничений, вызванных их состоянием здоровья.

Ключевые слова: дошкольники с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ); дошкольное образование детей с ОВЗ; особые образовательные потребности; создание особых условий обучения для дошкольников с ОВЗ; доступность образования; интегрированное (инклюзивное) обучение; дошкольные образовательные организации коррекционного, комбинированного и компенсирующего вида; центры психолого-медико-социального сопровождения.

Annotation. The article states the analysis of certain topical problems of organizational and methodological support of education of preschool children with disabilities in Moscow Region. When analyzing achievements and problems, the authors refer to public information on education in Moscow region. The authors express their own point of view on solving certain problems in the organization of the integrated (inclusive) education of preschool children with disabilities. This article contains conclusions and recommendations on promising directions to improve the system of integrated (inclusive) education for preschool children that need special learner's environment due to limitations caused by their state of health.

Keywords: preschoolers with disabilities; pre-school education of children with disabilities; special educational needs; creation of special conditions of education for preschool children with disabilities; access to education; integrated (inclusive) education; pre-school organizations of correction, combined and compensating types; centers for psychological, medical and social support.

Введение. Для системы образования в России в последние годы специфичным является тенденция к организации интегрированных форм

способствуют увеличению числа детей с особыми возможностями здоровья (далее – ОВЗ), делая эту проблему особенно актуальной.

В целях формирования государственной политики по улучшению положения детей в РФ утверждена Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012-2017 годы [1]. Одним из направлений Стратегии является обеспечение равных возможностей для детей, нуждающихся в особой заботе государства. Включение таких детей в образовательный процесс обычной школы является новым подходом для российского образования. Такой подход к обучению детей с ОВЗ называется инклюзивным образованием.

Каждый ребенок с ОВЗ имеет специфические, особые образовательные потребности (далее – ООП). Нарушения в развитии не приговор, а необходимость изменения плана развития. Ребенок с ООП – это новое для современного общества понятие. Появление этого термина свидетельствует о взрослении нашего общества — оно поворачивается лицом ребенку, имеющему особенности развития, будь то ребенок с ОВЗ или просто попавший в тяжелую жизненную ситуацию.

Изложение основного материала статьи. Ребенок с ООП — это ребенок с нарушениями, вследствие которых к нему нужно применять особые образовательные программы, отличные от стандартных. Теперь общество берет на себя ответственность за обучение такого ребенка и разработку индивидуальных образовательных программ для него. Детям с ООП нужны обходные пути получения тех знаний, умений, навыков, которые для нормально развивающихся детей являются обычными.

Другой проблемой по данным доктора педагогических наук, члена-корреспондента РАО, директора Государственного научного учреждения «Института коррекционной педагогики российской Академии образования» Н.Н. Малофеева является разнородная и стихийная «интеграция» в среду нормально развивающихся сверстников [2]. Каждый регион работает по своему направлению, разрабатывая региональную нормативно-правовую и теоретико-методологическую основу инклюзивного образования.

В связи с этим встаёт вопрос не как интегрировать в основную систему образования отдельных учащихся, а в том, как изменить саму систему, чтобы она отвечала разнообразным потребностям всех учащихся, модифицировать содержание, подходы, структуру и стратегии, что предполагает множество вариантов [3].

Этимологически понятие сопровождение близко таким понятиям, как содействие, совместное передвижение, помощь одного человека другому в преодолении трудностей. Согласно словарю русского языка глагол «сопровождать» обозначает действие, происходящее одновременно с другим, дополнение этого действия, следование вместе с кем-то с оттенками «охранять», «указывать путь». В самом общем значении сопровождение – это встреча двух людей и совместное прохождение общего отрезка пути. Сопровождать – значит проходить с кем-либо часть его пути в качестве спутника или провожатого [4].

Сопровождающий – это человек, который лишь временно находится рядом с путником. Среди его ролевых функций в «Толковом словаре русского языка» (под ред. Д. Ушакова) указываются не только достаточно нейтральные «попутчик, сопроводитель (сопроводительница)», но и – «спутник, товарищ по

пути, в дороге, в жизни»; «проводник, путевод», то есть «спутник для указания пути, для охраны, для присмотра» [4]. В этом понятии заложены идеи общего пути в пространстве и времени; общих динамичных отношений между участниками; совместных действий и активности обеих сторон взаимодействия; защиты от опасностей и помощи, которую оказывает сопровождающий. Имеется в виду сложный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является решение и действие, ведущее к прогрессу в развитии сопровождаемого [5].

В качестве условий – предпосылок, обеспечивающих организацию «помогающего», сопровождающего поведения учителя, могут быть использованы некоторые положения из теории принятия качественных решений (М. Айзерман, Ф.Т. Алескеров, Д. Беркли, О.И. Ларичев, М. Монтгомери, Г. Саймон и др.). Ее основная проблематика связана с принятием человеком решений в сложных, плохо структурированных ситуациях, в которых преобладают качественные, неформализованные факты. Особое значение придается операциям по преобразованию информации, как качественным видам интеллектуальной деятельности. Качественно-переменные и логические операции обеспечивают принятие решений более эффективно, нежели количественные. Принятие качественных решений во многом опосредуется умением учителя приходить на помощь обучающемуся, сопровождая его процесс образования.

Многие исследователи (Г. Бардиер, М. Битянова, А. Волосников, А. Деркач, Л. Митина) отмечают, что сопровождение предусматривает поддержку естественно развивающихся реакций, процессов и состояний личности. Каждый человек – носитель индивидуального, личного (субъективного) опыта. Человеку с ОВЗ необходимо помочь, предоставив соответствующие условия.

В качестве основных характеристик сопровождения выступают его процессуальность, пролонгированность, недирективность, погруженность в реальную повседневную жизнь человека, особые отношения между участниками этого процесса.

Методологический анализ позволяет утверждать, что на сегодняшний день сопровождение – один из видов социального патронажа как целостной и комплексной системы социальной поддержки, психологической помощи, педагогического обеспечения; процесс особого рода бытийных отношений между сопровождающим и теми, кто нуждается в нем. Охранительное отношение к индивидуальности, ее поддержка – необходимое условие целостности личности, ее нравственного здоровья, эмоционального благополучия.

Индивидуально-личностная поддержка – предполагает диагностику индивидуального развития, обученности, воспитанности, выявление личных проблем, отслеживание процессов развития каждого. Личностная педагогическая поддержка состоит в преодоления препятствий (проблем), мешающих человеку с ОВЗ сохранить человеческое достоинство и достигать позитивных результатов в самоорганизации.

Анализируя данные определения, мы пришли к пониманию содержания термина «педагогическое сопровождение детей с ОВЗ» как процесса создания условий и возможностей для продуктивного решения задач развития и саморазвития личности ребенка, ее самореализации, оказание личностной

психологами в профессиональной деятельности: при индивидуальном и семейном психологическом консультировании, психокоррекции, психотерапии, при организации психолого-педагогической работы с родителями и детьми (обучающие семинары, тренинги родительской компетентности и т.п.).

Литература:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

10. Минуллина А.Ф., Муртазина Э.И. Исследование эмоциональной привязанности к родителям у единственных и неединственных детей. Проблемы современного педагогического образования. Сер.:Педагогика и психология. - Сб.статей. - Ялта: РИО ГПА, 2016. С. 405-411.

Следующая положительная корреляционная связь была выявлена по параметрам отношение к матери и отцу как родительской чете и кооперация (r=0,25 при p≤0,05). Данный факт свидетельствует о том, что при применении этого стиля воспитания, эмоциональная привязанность ребенка к обоим родителям усиливается. Наиболее информативная корреляционная взаимосвязь была выявлена по параметру социальная адекватность поведения и стилем родительского воспитания «маленький неудачник» (r=0,26 при p≤0,05). Чем более предпочтителен данный стиль воспитания, тем менее сформирована социальная адекватность поведения, ведь сама по себе шкала носит недоброжелательный характер. При высоких значениях по этой шкале в родительском отношении данного родителя имеются стремления инфантилизировать ребенка, приписать ему личную и социальную несостоятельность. Родитель видит ребенка младшим по сравнению с реальным возрастом как неприспособленного, не успешного, открытого для дурных влияний. В связи с этим родитель старается оградить ребенка от трудностей жизни и строго контролировать его действия.

Выводы. Таким образом, на основе полученных в ходе проведенного исследования результатов можно сформулировать следующие выводы:

1. В семьях преобладает положительное отношение со стороны детей к обоим родителям. Однако, мать является центральным объектом эмоциональной привязанности детей.
2. Выше всего родители оценивают свою способность принимать себя в качестве родителя.
3. Матери не всегда считают нужным учитывать состояние ребенка, гораздо чаще ориентируясь на свои собственные планы, свое настроение или внешние социальные требования.
4. В случае, если ребенок эмоционально привязан и к матери и к отцу одновременно, то понимание эмоционального состояния детей матерями заметно снижается.
5. Чем выше показатель отношения ребенка к матери и отцу как родительской чете, тем выше потребность в эмоциональной поддержке и контакте ребенка с матерями.
6. Стиль взаимодействия матерей с ребенком прямо пропорционально зависит от степени чувствительности первых.
7. При использовании матерями стиля воспитания «кооперация», эмоциональная привязанность ребенка к обоим родителям усиливается. Использование же матерями стиля воспитания по типу «маленький неудачник» препятствует формированию у ребенка социальной адекватности поведения, замедляет процесс его естественного взросления.
8. Высокое принятие матерями ребенка способствует развитию у него положительного отношения к членам семьи, что, в свою очередь, положительно влияет на процесс формирования его личности.

Таким образом, мы можем утверждать о существовании взаимосвязи между особенностями эмоциональной привязанности матерей и их детей. Специфика данной взаимосвязи определяется ее опосредованным характером. Взаимосвязь эмоциональной привязанности матерей и их детей опосредована стилем семейного воспитания. Гипотеза, положенная в основу данной работы, нашла свое полное подтверждение.

Полученные данные могут быть использованы психологами, педагогами-

педагогической поддержки и помощи человеку в преодолении препятствий, созданных собственным организмом.

Личностно-ориентированное обучение признает личность обучаемого в центре образовательной системы. Для нее обеспечиваются комфортные, бесконфликтные, безопасные условия ее развития; осуществляется реализация природных потенциалов. Личность обучаемого – приоритетный субъект – цель образовательной системы.

Необходимо отметить, что студенты и преподаватели Томского государственного педагогического университета (ТГПУ) активно участвуют в процессах адаптации и социализации лиц с ОВЗ. Так, 23 декабря 2015 года было проведено кино-занятие в рамках Всероссийского проекта "Урок Доброты", организованного Минобрнауки России совместно с фондом поддержки слепоглухих "Со-единение". Главная цель данного проекта - формирование толерантного отношения к инвалидам и лицам с ОВЗ.

В ТГПУ успешно функционирует учебно-методический кабинет "Капитошка" психолого-педагогического сопровождения лиц с нарушениями речи. Он приглашает на консультации профессиональных специалистов, индивидуальные и групповые логопедические занятия. Учебные программы включают в себя эффективные методики для детей и взрослых. В Центре работают квалифицированные специалисты, имеющие опыт работы в дошкольных образовательных учреждениях, учреждениях дополнительного образования с детьми дошкольного возраста.

В ТГПУ обучаются студенты, имеющие ООП. Так, например, преподаватели сталкиваются с огромной проблемой, каким образом включить в образовательный процесс студента, имеющего нарушения слуховой и речевой функции. В ситуации интеграции необходимо искать такой подход, который позволит студенту, имеющему ООП быть включенным в педагогический процесс, важнейшей характеристикой которого является целостность. Как в школе, так и в вузе, человек с нарушениями слуха должен быть включен в образовательный процесс, что требует особых форм и методов работы с ним.

Понятие «нарушение слуховой функции человека» подразумевает, в первую очередь, снижение его способности обнаруживать и понимать звуки, а также трудности в восприятии и понимании речи окружающих. Выделяют две основные категории людей со стойкими нарушениями слуха – глухие и слабослышащие. Глухие не воспринимают речь разговорной громкости и без специального обучения устная речь у них не развивается. Для глухих использование слухового аппарата является обязательным условием их развития. Однако даже при использовании слуховых аппаратов они испытывают трудности в восприятии и понимании речи окружающих.

К основным специальным образовательным потребностям ребенка с нарушением слуха относятся: потребность в обучении слухо-зрительному восприятию речи, в использовании различных видов коммуникации; потребность в развитии и использовании слухового восприятия в различных коммуникативных ситуациях; потребность в развитии всех сторон и видов словесной речи (устная, письменная); потребность в формировании социальной компетенции.

Способность использовать полученные знания в конкретной жизненной ситуации – одна из важнейших составляющих социальной компетентности,

которой глухой или слабослышащий школьник должен овладевать на уроках в процессе овладения основной образовательной программой, на коррекционно-развивающих занятиях. В подобной ситуации актуальна проблема помощи сегодняшним ученикам в развитии такого качества, как жизнеспособность. Определим вслед за М. П. Гурьяновой жизнеспособность как «…интегрированное качество личности, совокупность ценностных ориентаций, личностных особенностей, разносторонних способностей, базовых знаний, позволяющих ей успешно функционировать и гармонично развиваться в динамично меняющемся социуме» [6]. Жизнеспособность человека обусловливается различными факторами: качеством окружающей среды, состоянием здоровья, генетически передаваемыми признаками, социально-психологическими факторами (воспитанием, влиянием социума, образом жизни, особенностями характера, отношением к миру) и зависит от его интеллекта, трудолюбия, силы воли [7].

Однако, М.П Гурьянова предлагала концепцию жизнеспособной личности относительно личности сельского школьника. Мы, опираясь на положения, предложенные М.П. Гурьяновой, говорим о том, что жизнеспособность ребенка с ОВЗ – это очень серьезная проблема, где бы этот ребенок не проживал. Феномен сельского проживания несколько усложняет социальный контекст проблематики.

На современном этапе широко используется понятие инклюзивной компетентности. Педагог обязан быть подготовлен не только на уровне теоретических знаний и практических умений, но и иметь внутри себя аксиологические основы обучения детей с ООП. Отношение к человеку с ООП может складываться на уровне долга (морально-регулирующее – дети – это наше будущее) или любви (все дети равны). Профессиональное мировоззрение имеет взгляд на ребенка с отклонениями в развитии как на независимого равноправного гражданина, но нуждающегося в сопровождении и поддержке. Таким образом формируется совокупность мотивов, адекватных целям и задачам инклюзивного обучения.

Тьюторская деятельность **с**тудентов ТГПУ заключается в активном участии в процессе сопровождения детей с ОВЗ, адаптации их к взаимодействию с социумом.

Будущими педагогами – студентами ТГПУ проводятся мероприятия для детей с ОВЗ. Так, 19 декабря 2015 года стартовал проект «Дети одного солнца». Идейными вдохновителями выступили студенты Факультета психологии и волонтерский отряд ТГПУ «Точка зрения», городской музей г. Северск и местная общественная организация родителей детей-инвалидов «Радуга». Проект рассчитан на весь 2016 год. Основная задача проекта – познакомить особенных детей школьного возраста со студентами, показать, что мир полон различных возможностей.

Выводы. Идея праздника, который придумали студенты, была такова – дети превратились в сказочных героев и вместе с Трубадуром и его друзьями спасали Новый год. Участниками мероприятия стали 15 детей с ОВЗ и 18 родителей Ребятишки украшали елку, аудиторию. А потом совершенно незаметно детей отделили от родителей. Ребята остались со студентами, а родителей отвели в отдельную аудиторию, где для них был сооружен камин, разложены мягкие пуфики. Там взрослых ждал концерт – студенты пели новогодние песни под гитару. Кстати, родители могли подпевать, ведь им всем

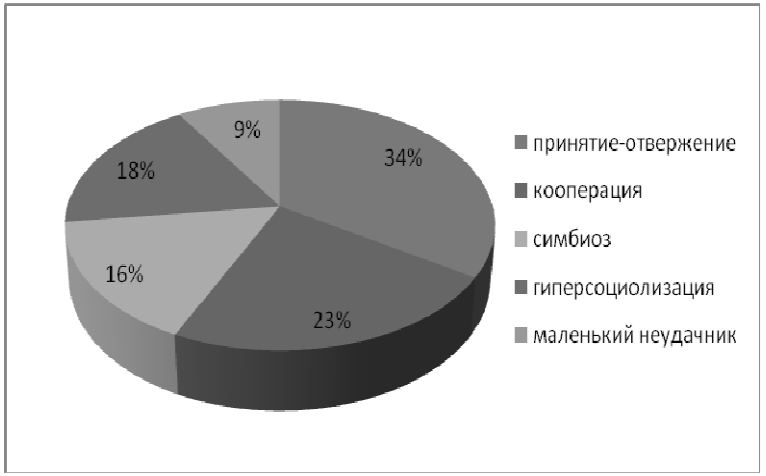


Рис. 2. Процентное соотношение средних показателей родительского отношения

Из представленных данных можно сделать вывод, что большинство родителей используют следующие стили воспитания: 34% матерей отдали свое предпочтение типу родительского отношения «Принятие – отвержение». На втором месте расположилась шкала «Кооперация» (23%). Симбиотические отношения наблюдаются у 16% родителей, «Гиперсоциализация» - у 18% и отношения по типу «Маленький неудачник» - у 9%.

В выборке матерей и детей выявлена высокая отрицательная корреляционная связь между показателями отношение ребенка к матери и отцу как родительской чете и способность воспринимать состояние ребенка ($r=-0,40$; $p\leq0,01$), оказание эмоциональной поддержки ($r=-0,50$; $p\leq0,01$) и понимание причин состояния ($r=-0,37$; $p\leq0,01$). Это говорит о том, что если ребенок эмоционально привязан и к матери и к отцу одновременно, то понимание эмоционального состояния детей матерями заметно снижается. Напротив, показатель отношение ребенка к матери и отцу как родительской чете имеет положительную взаимосвязь с показателями безусловное принятие ($r=0,42$; при $p\leq0,05$). Чувствуя себя любимым и эмоционально принимаемым, прежде всего матерью или заменяющим её человеком, ребенок ощущает себя комфортно и уверенно, и смело учится действовать в новых ситуациях. С другой стороны, если ребёнку не хватает принятия, он всеми доступными ему способами начинает его добиваться: привлекает к себе внимание, старается угодить взрослому, привязывается к человеку, а иногда к животному.

В выборке матерей и детей выявлена положительная корреляционная связь по параметру отношение ребенка к отцу и стилями родительского воспитания принятие-отвержение и симбиоз ($r=0,24$; $r=0,25$ при $p\leq0,05$). Это может свидетельствовать о том, что при использовании матерями таких стилей воспитания, как «симбиоз» и «принятие-отвержение», повышается вероятность формирования у их детей крепкой привязанности к отцу.

качестве авторитета видит человека, проводящего с ним набольшее количество времени. Данная тенденция также обнаруживается в результатах, полученных по методике А. Баркан.

Дети имеют высокие показатели привязанности к матерям – 60%, затем на втором месте более низкие показатели привязанности к отцу-22%, показатели привязанности к брату и сестре составляют 4% и 6%, а привязанность к дедушке и бабушке – 3% и 5%. Данный факт подтверждается ранее проведенными нами исследованиями, согласно которым основным объектом привязанности как у единственных, так и у неединственных детей, как с адекватной и неадекватной половозрастной идентичностью, является фигура матери [8, 9, 10].

Исходя из того, что эмоциональная сторона детско-родительского взаимодействия представляет собой сложное структурное образование, где отдельные элементы находятся в тесной взаимосвязи, был использован «Опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия» (ОДРЭВ) Е. И. Захаровой. Данная методика позволила опосредованно выявить степень выраженности каждой отдельной характеристики взаимодействия в конкретной диаде. Рассмотрим те характеристики, показатели, выраженности которых оказались выше или ниже основной группы. Выше всего родители оценивают свою способность принимать себя в качестве родителя (3,9).Одинаковые по значению показатели получили такие характеристики, как чувства, испытываемые в ситуации взаимодействия (3,9), способность к сопереживанию (3,9), и преобладающий эмоциональный фон взаимодействия (3,9), что позволяет положительно оценить эмоциональное принятие в целом и чувствительность матерей по отношению к своим детям.

Однако ряд характеристик, показатели которых получили относительно низкое значение, делают картину не столь благополучной. Вызывают тревогу относительно низкие показатели способности матерей воспринимать (2,9) и воздействовать на эмоциональное состояние ребенка, а также нежелание матерей к установлению телесного контакта со своими детьми (3,1 и 3,0). Стремление к телесному контакту сопутствует способности родителя оказывать эмоциональную поддержку. Его отсутствие или дефицит указывает о недостаточной готовности матерей поддерживать, разделять трудности своего ребенка. Исследование особенностей родительского отношения и стилей воспитания позволило получить следующие результаты (процентное соотношение средних показателей родительского отношения на рисунке 2).

раздали тексты. Тем временем ребятишки впервые без поддержки родителей занимались творчеством – украшали новогодние свечи [8]. Данная атмосфера доверия и взаимного уважения помогла сделать ситуацию сотрудничества очень благодатной.

Для родителей встреча была полезна тем, что они пусть и ненадолго, но сняли напряжение, ведь они постоянно опекают, контролируют своих особенных детей. И как только был снижен этот контроль, напряжение ушло, и настроение сразу стало позитивным. Каждому ребенку необходимо дать возможность сделать что-то самостоятельно. Для студентов же это был бесценный опыт. Вовлеченность в совместную деятельность помогла всем субъектам взаимодействия. Позитивная программа для детей и их родителей помогла создать эффект включенности. Родители детей с ОВЗ, находясь в ситуации, когда ребенок одновременно является источником и радости, и горя, сами очень нуждаются в общении с людьми, так или иначе вовлеченнымив данную проблему.

Студенты-тьюторы ставили перед собой очень важные цели и задачи, решение которых поможет раскрыть таланты детей с ОВЗ. Через адаптацию детей в обществе, развитие мелкой моторики рук стало возможным проведение мастер-классов «Волшебная свеча» для детей и «Домашний очаг» для родителей. Таким образом, каждый из детей с ОВЗ вошел в Новый год с новым другом!

Студенты выступали в специфических социальных ролях. Они были наставниками, помощниками, консультантами в выполнении заданий, членами команды, объединяющей детей с ОВЗ, родителей, педагогов и студентов-тьюторов [9].

С отклонением в развитии можно родиться, а можно «приобрести» его, стать инвалидом уже в преклонные годы. От недееспособности никто не застрахован. Ее причинами могут выступать различные неблагоприятные факторы внешней среды и наследственные влияния.

Литература:

1. Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. N 761 "О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы" [Электронный ресурс] // base.garant.ru/70183566/#ixzz3zOCMmwiV (дата обращения 16. 10. 2016 г.).

2. Малофеев Н.Н. Реабилитация средствами образования должна начинаться с первых месяцев жизни ребенка [Текст] // Проблемы младенчества: нейропсихолого-педагогическая оценка развития и ранняя коррекция отклонений: Материалы научно-практической конференции. – М.: Школа-пресс. – 2000. – 271 с.

3. Алехин С.В. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях [Текст]: Методические рекомендации. – М.: Издательство МГППУ. – 2012. – 92 с.

4. Толковый словарь русского языка. Том I. Под редакцией Д.Н. Ушакова. – М.: ООО «Издательство Астрель», ООО «Издательство АСТ». – 2000. – 848 с.

5. Ковалева Т.М. Идея тьюторства как идея работы с индивидуальной образовательной траекторией [Текст] / Т.М. Ковалева // Индивидуально-ориентированная педагогика. – М. – Томск, 1997.

6. Гурьянова М. П. Российская сельская школа как социокультурный

феномен [Текст] / М.П. Гурьянова // Педагогика. – 1999. – № 7. – С. 23-28.

7. Байгулова Н. В. Формирование жизнеспособной личности сельского школьника в условиях разновозрастных ученических групп и классов-комплектов сельской малокомплектной школы [Текст] / Н.В. Байгулова // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). – 2011. – Вып. 13 (115). – С. 90-92.

8. Денисова Н. В Новый год с новым другом [Текст] / Н.В. Денисова // Диалог. – 2016. – Вып. 1–2 (1355–1356). – С. 1.

9. Байгулова Н.В. Реализация принципов социально-педагогической поддержки людей с особыми возможностями здоровья и образовательными потребностями [Текст] / Н.В. Байгулова // Вестник Северо-осетинского государственного университета. – 2016. – № 2. – С. 89 - 94.

Педагогика

УДК: 378

доктор педагогических наук, профессор Бережнова Людмила Николаевна
Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Санкт-Петербург);
адъюнкт Воронов Сергей Алексеевич
Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Санкт-Петербург);
адъюнкт Сидоров Игорь Александрович
Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Санкт-Петербург)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Аннотация. В статье представлены проблемные вопросы диагностики профессиональных компетенций, рассмотрены различные подходы к их определению. Подробно рассмотрено понятие компетенции и ее соотношение с понятием компетентность. Представлено обоснование профессиональных компетенций критериальный аппарат для их диагностики.

Ключевые слова: педагогическая диагностика профессиональных компетенций, информационно-коммуникационные технологии, компетенция и компетентность, управленческие компетенции.

Annotation. The article presents the problematic issues of diagnostics of professional competence, the article considers various approaches to their definition. Discussed in detail the concept of competence and its relationship with the concept of competence. Presents a study of professional competencies criteria-based device for diagnostics.

Keywords: diagnostics of professional competences, information and communication technology, competence and competency ,management competency.

Введение. Информационно-коммуникационные технологии стали неотъемлемой частью развития, воспитания, обучения и образования человека. Успешность во многом зависит от своевременного ориентирования в информационной среде, способности оценивать и анализировать получаемую

4) «Тест-опросник родительского отношения» А.Я. Варга, В.В. Столин (методика ОРО).4. Методы математической обработки данных: корреляционный анализ, стандартизация.

Для исследования сферы межличностных отношений ребенка и его восприятия внутрисемейных отношений была использована детская проективная методика Рене Жиля, а также методика А. Баркан. Отношение к определенному лицу выражается количеством выборов данного лица, исходя из максимального числа, направленных на выявление соответствующего отношения.Распределение средних значений по показателям, характеризующие конкретно-личностные отношения ребенка с другими людьми представлены на рисунке 1.

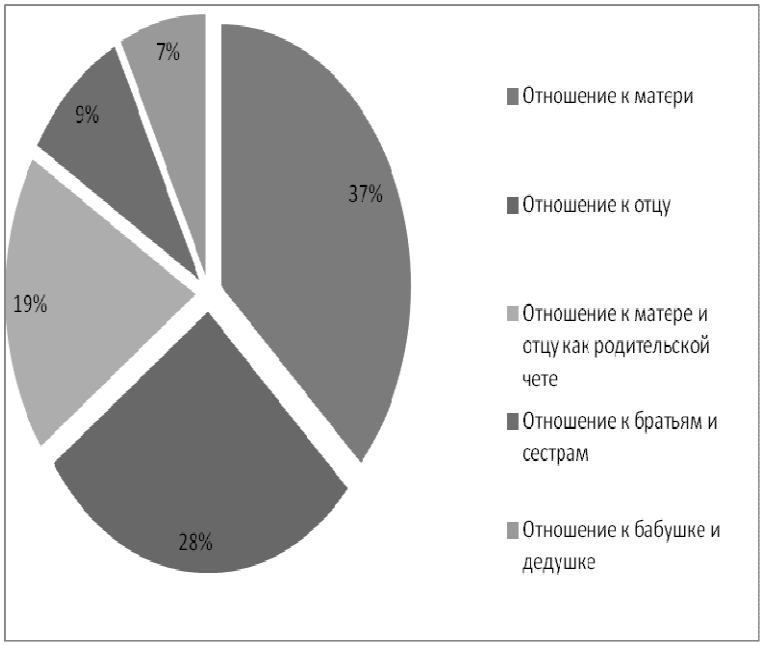


Рис. 1. Распределение средних значений по показателям, характеризующими отношения ребенка с другими людьми

В отношении ребенка к окружающим доминируют отношения к матери (37%), отношения к отцу (28%), а затем отношение и к матери и отцу как родительской чете (19%). Можно сделать вывод о том, что в целом в семьях преобладает положительное отношение к обоим родителям. Но существует тенденция меньшего выбора в пользу отцов. Это может быть связано с тем, что отцы воспринимаются детьми по сравнению с матерями менее любящими и менее заботливыми. Менее выражено отношение к братьям и сестрам– 9% и отношение к бабушке и дедушке- 7%. В дошкольном возрасте ребенок в

привязанности рассматриваются гормональные изменения в послеродовом периоде у матери (М. Клаус, Дж. Кенелл), что является основой для формирования сензитивного периода ранней привязанности между ребенком и матерью, влияющего на дальнейшие отношения в диаде (бондинг) [1].

Между тем, считается, что надежная привязанность между ребенком и матерью в первые годы жизни закладывает основы будущего чувства доверия и безопасности к окружающему миру. Дети, имевшие надежную привязанность к матери в возрасте 12—18 месяцев, в 2 года достаточно общительны, проявляют сообразительность в играх. В подростковом возрасте они более привлекательны как деловые партнеры, чем дети с ненадежной привязанностью. В то же время у детей, первичная привязанность которых характеризуется как «дезорганизованная» и «неориентированная», имеется риск возникновения враждебного и агрессивного поведения в дошкольном возрасте и отвержения их сверстниками [4, 7].

Таким образом, ранняя детско-родительская привязанность существенно влияет на способность ребенка в школьном и более старшем возрасте адекватно социализироваться, приобретать правильные стереотипы поведения. Различные же варианты нарушения детско-родительской привязанности существенно влияют на все последующее развитие ребенка, сказываются на характере взаимоотношения ребенка с окружающим миром, обусловливают способность к формированию вторичной привязанности к друзьям, лицам противоположного пола, учителям и др. [1].

Ввиду того, что теоретические и некоторые практические вопросы проблемы взаимосвязи эмоциональной привязанности матерей и детско-родительских взаимоотношений на сегодняшний день все еще крайне слабо исследованы, возникла необходимость специального изучения этих вопросов.

Формулировка цели статьи. Цель данного исследования заключалась в выявлении специфики взаимосвязи эмоциональной привязанности матерей и их детей. Мы предположили, что взаимосвязь особенностей эмоциональной привязанности матерей и их детей опосредована стилем семейного воспитания.

Изложение основного материала статьи. Исследование проходило на базе дошкольных образовательных учреждений г.Казани с детьми старшего дошкольного возраста (6-7 лет) и их матерями. Общий объем выборки составил 60 человек (30 детей и 30 матерей).

Исследование проводилось в три этапа: I) исследование эмоциональной привязанности детей. II) выявление особенностей эмоционального взаимодействия матери и ребенка и стилей семейного воспитания III) выявление специфики взаимосвязи между эмоциональной привязанностью матерей и их детей.

Для реализации поставленной цели были использованы следующие методы и методики: 1. Наблюдение проводилось в ходе всего эмпирического исследования, на каждом его этапе, в соответствии с поставленными задачами. 2. Беседа осуществлялась на первом и втором этапе исследования с целью мотивации воспитанников к проведению тестирования и получения от родителей необходимой информации об особенностях семейных отношений. 3. Тестирование с использованием следующих методик: 1) проективная методика исследования личности Рене Жиля; 2) методика «шкала привязанности ребёнка к членам семьи» А. Баркан; 3) опросник эмоциональных отношений в семье Е. И. Захаровой (методика ОДРЭВ);

информацию, усваивать и преобразовывать сведения в необходимые знания. Одновременно возникает необходимость профессиональной педагогической диагностики компетенций, особенно тех, которым достаточно нелегко дать конкретную оценку. Одной из таких компетенций является управленческая, как наиболее важная и в тоже время трудно оцениваемая.

Общество постоянно выдвигает новые требования к профессиональной квалификации специалиста. Отсутствие соответствующих знаний и умений в области применения продуктов информационно-коммуникационных технологий, навыков работы с информационными потоками, способностей эффективно осваивать новые средства коммуникации и технологии к информационной среде замедляет профессиональное развитие специалиста.

В положениях федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования описан набор компетенций, важных для профессиональной деятельности. Однако в них и сопровождающих их нормативно-правовых документах четко не сформулированы требования к методам, алгоритмам и критериям сформированности профессиональных компетенций будущих специалистов. Стандарты третьего поколения обязывают образовательные организации создавать фонды оценочных средств, которые содержат комплекс мероприятий по контролю и позволяют оценивать знания, умения и уровни сформированности компетенций, однако единых подходов к формированию этих фондов нет.

Еще недавно оценка считалась достаточным критерием для аттестации и выступала в роли доминирующего средства определения успеваемости обучающегося, несмотря на тот факт, что она дает недостаточно информации для диагностики самого образовательного процесса.

Изложение основного материала статьи. Понятие оценка слишком узкое, а педагогическая диагностика дает развернутый и более информативный материал. Само слово диагностика происходит от греческого слова *«diagnōstikos»* – способный распознавать [3]. Изначально термин диагностика использовался как медицинский, описывающий процесс установления диагноза, то есть заключения о сущности болезни и состоянии пациента, выраженное в принятой медицинской терминологии. В последующем этот термин стал употребляться и в других отраслях. К примеру, в строительстве диагностика – это установление технического состояния объекта (конструкции, изделия, материала) путём выявления дефектов, методы и средства обнаружения и поиска дефектов [9].

Диагностика не является сугубо теоретическим уровнем познания, практика выступает ее основой, остовом, средством распознавания и одним из критериев ее истинности. Диагностика служит элементом познания, результат которого используется для расширенной оценки состояния, предупреждения отклонений от заданной цели, преобразования и прогнозирования дальнейшего развития. В диагностику вкладывается более широкий смысл, чем просто оценка знаний, умений и навыков.

Существуют разные подходы к определению термина диагностика в педагогике и образовании. Так Л. П. Крившенко считает, что «это изучение состояния педагогического процесса» [8]. Данное определение охватывает достаточно широкую сферу деятельности общества. В. С. Аванесов под диагностикой понимает «систему специфической деятельности педагогов и педагогических коллективов, нацеленную на выявление интересующих

свойств личности с целью измерения результатов воспитания, образования и обучения» [1]. В определении конкретизируется состав участников процесса и цели проведения самой диагностики. В 1968 году К. Ингенкамп по аналогии с медицинской и психологической диагностикой предложил следующее определение педагогической диагностики: «совокупность приёмов контроля и оценки, направленных на решение задач оптимизации учебного процесса, дифференциации учащихся, а также совершенствования образовательных программ и методов педагогического воздействия» [7].

Стоит понимать, что диагностика нацелена не просто на фактическое представление существующего состояния дел, а направлена в первую очередь на помощь обучающимся в получении ими более качественного образования. Диагностика позволяет не только дать сиюминутный срез уровня сформированности тех или иных знаний, но и выявить динамику и тенденции их формирования, что в свою очередь позволит скорректировать сам педагогический процесс [4]. Систематизация диагностического аппарата, подбор единых критериев оценки знаний позволит улучшить педагогический процесс различных образовательных организаций, в том числе предупредить неверную интерпретацию результатов освоения учебных программ обучаемыми.

Так, одной из важных профессиональных компетенций для курсантов военных ВУЗов, наряду с компетенциями, связанными с владением информационно-коммуникационными технологиями, стоит компетенция управленческая, т.е. совокупность способностей, обеспечивающих управление воинским коллективом в повседневной деятельности и при выполнении служебно-боевых задач. Выполнить педагогическую диагностику данной компетенции довольно сложно, т.к. отсутствуют определенные нормативно-правовыми документами критерии и показатели, дающие основу для оценки. И это является существенной проблемой в настоящее время.

С одной стороны, показатели управленческих компетенций представлены в федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования [14] и определяются следующими основными способностями:

способностью принимать оптимальные управленческие решения (ПК-23);

способностью организовать работу малого коллектива исполнителей, планировать и организовывать служебную деятельность исполнителей, осуществлять контроль и учет ее результатов (ПК-24);

способностью выявлять и содействовать пресечению коррупционных проявлений в служебном коллективе (ПК-25).

С другой стороны, совершенно очевидно, что перечень данных способностей не в полном объеме раскрывает саму суть понятия управленческой компетенции, тем более в такой сложной управленческой области, как военное дело.

Следует признать, что необходимо уточнить как состав управленческой компетенции, так и разработать обоснованные критерии ее диагностики, обеспечивающие качественную оценку деятельности профессорско-преподавательского состава военного вуза.

ФГОС ВПО содержит конкретный перечень компетенций, необходимых будущему специалисту. Чтобы диагностировать сформированность или уровень развития компетенций, необходимо понимание содержания (состава)

Психология

УДК:159.98

кандидат психологических наук, доцент Минуллина Аида Фаридовна
Казанский (Приволжский) федеральныйуниверситет (г. Казань)

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ПРИВЯЗАННОСТИ МАТЕРЕЙ И ИХ ДЕТЕЙ

*Аннотация.*Статья посвящена исследованию взаимосвязи эмоциональной привязанности матерей и их детей. Установлено, что мать – является центральным объектом привязанности.Высокое принятие матерями ребенка способствует развитию у него положительного отношения к членам семьи, что, в свою очередь, положительно влияет на процесс формирования его личности.

Ключевые слова: эмоциональная привязанность, детско-родительские отношения, стиль семейного воспитания.

Annotation. The article investigates the relationship of emotional attachment of mothers and their children. It was found that the mother - is the central subject of the adoption of the child's mother privyazannosti.Vysokoe promotes his positive attitude towards the members of the family, which in turn has a positive effect on the formation of his personality.

Keywords: emotional attachment, parent-child relationship, the style of family education.

Введение. Изучение феномена эмоциональной привязанности – одно из ведущих направлений зарубежной экспериментальной психологии на протяжении последних десятилетий. Детско-материнская привязанность характеризуется наличием надежных и устойчивых отношений между ребенком и ухаживающими за ним взрослыми. Признаками надежной привязанности, по мнению авторов, являются следующие: 1) объект привязанности может лучше других успокоить ребенка; 2) ребенок обращается за утешением к объекту привязанности чаще, чем к другим взрослым; 3) в присутствии объекта привязанности ребенок реже испытывает страх [1].

Проблемой исследования эмоциональной привязанности занимались Дж. Боулби, М. Эйнсворт, В.Фалберг, Р. А. Спитц [2], а также Н. Н. Авдеева, Т. И. Ершова и Б. Е. Микиртумов [3,4]. Авторами исследований детско-родительских отношений являются З. Фрейд, Э. Эриксон, Э. Фромм, К. Роджерс [5], А. С. Спиваковская, А.Я.Варга, В.В. Столин и другие [6]. Большое значение для понимания природы детско-материнской привязанности имеет положение Л. С. Выготского о том, что любой контакт младенца с внешним миром опосредован значимым для ребенка взрослым окружением. Отношение ребенка к окружающему неизбежно преломлено отношением к другому человеку, во всякой ситуации его взаимодействия с миром явно или неявно присутствует другой человек.

Формирование привязанности в диаде мать - ребенок начинается еще в пренатальном периоде. Это зависит от формирования телесно - эмоционального комплекса у матери. При вынашивании же нежеланного ребенка его образ не интегрируется в сознание матери и формируется неустойчивая привязанность [1].

Некоторыми авторами в рамках этологии в качестве механизмов

построении контактов. Отсутствие опоры тоже встречается несколько чаще, чем у детей младшего школьного возраста без проблем в обучении, что говорит о меньшей уверенности в себе и своих жизненных силах, отсутствии поддержки со стороны близких людей.

Выводы. Сравнивая результаты, полученные после проведения всех методик, можно заключить следующее:

1. У детей, испытывающих трудности в обучении, уровень самооценки ниже.
2. Дети младшего школьного возраста без проблем в обучении испытывают больше уверенности в собственных возможностях, в то время как у детей со школьной неуспеваемостью в среднем данный показатель ниже.
3. У детей с низкой успеваемостью гораздо чаще встречается неудовлетворенность собой и собственными возможностями.
4. Дети младшего школьного возраста со школьной неуспеваемостью более подвержены страхам, тревожности, гораздо чаще демонстрируют сниженное настроение и замкнутость или неумение наладить отношения с окружающими.
5. Дети со школьной неуспеваемостью значимо чаще демонстрируют индикаторы интроверсии (проблем в общении) и вербальной агрессии по сравнению с успевающими детьми и значимо реже – индикаторы экстраверсии (общительности) и вербальной агрессии.

Таким образом, низкая школьная успеваемость оказывает отрицательное влияние на формирование самооценки ребенка младшего школьного возраста.

Литература:

1. Бранден Н. Мощь самооценки / Н. Бранден. – Киев: Основа, 2005. – 396 с.
2. Головин С.Ю. Словарь практического психолога / Ю.С. Головин. – Минск: Харвест, 1998. – 800 с.
3. Захаров А.И. Психологические факторы формирования неврозов у детей / А.И. Захаров. – Л.: Знание, 1991. – 113 с.
4. Маклаков А.Г. Общая психология: учебник для вузов / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2010. – 583 с.
5. Лопатина О.Г. Роль оценочных высказываний в процессе общения детей в детском саду и семье / О.Г. Лопатина // Разнообразие форм воспитания и обучения дошкольников в психолого–педагогическом аспекте: сборник научных трудов / О.Г. Лопатина. – М.: 1990. – 132 с.
6. Практикум по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.В. Дубровиной. – 2-е изд. – М.: Академия, 2009. – 96 с.
7. Смирнова Е.О. Детская психология / Е.О. Смирнова. - М.: Владос, 2005. – 348 с.

компетенции. В настоящее время нет единой трактовки этого понятия. Ведутся диалоги по поводу первичности и сущности «компетенции» и «компетентности».

Еще в 1965 году в Массачусетском университете Н. Хомский отметил, «… мы проводим фундаментальное различие между компетенцией (знанием своего языка говорящим — слушающим) и употреблением (реальным использованием языка в конкретных ситуациях). Только в идеализированном случае … употребление является непосредственным отражением компетенции. В действительности же оно не может непосредственно отражать компетенцию. … Противопоставление, вводимое мною, связано с соссюровским противопоставлением языка и речи, но необходимо … скорее вернуться к гумбольдтовской концепции скрытой компетенции как системы порождающих процессов» [12]. Другими словами, он указывает на различие между обладанием знанием и его употреблением.

В современной педагогической науке выделяются два основных направления в определении этих терминов. Сторонники практической направленности компетенций (В.А. Болотов, В.С. Леднев, М.В. Рыжаков, В.В. Сериков и др.) указывают на синонимичность понятий. Представители дифференцированного толкования понятий (И.А. Зимняя, О.М. Мутовская, А.В. Хуторской, С.Е. Шишов и др.) указывают на принципиальное различие, усиливая деятельностную составляющую в компетентности. И.А. Зимняя компетенцию трактует «как некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые знания, представления, системы ценностей, которые потом проявляются в компетентности человека» [6]. По мнению А.В. Хуторского: «Компетенция – отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимое для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере. Компетентность – владение, обладание учеником соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Компетентность – совокупность личностных качеств ученика (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно-значимой сфере» [13].

В одном из своих докладов В. Хутмахер указал на то, что само понятие компетенция входит в ряд таких понятий, как умения, компетентность, способность, мастерство, но по своему содержанию оно не определено. Вместе с тем, он акцентирует внимание на том, что понятие компетенция ближе по содержанию к терминам «знаю, как», чем к терминам «знаю, что». Он, также, как и Н. Хомский, подчеркивает, «что употребление есть компетенция в действии …» [15]. Харитонова Е.В. компетенцию в более широком смысле рассматривает, как «способность найти именно ту процедуру (знание, действие), которая подходит для решения конкретной профессиональной проблемы» [11]. Ефремов О. Ю. предложил более краткое определение компетенции, как совокупности знаний, умений, навыков, способов действий и психологической готовности, необходимых для эффективного выполнения деятельности по отношению к определенному кругу объектов и процессов [5].

В целом, из анализа видов компетенций зарубежных и отечественных образовательных моделей можно выделить три основных вида:

ключевые или общекультурные, в которые входят все необходимые умения и качества, способности человека для его успешной социализации;

профессиональные или базовые компетенции, необходимые специалисту для деятельности в профессиональной сфере;

профессионально-специальные или надпрофессиональные компетенции, учитывающие специфику профессиональной деятельности, надпредметной сферы деятельности.

Компетентностный подход становиться реальностью нынешней социальной жизни, образовательного процесса человека, образовательного процесса человека, образовательной политики государства. Анализ связей компетенций и компетентностей позволяет сделать вывод об их различиях: компетенция – это знания и употребление знаний, а компетентность – основывающийся на знаниях, профессионально, интеллектуально и личностно обусловленный опыт человека [2]. Таким образом, измерить компетенцию можно применив ее в деятельности, употребив ее.

Образовательную систему интересует достигнутый результат, а как следствие – достиг ли обучающийся требуемого уровня овладения компетенциями на том или ином этапе обучения. Педагога в частности интересует уровень овладения изучаемого материала курсантом, когнитивного аспекта образования, который осуществляется по выбранным критериям. Такой критериально-ориентированный подход в педагогических тестах применим лишь в самых простых случаях оценки овладения тем или иным блоком изучаемого материала, т.е. что усвоил обучающийся, а что нет. Выявить же сложные связи понимания предмета, возможность интерпретировать те или иные явления, определить готовность решать нестандартные задачи таким способом не всегда удается.

Всю структуру деятельности курсанта можно представить в виде 4 уровней усвоения знаний. Первый уровень – когда в задаче задана цель, ситуация, и действия по ее решению, требуется дать заключение о соотношении всех элементах, так называемый ученический уровень. Второй уровень - обучающийся самостоятельно воспроизводит и применяет информацию о ранее рассмотренных типовых задачах, выполнение репродуктивной алгоритмической деятельности. Третий уровень - обучающийся выполняет поиск субъективно новой информации об объекте, комбинирует ранее изученные методы и приемы деятельности, и использует их для решения нетиповых задач. Четвертый уровень – когда в задаче задана цель лишь в общей форме, требуется выполнить поиск похожей ситуации и применить действия по ее решению [10].

Выводы. Первым шагом в диагностике сформированности профессиональной компетенции необходимо определить критерии показателей достижения определенного уровня сформированности каждого по отдельности компонента (из состава профессиональной компетенции) и выбрать средства их измерения. Для каждого уровня деятельности формируется свой набор оценочных средств и критериев. К инновационным оценочным средствам можно отнести кейс-методы, портфолио, компетентностные тесты, итоговые государственные аттестации и практические действия в максимально приближенных к реальным условиям.

Литература:

1. Аванесов В.С. Определение, предмет и основные функции педагогической диагностики // Педагогическая диагностика. 2002. № 1. С. 41 – 44.

2. Бережнова Л.Н. Постановка проблемы предупреждения

Таблица 1

Результаты проведение рисуночной диагностики «Рисунок человека»

Параметр	Школьники с низкой успеваемостью	Школьники с высокой успеваемостью	*φ-коэффициент*
Страхи	90 %	70 %	1,631
Тревожность	85 %	65 %	1,488
Сниженное настроение	40 %	30 %	0,665
Общительный (экстраверт)	20 %	60 %	2,261**
Замкнутый (интроверт), проблемы с общением	80 %	40 %	2,671**
Невербальная агрессия	15 %	45 %	2,135*
Вербальная агрессия	25 %	5 %	1,885*
Отсутствие опоры	80 %	65 %	1,074

**- *Различия значимы при* $p \le 0{,}01$,
* - *Различия значимы при* $p \le 0{,}05$

На основе данных, представленных в таблице, мы можем заключить, что школьники с низкой успеваемостью значимо чаще демонстрируют индикаторы интроверсии (проблем в общении) и вербальной агрессии по сравнению с детьми со школьной успеваемостью и значимо реже – индикаторы экстраверсии (общительности) и вербальной агрессии.

Для проверки достоверности различий мы провели статистический анализ данных с помощью критерия Фишера. Наибольший интерес для нашего анализа представляют выявленные различия по параметрам экстраверсии и интроверсии, поскольку уровень значимости различий высокий – 0,01. Следовательно, дети со школьной неуспеваемостью чаще сталкиваются с проблемами в установлении контактов, у них хуже развиты коммуникативные навыки, что приводит к чувству не уверенности в себе, иногда даже изолированности ребенка от сверстников. Все эти моменты оказывают негативное влияние на самооценку ребенка младшего школьного возраста, для которого большое значение имеют отношения со сверстниками и учителем.

По результатам проведенных диагностических исследований видно, что у детей со школьной неуспеваемостью гораздо выше процент страхов, тревожности, сниженного настроения. В два раза чаще, чем дети, обучающиеся на «хорошо» и «отлично», они замкнуты и испытывают проблемы в

Сравнивая уровень притязания детей младшего школьного возраста с проблемами в обучении и без, видно следующее: очень высокий уровень притязаний, характеризующий нереалистическое, некритическое отношение детей к собственным возможностям, у детей со школьной неуспеваемостью составляет 45 %, у успевающих детей – 20%. Оптимальный уровень притязаний, подтверждающий оптимальное представление о своих возможностях, у детей младшего школьного возраста без проблем в обучении – 70 %, с проблемами - 45%. Заниженный уровень притязаний, который является индикатором неблагоприятного развития личности, у успевающих детей – 10 %, у неуспевающих - 10%.

Уровень самооценки по методике Дембо-Рубинштейна: очень высокий уровень у успевающих детей составляет – 70 % испытуемых, у неуспевающих детей – 40%; высокий уровень у детей младшего школьного возраста без проблем в обучении – 25 %, с проблемами - 20%, средний уровень у успевающих детей – 0%, у неуспевающих – 30%, низкий уровень у детей со школьной успеваемостью 5%, у детей со школьной неуспеваемостью – 10%.

Самооценка у детей младшего школьного возраста без проблем в обучении очень высокая или высокая, низкая встречается всего у 5% испытуемых, у детей со школьной неуспеваемостью средняя самооценка у 25%, а низкая у 10%. Для детей этого возраста нормой является – очень высокая и высокая самооценка, средний уровень самооценки по результатам данной методики может быть приравнен к низкому, т.к. дети младшего школьного возраста, считают себя «самыми хорошими», умелыми, талантливыми и прочее.

Используя методику исследования самооценки Дембо-Рубинштейн, мы так же смогли определить (по косвенным индикаторам) уровень оптимизма и степень удовлетворения собой.

Дети младшего школьного возраста без проблем в обучении испытывают больше уверенности в собственных возможностях (шкалы – умелый, уверенный в себе), в то время как у детей со школьной неуспеваемостью в среднем показатель по этой шкале ниже. Шкала «авторитет у сверстников», показывает то, насколько комфортно ребенок ощущает, себя среди других детей, его уверенность в «хорошем» или «плохом» отношении к нему окружающих. По этим индикаторам, мы можем сделать вывод, что у неуспевающих детей уровень оптимизма ниже.

После проведения рисуночной диагностики «Рисунок человека», нами были получены следующие результаты, которые мы отразили в таблице 1. Рисунки детей рассматривались на наличие следующих параметров (показателей, оказывающих негативное влияние на формирование самооценки детей младшего школьного возраста): 1 – страхи, 2 – тревожность, 3 – сниженное настроение, 4 – общительность (экстраверт), 5 – замкнутость (интроверт), наличие проблем с общением. 6 – невербальная агрессия, 7 – вербальная агрессия, 8 – отсутствие опоры (уверенности).

коммуникативной депривации: содержание коммуникативной компетенции / Материалы межвузовской научно-практической конференции 18 ноября 2015 года. СПб.: Санкт-Петербургский военный институт ВВ МВД России, 2015. 137 с., С. 26.

3. Большой толковый словарь русского языка. – 1-е изд-е: СПб.: Норинт С. А. Кузнецов. 1998.

4. Воронов С.А., Сидоров И.А. О подходах в определении сути диагностики профессиональных компетенций. Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. – 2015. вып. 2/ТОГИРРО. – Тюмень, 2015. 33 с., С. 22-24.

5. Ефремов О.Ю. Военная педагогика. Учебник для вузов / под редакцией Ефремова О.Ю. – СПб.: Питер, 2014 – 640 с, С. 593.

6. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004. 20 с, С. 9.

7. Ингекамп К. Педагогическая диагностика. М.: Педагогика, 1999. 240 с.

8. Крившенко Л. П. и др. Педагогика: Учебник под ред. Л. П. Крившенко. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2004. – 432 с., С. 91.

9. МРДС 02-08: Пособие по научно-техническому сопровождению и мониторингу строящихся зданий и сооружений, в том числе большепролетных, высотных и уникальных. – 1-е издание: Москва: 2008, С. 3.

10. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Изд. «Педагогика», 1989. - 192 с. С. 54-55.

11. Харитонова Е.В. Об определении понятий «компетентность» и «компетенция» // Успехи современного естествознания. – 2007. – № 3. – С. 67-68; URL: http://www.natural-sciences.ru/ru/article/view?id=10999 (дата обращения: 30.01.2016).

12. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. Перевод с английского под редакцией и с предисловием В. А. Звегинцева, Издательство Московского Университета, М., 1972. 232 с., С. 9-10.

13. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал "Эйдос". – 2005. – 12 декабря. http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm (дата обращения 23.04.2016 г.).

14. ФГОС ВПО по направлению подготовки (специальности) 030901 Правовое обеспечение национальной безопасности (квалификация (степень) "специалист") (утвержден приказом Минобрнауки РФ от 17 января 2011 г. N 39).

15. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) // Secondary Education for Europe Strasburg, 1997.

Педагогика

УДК 796.012.796.83

кандидат педагогических наук Близнюк Алексей Анатольевич
Кубанский государственный университет физической культуры,
спорта и туризма (г. Краснодар)

БИОМЕХАНИЧЕСКИЕ ПОКАЗАТЕЛИ ЗАВИСИМОСТИ ЗАЩИТЫ ОТ ВЗАИМОПОЛОЖЕНИЙ В БОКСЕ

Аннотация. Современное состояние развития бокса говорит о том, что классификация и терминология являются методологическим базисом технической подготовки. До сих пор остаются в силе понятия об ударах правой или левой рукой без учета соответствующей стойки в проекции на горизонтальную плоскость, что не позволяет объективно определить структуру и содержание тренировочного процесса на различных этапах спортивной подготовки боксеров.

Ключевые слова: Состав техники бокса, классификация техники бокса, ударные единоборства, асимметричная стойка.

Annotation. The current state of development of Boxing suggests that the classification and terminology are the methodological basis of technical training. Still remain valid concepts about the attacks right or left hand without regard to the corresponding rack in the projection on a horizontal plane, which does not allow to objectively determine the structure and content of the training process on different stages of sports training of boxers.

Keywords: Composition techniques of boxing, the classification of the techniques of boxing, martial arts shock, asymmetric front.

Введение. В настоящее время вопросам технико-тактической подготовки боксера посвящен ряд работ: об использовании нетрадиционных средств обучения (В.Е. Котешев, 1983); о методике обучения атакующим и контратакующим действиям (О.В. Меньшиков, 2008. Яценко Н.И., 2000); о технике передвижения боксера (В.А. Таймазов, 1997). Вопросу обучения тактике посвящены работы о комбинационном боксе (П.Ю. Галкин, 2002, Е.М. Макаренко, 2007); об индивидуальных манерах ведения поединка и о содержании боевых действий (А.Г. Петров, 2010).

Имеются работы по программированию боевых действий в связи с изменением взаимных поз (С.П. Соловьев, 2003). Однако многие вопросы обучения технике и тактике бокса, на наш взгляд, остаются не разработанными.

Формулировка цели статьи. В проводимом нами модельном эксперименте регистрировалась эффективность защиты боксера в условиях асимметричных взаимных положений. Данные, полученные при определении результативности защиты противника от ударов атакующего «ближней» и «дальней» рукой с использованием уклонов, доказывают, что удары дальней рукой оказываются менее результативными при любом сочетании взаимных стоек.

В связи с этим, техника удара и защиты зависит от удаления руки от «мишени». Значит, что используемые термины – «удар левой» или «удар правой» рукой в кинематическом и педагогическом аспектах неактуальны.

представителей каждой группы набором соответствующих качеств. У отличников и некоторых хорошо успевающих детей складывается завышенная самооценка. У неуспевающих и крайне слабых учеников систематические неудачи и низкие оценки снижают их уверенность в себе, своих возможностях.

Общение со сверстниками также играет важную роль в этом возрасте. Оно не только делает самооценку более адекватной и помогает социализации детей в новых условиях, но и стимулирует их учебу. Сравнение своих успехов и отметок с достижениями одноклассников делают самооценку детей более дифференцированной и адекватной. Школа, учителя и одноклассники играют доминирующую роль в самоидентификации младшего школьника. От того, насколько успешно ребенок начинает учиться, как у него складываются отношения с учителями и как оценивают его успехи в учебе, зависит позитивное развитие его личности. Низкая успеваемость и конфликты с учителем в этот период могут привести не только к отклонениям в познавательном плане, но и к появлению таких негативных симптомов, как тревога, агрессия, неадекватность [7]. Внимательное отношение педагогов и школьных психологов помогает их коррекции, однако в том случае, если эти симптомы не исчезают к подростковому возрасту, их преодоление существенно затрудняется.

Говоря о самооценке ребенка, нужно отметить, что в младшем школьном возрасте:

1. она еще недостаточно сформирована, необъективна и обнаруживает тенденцию к переоценке [4].
2. во многом зависит от оценок учителя (Б.Г.Ананьев, А.И.Липкина, В.М. Синельников, С.М. Юлдашева). Большинство психологов сходятся на том, что именно в этот период самооценка наиболее чувствительна и одновременно является неустойчивой, легко и резко меняющейся [7].

Для изучения взаимосвязи самооценки и успеваемости детей младшего школьного возраста нами были обследованы 40 учащихся 2 классов одной из школ города Воронежа в возрасте 8-9 лет. Испытуемые были условно разделены нами на две группы по уровню успеваемости: 1 группа - 20 детей, учащиеся на «хорошо» и «отлично»; 2 группа - 20 детей, имеющие низкую школьную успеваемость (обучающиеся на оценку «удовлетворительно») и испытывающие, по мнению учителей, проблемы в обучении.

После проведения проективной методики «Лесенка», нами получены следующие данные: у детей, испытывающих трудности в обучении, завышенная самооценка встречается в 40% случаев, адекватная самооценка – 25 %, заниженный уровень самооценки у детей со школьной неуспеваемостью встречается в 10 % случаев, низкая самооценка характерна для 20 % школьников, резко заниженная самооценка – 5%. У младших школьников, обучающиеся на «хорошо» и «отлично», завышенный уровень самооценки встречается в 55% случаев, адекватная самооценка характерна для 40% успевающих детей, резко заниженная самооценка выявлена у 5% детей младшего школьного возраста без проблем в обучении Таким образом, видно, что у детей младшего школьного возраста, испытывающих трудности в обучении, больше случаев заниженной и низкой самооценки, чем у детей того же возраста без проблем в обучении.

После проведения методики диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн, получены результаты:

По мнению С.Ю. Головина, главными функциями самооценки являются:

1) регуляторная – на ее основе происходит решение задач личностного выбора;

2) защитная – обеспечивающая относительную стабильность и независимость личности [2].

Известно, что на формирование самооценки большое влияние оказывает ведущая деятельность для каждого возрастного периода. Для младшего школьного возраста учебная деятельность является ведущей, соответственно, от ее результата напрямую зависит становление самооценки ребенка, она тесно связана со школьной успеваемостью. Учение, являясь ведущей деятельностью, оказывает корректирующее влияние на формирование личности ребенка сразу же начиная с момента прихода в школу. Многочисленные психологические исследования научно доказывают, что самооценка детей младшего школьного возраста вовсе не самостоятельна, в ней доминируют оценки окружающих, и преимущественно оценки учителя. То, как оценивает себя ребенок, представляет собой копию, почти буквальный слепок оценок, сделанных учителем. У успевающих учеников развивается, обычно, высокая или завышенная самооценка, у неуспевающих детей – низкая, преимущественно заниженная. Школьникам с проблемами в обучении нелегко смириться с плохими оценками в обучении, которые они воспринимают как оценивание их деятельности и качеств личности, в следствие чего возникают конфликтные ситуации, увеличивающие эмоциональное напряжение, волнение и растерянность ребенка. У отстающих, слабых школьников постепенно развивается неуверенность в себе, а также такие личностные качества как тревожность, робость, они отличаются плохим самочувствием среди одноклассников, настороженно относятся к взрослым.

По данным Олпорта Г., самооценка начинает формироваться примерно с пяти-шестилетнего возраста [3]. В этот период ребенок начинает понимать, чего от него ждут родители, родственники, учителя, окружающие люди, каким он должен быть. Именно на этом возрастном этапе ребенок начинает осознавать различия между «Я хороший» и «Я плохой». Однако ребенок еще не обладает достаточно развитым сознанием, представлениями о том, каким он станет, когда вырастет.

По мнению Даниловой Е. Е. [6], важнейшим фактором развития личности ребенка является адекватная самооценка. Становление относительно устойчивой самооценки у детей происходит под влиянием оценки деятельности ребенка со стороны окружающих, прежде всего — ближайших взрослых и сверстников. Не меньше значения имеет процесс самостоятельного оценивания результатов собственной деятельности.

Решающее значение на первых этапах становления личности (конец раннего, начало дошкольного периода) имеет общение ребенка со взрослыми. Из-за ограниченности адекватного осознавания своих возможностей ребенок принимает за истину оценку близких взрослых, отношение и оценивает себя как бы через призму, целиком ориентируется на мнение воспитывающих его людей [5].

Младший школьный возраст характеризуется поступлением в школу, что существенно влияет на становление самооценки. Дети, ориентируясь на то, как оценивается их работа учителем, считают себя и своих сверстников «отличниками» или «двоечниками», хорошими и средними учениками, наделяя

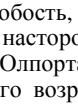
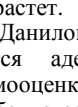
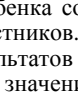
Целесообразно использовать термины – «ближняя рука», «дальняя рука», «ближняя – дальняя» сторона.

По мнению Левченко Д.А. и др. (2009) и Близнюк А.А. (2011) « … на основании использования биомеханических и, в частности, кинематических подходов …» нами предложена новая, кинематически обоснованная классификация технических действий в боксе.

Изложение основного материала статьи. На основании использования данных нашего педагогического эксперимента предлагается нами разработанная по аналогии со структурой классификаций техники видов спортивной борьбы и ударной техники в «руконожных» единоборствах классификация технических действий в боксе, позволяющая систематизировать действия боксера в той последовательности, в которой они возникают в бою и в какой их следует изучать. Кроме того, как показал анализ предшествующих классификаций, возникла необходимость не ограничиваться понятиями о трех видах ударов, а расширить их состав с позиции биомеханики их исполнения (табл. 1).

Таблица 1

Результаты модельного эксперимента с учетом эффективности защиты в меняющихся кинематических условиях

№	Взаимная стойка *	Удар	Всего ударов	Защищено		t β	p
				M	±m		
1.		Левой (ближней)	70	23	2,248	3,57	< 0,01
2.		Правой (дальней)	70	34.28	2,222		
3.		Левой (дальней)	70	38	1,699	5,585	<0,001
4.		Правой (ближней)	70	24.71	1,665		
5.		Правой (ближней)	70	24.57	1,383	4,057	<0,001
6.		Левой (дальней)	70	31.28	0,908		
7.		Правой (дальней)	70	30.43	0,969	6,899	<0,001
8.		Левой (ближней)	70	20.85	0,992		
* - верхний - атакующий, нижний – защищающийся							

Любой бой начинается с принятия собственной боевой позы и занятия позиции, с которой начинается непосредственное противодействие. Для этапа начальной подготовки планируется изучение техники при фронтальной стойке.

Однако в соревновательных боях еще не зарегистрировано взаимной фронтальной стойки (по-видимому, потому, что из нее трудно провести эффективный удар и трудно организовать эффективную защиту).

Соревновательный поединок в единоборствах ведется в асимметричной стойке в проекции на горизонтальную плоскость (левосторонней или правосторонней), что предопределяет в дальнейшем формирование взаимной асимметричной стойки (одноименной или разноименной). Этот факт имеет большое значение, поскольку при этом формируются кинематические условия, предопределяющие особенности реализуемой техники и тактики ее использования.

По образованию конфигурации площади опоры стойки могут быть широкие – узкие (по расстоянию между стопами по фронту). Каждая из них может быть короткая или длинная (по расстоянию между стопами вдоль продольной оси). По вертикали стойки могут быть прямые и реже – согнутые.

Понятие боевой позы включает в себя:

- закрытую - выставленные руки закрывают доступ к голове или корпусу, но позволяют в защите осуществлять только подставки);
- открытую - выставленные руки расставлены широко, что открывает доступ к голове и корпусу, но позволяет проводить отбивы внутрь и накладки;
- в каждой из них может быть верхняя (руки расположены у головы) и нижняя (руки расположены ниже головы);
- в каждой из них руки могут располагаться близко к корпусу (ближняя) и далеко от корпуса (дальняя);
- в боевой позе руки могут располагаться разновысоко и с разной дальностью.

Передвижения по рингу относительно противника с целью выхода в оптимальную позицию осуществляются:

- отходами (шагом от противника);
- подходами (шагом к противнику);
- выходами (шагом влево или вправо);
- заходами (шагом вперед, с разворотом, становясь сбоку противника, лицом к нему).

Следует иметь в виду, что передвижения могут производиться полушагом (когда выставляется одна нога), шагом (когда задняя нога подставляется к ранее выставленной ноге), подскоками (без подшагивания).

В ударных единоборствах основные действия включают в себя атаку и защиту. Поэтому основные действия подразделяются на атакующие и защитные.

Поскольку бокс входит в состав ударных единоборств, необходимо, чтобы его терминология соответствовала общим понятиям, тем более что они формируются на основе единых биомеханических характеристик.

Однако, бокс - это спортивный вид единоборств, а единоборства восточных направлений в отличие от боевых искусств зачастую предполагают действия бойца против нескольких противников в радиусе 360° без собственных разворотов. В связи с этим в них имеют место удары ногой или рукой в сторону или назад, чего в боксе быть не может.

В связи с целесообразностью приведения в систему представлений об ударах не только руками, но и ногами, в ударных единоборствах, с учетом их биомеханического единства, в боксе необходимо использовать единую терминологию, тем более, что оперирование понятиями трех традиционных видов ударов (прямой, боковой, снизу) явно недостаточно, поскольку в них

Самооценка, то есть то, как мы оцениваем свои возможности и свое место в обществе, начинает складываться еще в раннем детстве. И если у детей дошкольного возраста, на формирование самооценки основное влияние оказывает отношение к ребенку в семье, то в младшем школьном возрасте ребенок начинает самостоятельно сравнивать себя с другими, начинает закладываться умение оценивать себя, что напрямую связано со школьной успеваемостью.

Актуальность исследования состоит в том, что в период младшего школьного возраста происходит активное становление самооценки ребенка, так как он находится в новой социальной роли – роли школьника, важными качествами которого являются способность к анализу, самоконтролю, оцениванию себя и других, способность к восприятию чужих оценок. Поэтому особенно важно выявить взаимосвязь школьной успеваемости и процесса формирования самооценки детей младшего школьного возраста.

Формулировка цели статьи. Цель статьи – раскрыть взаимосвязь самооценки детей в младшем школьном возрасте и их успеваемости.

Изложение основного материала статьи. Самооценка связана с одной из центральных потребностей человека – потребностью в самоутверждении, со стремлением человека найти свое место в жизни, утвердить себя как члена общества в глазах окружающих и в своем собственном мнении.

По мнению Липкиной А.И., самооценка – это оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей. Самооценка относится к ядру личности, и поэтому является важнейшим регулятором поведения человека. Например, самооценка влияет на взаимоотношения человека с людьми, на критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам [4].

Самооценка – это ценность, которая приписывается человеком себе или отдельным своим качествам. Основным критерием оценивания выступает система личностных смыслов индивида. Две основные функции, которые присущи самооценке - регуляторная, т.е. регулирующая поведение, решающая задачи личностного выбора, а также защитная, обеспечивающая относительную стабильность и независимость личности. Трудно переоценить роль в становлении самооценки человека оценок окружающих людей и личных достижений индивида [4].

Несколько отличное определение понятия «самооценка» предлагает Н. Бранден [1]. По его мнению, самооценка складывается из:

1. Уверенности в своей способности думать и справляться с жизненными задачами.

2. Уверенности в своем праве быть счастливым, чувства достоинства, права на утверждение своих потребностей и желаний и на наслаждение плодами своих усилий.

По мнению А.В. Петровского самооценка является ядром личности и, как следствие, важным регулятором поведения человека. От самооценки зависят взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам. Тем самым самооценка влияет на развитие личности человека [6].

Основным показателем самооценки считают ее высоту - завышенную, заниженную, реальную; помимо этого большое значение имеет ее адекватность и устойчивость.

человека / Л.Г. Дикая. – Москва: Изд-во Институт психологии РАН, 2013. – 234 с.

2. Конопкин О.А. Стилевые особенности саморегуляции деятельности / О.А. Конопкин, В.И. Моросанова // Вопросы психологии. – 2013. - № 5. – С. 18-26.

3. Мирославский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / Ю.А. Мирославский. – Москва: Педагогика, 2011. – 152 с.

4. Моросанова В.И. Психология саморегуляции: учебное пособие / В.И. Моросанова. – Москва: Нестор-История, 2012. – 280 с.

5. Плахотникова И.В. Развитие личностной саморегуляции. Методическое пособие. / И.В. Плахотникова, В.И. Моросанова. – МОСКВА: Вербум-М, 2013. – 48 с.

6. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности / А.О. Прохоров. – Москва: ПЕРСЭ, 2009. – 352 с.

Психология

УДК 159.922.6

кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии Мещерякова Ирина Николаевна
Воронежский филиал
Московского Гуманитарно-экономического института (г. Воронеж);
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры психологии Демец Екатерина Геннадьевна
Воронежский филиал
Московского Гуманитарно-экономического института (г. Воронеж)

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООЦЕНКИ И УСПЕВАЕМОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье дан психологический анализ самооценки детей младшего школьного возраста, раскрыты особенности ее становления, а также приведены результаты эмпирического исследования взаимосвязи школьной успеваемости и самооценки детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: самооценка, школьная успеваемость, дети младшего школьного возраста.

Annotation. The article deals with the psychological analysis of self-assessment of children of primary school age, features of its forming are revealed in the article, and also the results of the empirical studies of interconnection of school performance and self-assessment of children of primary school age are shown.

Keywords: self-assessment, school performance, children of primary school age.

Введение. Современный этап развития психологической науки рассматривает такую актуальную проблему как развитие самооценки человека, являющуюся важнейшим составным компонентом личности. Научные психологические исследования показывают, что самооценка влияет на регуляцию всех сторон жизнедеятельности человека.

имеются не только компоненты разноплоскостных траекторий, но и их геометрические зависимости.

Итак, с позиций биомеханики, в боксе целесообразно оперировать следующими терминами техники ударов и защиты:

1) прямой (передний) удар: наносится под прямым углом по отношению к собственной плечевой оси, развивая скорость по прямой линии по отношению к противнику. Прямые удары могут быть короткими, когда вперед движется только плечо, предплечье и кисть за счет разгибания в локтевом суставе и сгибания в плечевом суставе. При этом происходит пронация руки. Могут быть удары длинные, когда к этому движению прибавляется движение плечевого пояса.

2) прямой (боковой) удар: наносится с выпрямлением в локтевом суставе, с одновременным разворотом плечевой оси атакующего в сторону противника (поэтому его можно назвать длинным). При этом атакующий, выпрямляя руку в локтевом суставе, проворачивает предплечье вокруг продольной оси (пронация) таким образом, что кулак в момент соприкосновения с целью развернут мизинцем вверх. Такие удары, как правило, используют при маневре туловищем и по рингу относительно противника.

3) сбоку (удар), «hook», что дословно переводится, как крюк. Наносится по горизонтальному кругу с малой амплитудой движения кисти (при угле между плечом и предплечьем в пределах 90°).

4) круговой (удар): наносится по горизонтальному кругу с большой амплитудой движения. С академических позиций рекомендоваться не должен, поскольку противоречит техничному боксу, но в практике он имеет место, особенно в последних раундах по ныне существующим правилам соревнований любительского бокса и по правилам профессионального бокса.

5) снизу (удар), «апперкот»: наносится снизу, вертикально вверх, по кругу с малой амплитудой движения кисти (при угле между плечом и предплечьем в пределах 90°).

Далее в классификационном термине следует слово, обозначающее атакующую конечность от ближней, или от дальней к противнику стороны (табл. 2).

В связи с различным расстоянием до «мишени» в условиях разноименной и одноименной взаимной стойки целесообразно иметь в виду дифференциацию этих терминов с добавлением слова «длинный» в том случае, если удар приходится наносить дальней рукой.

Таблица 2

Классификация основных атакующих технических действий в боксе

Удары ближней (к противнику) рукой		Удары дальней (от противника) рукой	
Прямые: в голову, в корпус			
Прямой короткий (передний), от дальней	Прямой короткий (передний) от ближней	Прямой короткий (передний) от дальней	Прямой короткий (передний) от ближней
Прямой длинный (передний), от дальней	Прямой длинный (передний), от ближней	Прямой длинный (передний), от дальней	Прямой длинный (передний), от ближней
Сбоку: в голову, в корпус			
Сбоку короткий от дальней	Сбоку короткий от ближней	Сбоку короткий от дальней	Сбоку короткий от ближней
Круговой (сбоку дальней) от дальней	Круговой (сбоку дальней) от ближней	Круговой (сбоку дальней) от дальней	Круговой (сбоку дальней) от ближней
Снизу: в голову, в корпус			
Снизу от дальней	Снизу от ближней	Снизу от дальней	Снизу от ближней

Защита включает в себя маневр туловищем (по высоте, по фронту и в глубину) маневр по рингу (по фронту и в глубину) и контактную защиту. Контактная защита представлена следующими понятиями и терминами: подставки, блоки, отбивы, упоры, накладки (фиксации) (табл. 3).

Весь систематизированной состав техники бокса является основанием для построения модели деятельности боксера и программы ее усвоения. В качестве примера целесообразности использования данного подхода можно привести случай организации защиты против прямых ударов левой или правой рукой при учете одноименной левосторонней стойки. Защита маневром организуется в обоих случаях вправо. При учете вероятности возникновения разноименной стойки маневр должен осуществляться влево.

студентов 5 курса редко (0,2) встречаются отрицательные признаки саморегуляции, а у студентов 1 курса они не встречаются совсем. Например: неуверенная, неспокойная, вспыльчивая, раздражительная. По частоте встречаемости у испытуемых положительных характеристик саморегуляции довольно значительная разница: 80% по сравнению 50%.

В ходе исследования с помощью расчета критерия углового преобразования Фишера, нами было обнаружены:

1. различия в частоте встречаемости такой характеристики как социальный статус у студентов 1 и 5 курсов достоверно на высоком уровне значимости ($p \leq 0{,}01$). Студенты 5 курса значимо реже используют такую характеристику, как социальный статус, чем студенты 1 курса.

2. различия в частоте встречаемости положительной характеристики саморегуляции у студентов 1 и 5 курсов достоверно значимо ($p \leq 0{,}05$). Студенты 5 курса значимо чаще используют такую характеристику, чем студенты 1 курса.

Выводы. Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. У студентов – психологов 5 курса более высокий общий уровень саморегуляции, чем у студентов – психологов 1 курса (29,5 баллов по сравнению с 26,1 балла). Однако результаты по отдельным шкалам неоднозначны. По шкалам планирование, моделирование и программирование, а также самостоятельность показатели у студентов- психологов 5 курса выше, а по шкалам оценка результатов и гибкость – ниже, чем у студентов – психологов 1 курса. Наиболее выражена разница в результатах по шкале моделирование (на 5 курсе на 2,5 балла выше). Гармоничный стиль саморегуляции высокого уровня не был выявлен ни у одного студента.

2. Уровень общей интернальности у студентов 5 курса выше, чем у студентов 1 курса (26,15 по сравнению с 23,75 балла).

3. Уровень самооценки и уровень притязаний по отношению к способности саморегуляции у студентов – психологов 5 курса выше, чем у студентов 1 курса. (63,9 и 84,15 по сравнению с 56,85 и 81,7 балла). При этом разница между уровнем самооценки и уровнем притязаний у студентов 5 курса выражена меньше.

4. Степень включенности положительных характеристик саморегуляции в описание себя у студентов 5 курса значимо выше, чем у студентов 1 курса (у 80% студентов по сравнению с 50% студентов, $p<=0{,}005$). Отрицательные характеристики саморегуляции встречаются у 20% студентов 5 курса и не встречаются совсем у студентов 1 курса.

Таким образом, мы выявили, что стиль саморегуляции у студентов – психологов 5 курса характеризуется более высоким уровнем, чем у студентов психологов 1 курса. Однако по отдельным компонентам стиля саморегуляции показатели у 5 курса ниже, чем у 1 курса (оценка результатов и гибкость). Гармоничный стиль саморегуляции высокого уровня не обнаружен ни у одного студента исследуемой выборки.

Результаты данного исследования могут быть использованы в работе практических психологов и педагогов, работающих со студентами для повышения эффективности профессионального обучения.

Литература:

1. Дикая Л.Г. Психическая саморегуляция функционального состояния

способны быстро оценить изменение значимых условий и перестроить программу действий. При возникновении рассогласования полученных результатов с принятой целью своевременно оценивают сам факт рассогласования и вносят соответствующую коррекцию. Гибкость регуляторики позволяет адекватно реагировать на быстрое изменение событий и успешно решать поставленную задачу в ситуации риска.

2. По тесту-опроснику уровня субъективного контроля (УСК), модифицированный вариант опросника Дж. Роттера: степень интернальности субъективного контроля.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что студенты 5 курса имеют более высокие баллы по всем показателям, чем студенты 1 курса. Экстернальность у студентов 5 курса 10,8 балла, у студентов 1 курса 9,75, т.е. на 1,05 балла выше. Интернальность у студентов 5 курса 15,4 балла, а у студентов 1 курса 14,0, т.е. на 1,4 балла выше. Уровень общей интернальности у студентов 5 курса 26,15 баллов, у студентов 1 курса 23,75, т.е. на 2,4 балла выше. На основании этого мы можем сделать следующий вывод о том, что особенности их субъективного контроля могут изменяться в зависимости от того, представляется ли человеку ситуация сложной или простой, приятной или неприятной и т.п. Но хотя их поведение и психологическое чувство ответственности за него зависит от конкретных социальных ситуаций, все же можно и у них установить преобладание того или иного вида локус контроля.

3. По методике исследования самооценки по Т. Дембо – С.Я. Рубинштейн, модификация А.М. Прихожан: уровень самооценки способности к саморегуляции и уровень притязаний по отношению к способности саморегуляции.

Уровень самооценки способности к саморегуляции выше у студентов 5 курса, чем у студентов 1 курса. (63,9 по сравнению с 56,85, т.е. на 7,05 балла): у студентов 5 курса преобладает высокий уровень самооценки, а у студентов 1 курса – средний. По частоте встречаемости на 5 курсе очень высокий уровень самооценки 35%, высокий – 35%, средний – 5%, низкий – 25%. На 1 курсе очень высокий уровень самооценки 30%, высокий – 20%, средний – 20%, низкий – 30%.

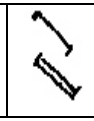
Уровень притязаний также выше у студентов 5 курса, однако, эта разница не столь значительна: 84,15 по сравнению 81,7. Эти значения соответствуют высокому уровню притязаний. Разрыв между уровнем самооценки и уровнем притязаний меньше у студентов 5 курса: 20,25 по сравнению с 24,85.

4. По методике «Тест 20 вопросов» («Тест 20 утверждений на самоотношение») М. Куна, Т. Мак-Партланда, модификация «Какой я»: степень включенности характеристик саморегуляции в самоописание.

Такая характеристика, как социальный статус, значительно реже встречается у студентов 5 курса, чем у студентов 1 курса: по количеству встречающихся характеристик социального статуса на группу 0,6 по сравнению с 3,25; по частоте встречаемости у испытуемых 20% по сравнению с 60%. То есть для большинства студентов 5 курса социальный статус на неосознаваемом уровне перестает быть значимым. Так, к примеру, часто встречаются такие социальные статусы как девушка, студентка, дочь, сестра, подруга. В то же время для студентов 5 курса более характерно выделение положительных признаков саморегуляции: 1,55 балла по сравнению 0,8. Например: спокойная, стрессоустойчивая, понимающая, владеющая с собой. У

Таблица 3

Классификация контактной защиты в боксе

Одноименная стойка 	Разноименная стойка
Подставки ближнего плеча, предплечья и наружной стороны кисти	
Против всех ударов дальней	Против всех ударов ближней
Подставки внутренней стороны кисти дальней руки	
Против прямых ударов ближней	Против прямых ударов дальней
Блоки ближним предплечьем (кистью)	
Против круговых (сбоку, снизу) дальней	Против круговых (сбоку, снизу) ближней
Блоки дальним предплечьем (кистью)	
Против круговых (сбоку, снизу) ближней	Против круговых (сбоку, снизу) дальней
Отбивы ближней кистью (предплечьем) снаружи-внутрь	
Против прямых ударов дальней	Против прямых ударов ближней
Отбивы ближней кистью (предплечьем) изнутри-наружу	
Против прямых ударов дальней	Против прямых ударов ближней
Отбивы дальней кистью (предплечьем) снаружи-внутрь	
Против прямых ударов ближней	Против прямых ударов дальней
Отбивы дальней кистью (предплечьем) изнутри-наружу	
Против прямых ударов ближней	Против прямых ударов дальней
Упоры ближней кистью	
В ближнее плечо	В ближнее плечо
Упоры дальней кистью	
В ближнее плечо	В ближнее плечо
Фиксация ближней кистью	
дальнего предплечья	ближнего предплечья
Фиксация дальней кистью	
ближнего предплечья	дальнего предплечья

Таким образом, предложенные классификация и терминология техники бокса, обеспечивающие уточнение кинематической взаимосвязи техники

ударов и защиты с расстояниями до «мишени», позволят успешно формировать оптимальную двигательную установку при постоянной смене ситуаций в ходе спортивного поединка.

Выводы:

1. В ходе педагогического эксперимента нами были получены объективные данные о качестве технических действий в меняющихся типовых кинематических ситуациях боя.
2. Техника удара и защиты в боксе зависит не от того, левая или правая рука наносит удар, а от удаления руки от «мишени».
3. Предложена классификация технических действий боксеров, которая не ограничивается понятиями о трех видах ударов, а расширена за счет их состава с позиции биомеханики исполнения.

Литература:

1. Близнюк, А.А. Педагогическая проблема преодоления фактора двигательной асимметрии в ударных единоборствах с позиций кинематики / А.А. Близнюк, Д.А. Левченко, Ю.А. Шулика // «Физическая культура, спорт – наука и практика» Физическая культура, спорт - наука и практика: Научно методический журнал КГУФКСТ. -№3. Краснодар. - 2011. - С. 6 - 9.
2. Галкин, П.Ю. Направленность методики тренировки боксеров на развитие готовности к выбору тактики боя: дисс. ...канд. пед. наук. 13.00.04 / Галкин Петр Юрьевич. - Челябинск. 2002. - 166 с.
3. Котешев, В.Е. Методы совершенствования техники атакующих и защитных действий боксёров с использованием нетрадиционных средств подготовки: автореф. дисс. ...канд. пед. наук.13.00.04 / Котешев Валерий.Евгеньевич. - М.: ГЦОЛИФК, 1983. - 23 с.
4. Левченко, Д.А. Объективизация двигательных ориентиров в единоборствах на базе тензодинамометрии синхронизированной с двухплоскостной видеосъемкой и анимационного комплекса / Д.А. Левченко, Ю.А. Шулика, Ю.М. Схаляхо, Г.Д. Алексаньянц, Ли Джон Ги. // Теория и практика физической культуры, 2009, № 2. – С. 7 – 11.
5. Макаренко, Е. М. Тактическая подготовка боксера контратакующего стиля соревновательной деятельности: дисс. ...канд. пед. наук. 13.00.04 / Макаренко Евгений Михайлович. - СПб. 2007. - 167 с.
6. Меньшиков, О. В. Специальная физическая подготовка боксеров-юниоров атакующего и контратакующего стиля на предсоревновательном этапе: дисс. ...канд. пед. наук.13.00.04 / Меньшиков Олег Владимирович. – М.:, 2008. - 124 с.
7. Петров, А.Г. Формирование индивидуального стиля боксеров 14-16 лет: дисс. ...канд. пед. наук. 13.00.04 / Петров Александр Григорьевич. - Набережные Челны. 2010. - 194 с.
8. Соловьев, П. Ю. Методика билатерального обучения боксеров-юношей 13-15 лет: дисс. ...канд. пед. наук. 13.00.04 / Соловьев Павел Юрьевич. - Волгоград. 2003. - 210 с.
9. Таймазов, В.А. Индивидуальная подготовка боксеров в спорте высших достижений: дис. ... д-ра пед. наук. 13.00.04 / Таймазов Владимир Александрович. - СПб., 1997. - 338 с.
10. Яценко, М.И. Нетрадиционные методы обучения технике атакующих действий юных кикбоксеров: дисс. ...канд. пед. наук. 13.00.04 / Яценко Максим Иванович - М.: 2000. - 120 с.

Таблица 1

Среднегрупповые результаты исследования по методике В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения»

Средний уровень	Показатели						
	планирование	моделирование	программирование	оценка результатов	гибкость	самостоятельность	общий уровень
5 курс	6,4	7,6	5,6	5,2	5,8	5,4	29,5
1 курс	4,7	5,1	4,9	5,7	6,4	4,5	26,1

Проведя качественный анализ протоколов исследования, мы пришли к выводу, что показатели у студентов 5 курса по шкалам планирование (6,4 по сравнению с 4,7, т.е. на 1,7 балла), моделирование (7,6 по сравнению с 5,1, т.е. на 2,5 балла), программирование (5,6 по сравнению с 4,9, т.е. на 0,7 балла), самостоятельность (5,4 по сравнению с 4,5, то есть на 0,9), а также общий уровень саморегуляции выше, чем у студентов 1 курса (29,5 по сравнению с 26,1, то есть на 3,4 балла). Следовательно, у студентов 5 курса более сформированы потребности в осознанном планировании деятельности, цели деятельности выдвигаются самостоятельно. Способны выделять значимые условия достижения целей, как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, что проявляется в соответствии программ действий планам деятельности, соответствии получаемых результатов принятым целям. Высокие показатели по шкале программирование говорят о сформировавшихся потребностях продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, о детализированности и развернутости разрабатываемых программ. По шкале самостоятельности показатели свидетельствуют об автономности в организации активности человека, его способности самостоятельно планировать деятельность и поведение, организовывать работу по достижению выдвинутой цели, контролировать ход ее выполнения, анализировать и оценивать как промежуточные, так и конечные результаты деятельности.

А по шкалам оценивание результатов (5,2 по сравнению с 5,7, т.е. на 0,5 балла) и гибкость (5,8 по сравнению с 6,4, т.е. на 0,6 балла) показатели у студентов 1 курса выше, чем у студентов 5 курса. По данным результатам можно сделать вывод: студенты 1 курса имеют более развитую и адекватную самооценку, демонстрируют пластичность всех регуляторных процессов. При возникновении непредвиденных обстоятельств такие испытуемые легко перестраивают планы и программы исполнительских действий и поведения,

Индивидуальный стиль саморегуляции характеризуется комплексом стилевых особенностей регуляторики. К этим комплексам относятся типичные для данного человека особенности регуляторных процессов реализующие основные звенья системы саморегуляции (планирование, программирование, моделирование, оценивание результата), а также регуляторно-личностные свойства или инструментальные свойства личности, такие как самостоятельность, надежность, гибкость и т.д. [5].

Под индивидуально-стилевыми особенностями саморегуляции понимаются типичные для человека особенности системы психического саморегулирования, которые устойчиво проявляются в различных видах его деятельности и поведения [3].

К индивидуально-стилевым особенностям саморегуляции относим, во-первых, индивидуальные особенности регуляторных процессов, реализующих основные звенья системы саморегулирования, такие, как планирование, программирование, оценка результатов и т. д. Для их изучения мы используем разработанную О.А. Конопкиным принципиальную модель системы осознанного саморегулирования, которая позволяет осуществить унифицированный подход и сравнивать индивидуальные особенности основных регуляторных процессов в самых разных видах деятельности относительно независимо от их внешней исполнительской структуры и от состава реализующих ее психических средств, и благодаря этому выявлять не только индивидуальные, но и типические стилевые особенности регуляции [2]. Во-вторых, существуют стилевые особенности, которые характеризуют функционирование всех звеньев системы саморегулирования и являются одновременно субъектно-личностными свойствами (например, самостоятельность).

Цель нашего исследования - сравнить стиль саморегуляции у студентов-психологов 1 и 5 курсов.

Выборку нашего исследования составили студенты заочного отделения Воронежского филиала Московского гуманитарно-экономического института и Воронежского Государственного педагогического университета в количестве 40 человек (20 человек – студенты 1 курса, 20 человек – студенты 5 курса) от 17 до 29 лет. Половой состав: 2 юноши и 38 девушек (2 юноши и 18 девушек – 1 курс, 20 девушек – 5 курс).

Для анализа результатов мы выделили следующие параметры:

По опроснику «Стиль саморегуляции поведения - ССПМ» В.И. Моросановой: регуляторные процессы (планирование, моделирование, программирование и оценка результатов), регуляторно-личностные свойства (гибкость, самостоятельность), общий уровень саморегуляции. Результаты, полученные с помощью методики В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения», представлены в Таблице 1.

Педагогика

УДК 378.02:37.016

кандидат педагогических наук, доцент Газизов Андрей Равильевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Донской государственный технический университет» (ДГТУ) (г. Ростов-на-Дону);
кандидат физико-математических наук, доцент
Газизов Евгений Равильевич
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (КФУ) (г. Казань)

ОБ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЦЕЛЯХ И ПРИОРИТЕТАХ ПРИМЕНЕНИЯ ПРОГРАММНЫХ ЭМУЛЯЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ БАКАЛАВРОВ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Аннотация. В статье даны определения программной эмуляции и модели программно-аппаратных средств и вычислительной сети; рассмотрены образовательные цели и приоритеты применения обозначенных моделей при обучении бакалавров информационной безопасности в области программного и аппаратного обеспечения компьютера и вычислительной сети, а также – обозначены проблемы, возникающие при обучении этой категории бакалавров; выявлены типы моделей программно-аппаратных средств и вычислительной сети, которые можно построить на основе программной эмуляции, а также – этапы создания моделей; обозначены преимущества применения программных эмуляций при обучении в сравнении с презентациями.

Ключевые слова: программная эмуляция, модель программно-аппаратных средств и вычислительной сети, типы моделей, проблемы обучения, образовательные цели и приоритеты применения моделей.

Annotation. The article gives definitions emulation software and models of software and hardware computer network; considered educational goals and priorities for the use of the designated models at training bachelors of information security in the field of software and computer hardware and computer networks as well as – marked with problems at training this category of bachelors; identified types of models of software and hardware and computer networks, which can be constructed based on the emulation software, and – the steps of creating models; marked advantages of using emulation software in teaching compared to the presentations.

Keywords: software emulation model of software and hardware and computer networks, types of models, the problem of education, educational goals and priorities for the use of models.

Введение. В качестве программной эмуляции (ПЭ), которая моделирует (имитирует) структуру и функции программно-аппаратных средств и вычислительной сети, будем понимать прикладную компьютерную программу, которая предусматривает создание, модификацию, моделирование работы программно-аппаратных средств и вычислительной сети посредством имитации компонентов компьютера – центрального процессора, оперативной памяти, жесткого диска, сетевого адаптера и пр., а также – экранную

визуализацию на экране процедуры установки и работы программных компонентов модели [2].

При этом – в качестве модели программно-аппаратных средств и вычислительной сети, созданной на основе ПЭ, будем понимать информационную модель (динамическую модель изображения), которая посредством прикладной программы передаёт работу программного и аппаратного обеспечения компьютера и вычислительной сети [2].

Процесс моделирования программного и аппаратного обеспечения компьютера и вычислительной сети на основе ПЭ включает воспроизведение изображения основных компонентов и процессов функционирования программного и аппаратного обеспечения в динамике.

Формулировка цели статьи: выявление образовательных целей и приоритетов применения программных эмуляций при обучении бакалавров информационной безопасности в области программного и аппаратного обеспечения компьютера и вычислительной сети, а также – проблем, возникающих при обучении этой категории бакалавров; типов моделей программно-аппаратных средств и вычислительной сети, которые можно построить на основе программной эмуляции, а также – этапов создания моделей; преимуществ применения программных эмуляций при обучении бакалавров информационной безопасности в сравнении с презентациями.

Изложение основного материала статьи. На сегодняшний день ПЭ используется во многих областях деятельности, связанных с программно-аппаратными средствами и вычислительными сетями. В том числе – ПЭ позволяют разрешать следующие проблемы, возникающие при обучении бакалавров по направлению подготовки 090900 Информационная безопасность (ИБ) – бакалавров ИБ, в области программного и аппаратного обеспечения компьютера и вычислительной сети:

– поддержка старых операционных систем (ОС) для решения вопроса совместимости с другим – новым программным обеспечением (ПО), а также – тестирование новых ОС без ущерба для существующих;

– экономия на приобретении аппаратных средств, когда несколько моделей серверов размещаются на одном сервере, существующем реально;

– увеличение безопасности ОС персонального компьютера (ПК) с помощью тестирования на модели программно-аппаратного средства потенциально опасного ПО или ПО неизвестного производителя;

– увеличение уровня ИБ за счет создания моделей программно-аппаратных средств, учитывающих ограничения политики безопасности;

– создание аппаратных конфигураций при выполнении проверки приложений, необходимых при определенных условиях (количество оперативной памяти, дискового пространства и пр.);

– имитация аппаратных компонентов, которых нет на ПК (многоядерных процессоров, SCSI-дисков и пр.);

– формирование модели локальной вычислительной сети (ЛВС) на одной рабочей станции (ПК) посредством единовременного включения нескольких моделей рабочих станций (ПК), работающих совместно в ЛВС;

– подготовка персонала к работе с ОС;

– разработка и испытания ПО;

– рост манёвренности из-за возможности миграции и пуска модели

Практическое значение психологии саморегуляции не вызывает сомнения. Развитие осознанной психической саморегуляции является основой субъектного и личностного становления человека. В современном мире, предъявляющем особые требования к самостоятельности и активности людей, борющихся за выживание в кризисных социальных и экологических условиях, знания о процессах саморегуляции находят применение как в практической профессиональной деятельности для оптимизации управления и самоуправления, так и для решения широкого круга педагогических и воспитательных задач [6].

Формулировка цели статьи. Цель статьи – теоретически представить общие аспекты стиля саморегуляции и эмпирически сравнить стили саморегуляции у студентов-психологов 1 и 5 курсов.

Изложение основного материала статьи. Под психическим саморегулированием понимается сознательное воздействие человека на присущие ему психические явления (процессы, состояния, свойства), выполняемую им деятельность, собственное поведение с целью поддержания (сохранения) или изменения характера их протекания. Субъектом саморегуляции является сам человек, а в качестве объектов могут выступать присущие ему психические явления, выполняемая им деятельность или собственное поведение [4].

Стилевыми особенностями саморегуляции являются типичные для человека и наиболее существенные индивидуальные особенности самоорганизации и управления внешней и внутренней целенаправленной активностью, устойчиво проявляющейся в различных ее видах.

Феномен стиля саморегуляции проявляется в том, каким образом человек планирует и программирует достижение жизненных целей, учитывает значимые внешние и внутренние условия, оценивает результаты и корректирует свою активность для достижения субъективно приемлемых результатов, в том, в какой мере процессы самоорганизации развиты и осознанны [4].

По словам В.И. Моросановой эффективный стиль саморегуляции может быть сформирован при условии высокой мотивации достижений, вне непосредственной зависимости от типа характера человека, который тем не менее определяет пути компенсации негативных сторон характера, препятствующих достижению цели [4].

Таким образом, от степени совершенства процессов саморегуляции зависит успешность, надежность, продуктивность, конечный исход любого акта произвольной активности. Все индивидуальные особенности поведения и деятельности определяются функциональной сформированностью, динамическими и содержательными характеристиками тех процессов саморегуляции, которые осуществляются субъектом активности.

Саморегуляция осуществляется как единый процесс, обеспечивая мобилизацию и интеграцию психологических особенностей человека для достижения целей деятельности и поведения. Процесс саморегуляции способствует выработке гармоничного поведения, на его основе развивается способность управлять собой сообразно реализации поставленной цели, направлять свое поведение в соответствии с требованиями жизни и профессиональным и или учебными задачами [1].

http://kpfu.ru/do/normativnoe-obespechenie/obrazovatelnye-standarty/federalnye-gosudarstvennye-obrazovatelnye (дата обращения:16. 09. 2016).

19. Шрейдер Ю.А. Этика. Введение в предмет. - М.: ТЕКСТ, 1998. - 271 с.

20. Шютц А. Смысловая структура повседневного мира: очерки по феноменологической социологии / Сост. А.Я. Алхасов; Пер. с англ. А.Я. Алхасова, Н.Я. Мазлумяновой; Научн. ред. перевода Г.С. Батыгин. М.: Институт Фонда «Общественное мнение», 2003. - 336 с.

Психология

УДК 159.923.2

кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии Мещерякова Ирина Николаевна
Воронежский филиал Московского
Гуманитарно-экономического университета (г. Воронеж);
кандидат психологических наук, доцент,
заведующая кафедрой психологии Хуторная Маргарита Леонидовна
Воронежский филиал Московского
Гуманитарно-экономического университета (г. Воронеж);
доктор биологических наук, профессор
кафедры психологии Щербатых Юрий Викторович
Воронежский филиал Московского
Гуманитарно-экономического университета (г. Воронеж)

ОСОБЕННОСТИ СТИЛЕЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ РАЗНЫХ КУРСОВ

Аннотация. В статье рассмотрены общие аспекты стиля саморегуляции человека, дано определение индивидуально-стилевых особенностей саморегуляции, а также приведены результаты эмпирического исследования по сравнению стилей саморегуляции у студентов – психологов разных курсов.

Ключевые слова: психическая саморегуляция, стилевые особенности саморегуляции, индивидуальный стиль саморегуляции студентов.

Annotation. The article describes general aspects of the style of self-regulation of human, the definition of individually-stylistic peculiarities of self-regulation is given, and also the results of the empirical study of comparing the styles of self-regulation of students of psychology of different courses are shown.

Keywords: psychic self-regulation, stylistic features of self-regulation, individual style of self-regulation of students.

Введение. В современных психологических концепциях процессы саморегуляции произвольной активности исследуются в различных контекстах жизнедеятельности человека на примере разных типов поведения и деятельности.

Вопрос о роли личности в процессах произвольной саморегуляции является наиболее актуальным на сегодняшний день. Этой проблемой занимались такие авторы, как В.И. Иванников, О А. Конопкин, Т.В. Корнилова, А.С. Кузнецова, А.Б. Леонова, В.И. Моросанова, А.К. Осницкий, Т.И. Шульга и другие.

программно-аппаратного средства на другом ПК;

– комфортная управляемость моделями при создании резервных копий, снимков ситуаций и аварийного восстановления работоспособности программно-аппаратного средства после аварии.

Таким образом, моделирование программно-аппаратных средств и вычислительной сети на основе ПЭ применяется в обучении бакалавров ИБ относительно программного и аппаратного обеспечения компьютера и вычислительной сети, предполагая ротацию реального комплекса его моделью.

В аспекте формирования профессиональных компетенций бакалавров ИБ, моделирование программно-аппаратных средств и вычислительной сети на основе ПЭ предполагает рост качества и результативности образования путём организации образования, основанном на практике, в условиях экспериментально-исследовательской деятельности на основе моделей. При этом – обеспечивается безопасность работы программно-аппаратных средств и вычислительной сети в случае прерывания работы модели.

Педагогические цели применения ПЭ при обучении бакалавров ИБ, в контексте моделирования программно-аппаратных средств и вычислительной сети, предполагают:

1. Приобретение знаний и овладение навыками работы с программными средствами, с помощью которых могут быть представлены информационные процессы при обеспечении безопасной эксплуатации ПЭ университета, т.е. получение знаний и формирование умений: при работе с сетевыми функциями ОС, обеспечивающими получение, сбор и передачу информации о вычислительной сети; веб-браузерами и интернет-поисковиками, которые позволяют получать информацию по мере необходимости; почтовыми программами, которые позволяют получать, накапливать и передавать информацию; возможностями системных файлов; программами – дефрагментации, очистки диска, архивации для обеспечения сохранности информации и пр.

2. Разработка концепции моделирования и расширения сфер его применения при изучении процессов моделирования программно-аппаратных средств и вычислительной сети на основе ПЭ.

3. Освоение и систематизация знаний, относящихся к программно-аппаратным средствам и вычислительной сети: изучение структуры аппаратных средств и отдельных аппаратных компонентов (процессора, памяти, внешних устройств и пр.), их конфигурации, работаете с драйверами и пр.

4. Получение навыков работы с ПО: изучение разнообразных операционных систем (интерфейс, команды, установка, настройка, основы администрирования ОС); возможностей работы в сети ОС (сетевые протоколы, сетевые службы, настройка и подключение к локальным и глобальной вычислительной сетям и пр.); прочего системного ПО (утилиты, антивирусные программы, архиваторы и пр.); прикладных программ (при сопоставлении различных версий программ, а также программ, предназначенных для ОС, отличных от установленных на компьютере; при опробовании ПО, производитель которого неизвестен).

5. Приобретение знаний и умений в области ИБ: способов защиты информации (ЗИ), программно-аппаратных средств ЗИ и пр.

6. Формирование навыков сопоставления разнообразных программно-

аппаратных средств, а также – определения взаимосвязи аппаратного и ПО для того, чтобы решить проблему их выбора: сопоставление производительности аппаратного и ПО с различным составом; идентификация оборудования, необходимого для установки ПО, а также – чтобы обеспечить функциональность ПО и пр.

Учитывая состав аппаратно-программного обеспечения, выявим типы моделей программно-аппаратных средств и вычислительной сети, которые можно построить на основе ПЭ:

1. Модель ПК, не подключенного к вычислительной сети. Такая модель создается на основе структуры, включающей следующие обязательные элементы: процессор (используется компьютерный процессор или формируется один или более процессоров модели); память оперативная (определяется размер памяти оперативной, максимальное количество которой ограничивается объемом свободной памяти компьютера); жесткий диск (создается жесткий диск модели определённого размера или динамический диск, который может быть расширен; также к модели возможно подключение ранее созданного жесткого диска, при этом – максимальный размер жесткого диска модели ограничивается размером свободного пространства на жестком диске компьютера); ОС, устанавливаемая на модель (обозначается её тип, например, Windows, Linux, Solaris, и пр., а также – конкретизируется версия устанавливаемой ОС, например, Windows XP, Windows Vista, Windows 7, Windows 10 или Red Hat Linux, Oracle Linux, ASPLinux и пр.) и другие программные продукты в зависимости от задач моделирования (например – драйверы, утилиты обслуживания дисков, антивирусные программы, офисные пакеты, пакеты компьютерной графики, математические пакеты и пр.).

2. Модель ПК, подключенного к глобальной вычислительной сети. Для этой модели определяется процессор, оперативная память, жесткий диск, ОС, устанавливаемая на модель, и другое требуемое ПО (например, клиент электронной почты, браузер, брандмауэр и другое ПО для безопасной работы в глобальной вычислительной сети); в том числе (в зависимости от того, какой способ подключения компьютера к глобальной вычислительной сети выбирается) структура модели включает: сетевую карту, порт USB, порт COM1. Модель подключается к глобальной вычислительной сети на основе использования введенного в структуру модели аппаратного обеспечения и возможностей применяемой ОС.

3. Модель локальной вычислительной сети на основе децентрализованной архитектуры. Для реализации этой модели – по аналогии с моделью ПК, не подключенного к вычислительной сети, формируются модели ПК; в структуру каждого из них входит сетевой адаптер с указанием его типа, который определяет способ подключения модели к вычислительной сети: внутренняя сеть (для создания локальной вычислительной сети на основе созданной модели компьютера); сетевой мост (для подключения созданных моделей в имеющуюся локальную вычислительной сеть, когда любая модель будет восприниматься локальной вычислительной сетью в качестве компьютера); передача сетевых адресов устройств (для подключения формируемых моделей в существующую ЛВС, которая будет воспринимать модель как компьютер, на котором работает), адаптер виртуальный (для подключения сформированных модели и компьютера в ЛВС); кроме того, определяется необходимое ПО (например, межсетевой экран, почтовый клиент и пр.). Сформированные

2. Бакштановский В.И. Согомонов Ю.В. Ситуация морального выбора: универсальные и социокультурные модели // Моральный выбор. Ведомости. – 2002. - Вып. 20. – С. 6 - 38.

3. Блинникова С.Л. Понимание противоречий и система целей в процессе структурирования субъектом жизненного опыта // Психологический журнал. – 2012. - № 4. – С. 47-59.

4. Горбачева Е.И. Психологический анализ феномена «Моральный выбор» // Психология в вузе. - 2013. - № 3. С. 92-103.

5. Горбунова В.В. Ценностно – ролевая реконструкция жизненного мира личности в практике психологической помощи // Консультативная психология и психотерапия. – 2013. - № 4. – С. 133-143.

6. Горбунова В.В. Этические дилеммы в психологической практике // Психологический журнал. – 2010. - № 4. – С. 113-119.

7. Дьюи Дж. Реконструкция в философии. Проблемы человека / Пер. с англ., послесл. и примеч. Л. Е. Павловой. — М: Республика, 2003. – 494 с.

8. Колмакова А. В. Проблема морального выбора: объективная возможность и субъективная способность выбирать / А. В. Колмакова // Сумма философии. Вып. к 40-летию философского фак. - Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2005. - С. 36-38.

9. Корнилова Т.В., Чигринова И.А. Стадии индивидуальной морали и принятие неопределенности в регуляции личностных выборов // Психологический журнал. - 2012. - № 2. - С. 69-87.

10. Ларина Татьяна Михайловна. Методологические проблемы исторической реконструкции: Автореф. дис. … канд.филос.н. / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL:http://www.dslib.net/ontologia/metodologicheskie-problemy-istoricheskoj-rekonstrukcii.html (дата обращения: 16. 08. 2016).

11. Мачехина Е.А. Анализ противоречий в реконструкции ситуаций морального выбора у подростков // Universum: Психология и образование: электрон. научн. журн. 2015. № 1(12). URL: http://7universum.com/ru/psy/archive/item/1859 (дата обращения: 16.09.2016).

12. Мачехина Е.А. Моральная компетентность подростка: опыт разработки исследовательской процедуры // Вестник Калужского государственного университета имени К. Э. Циолковского. - 2015. - № 3. – С. 106-113.

13. Милгрем С. Подчинение авторитету: Научный взгляд на власть и мораль / Стенли Милгрем; Пер. с анг. – М.: Альпина нон-фикшн, 2016. – 282 с.

14. Подольский О.А. Моральная компетентность современных подростков: психологическое содержание и методы оценки: Автореф. дис. … канд.психол.н. – Москва, - 2007. – 25 с.

15. Подольский О.А.Моральная компетентность подростка: поиск новых возможностей исследования // Психология и школа. - 2005. - №1. – С. 132-139.

16. Чигринова И.А. Интеллектуальная и ценностная регуляция личностного выбора (на материале моральных дилемм): дисс. …канд.психол.н.– М., 2015. - 216 с.

17. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования / [Электронный ресурс]. — Режим доступа: URL: http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/documents/2365 (дата обращения:16.09.2016).

18. Федеральные государственные образовательные стандарты 3 поколения (ФГОС 3)/ /[Электронный ресурс]. — Режим доступа: URL:

зрения влияния рока судьбы. Выбор осуществляется «думающей личностью», самоопределяющейся и осознающей ценности и испытуемому необходимо увидеть выбор там, где казалось бы его и нет [с. 14, 16].

Четвертый шаг заключается в анализе последствий на основе выделенного противоречия. Последствия – эта та категория, которая предполагает взгляд в будущее. Человек как субъект моральных решений всегда должен учитывать последствия как для себя, так и для другого человека.

Пятый шаг заключается в поиске оптимального варианта разрешения ситуации на основе имеющихся последствий, с учетов целесообразности выбираемых средств в данной ситуации.

Еще Дж.Дьюи, описывая предмет исследования морали, дает ответы на вопрос ее реконструкции, понимания, включая в процесс построение ситуации, анализ факторов, анализ рационального, последствий способов действий [7].

Выводы. Таким образом, реконструкция дает возможность изучить внутренние механизмы морального суждения, в то время как имеющиеся исследовательские процедуры пытались определить, с чем взаимосвязаны моральные суждения в процессе морального решения. Описанная процедура позволяет определить особенности восприятия и проблемные точки анализа ситуации морального выбора, приблизив нас к решению вопроса о сущности моральной компетентности. В рамках компетентностного подхода в современном образовании проблема ее формирования и измерения является первостепенной. Моральная компетентность способствует не только решению повседневных задач, она является одним из условий эффективного решения профессиональных задач, возникающих в повседневной практике у специалистов. Профессионалу приходится часто решать этические и моральные дилеммы, возникающие в его профессиональной деятельности. Существует не зря этические кодексы, специальные курсы, затрагивающие проблемы этического характера в профессиональной деятельности. И важным умением любого специалиста в таком случае будет обнаружение морального конфликта в возникшей ситуации и его решение. Реконструкция ситуации морального выбора может использоваться в качестве обучающей процедуры в рамках профессиональной подготовки студентов, позволит научиться выявлять и решать задачи с нравственным содержанием, которые могут встретиться в профессиональной деятельности у студентов.

С. Милгрем пишет, что «Люди видят не ситуацию в целом, а отдельные ее части, все это приводит к снятию ответственности» [13]. Поэтому усмотрение ситуации во всех связях и отношениях посредством формирования моральной компетентности является необходимой «учебной компетентностью», которую должны приобрести студенты вузов.

Статья выполнена при финансовой поддержке РГНФ и Правительства Калужской области; проект 16-16-40007а(р) «Продуктивность реконструкции ситуации морального выбора в зависимости от предметного контекста и формы предъявления задач социального взаимодействия».

Литература:

1. Анцыферова Л.И. Связь морального сознания с нравственным поведением человека (по материалам исследований Лоуренса Колберга и его школы) // Психологический журнал. – 1999. - № 3. - С. 69-87.

модели подключаются к ЛВС с учётом сетевых функций применяемых ОС.

4. Модель локальной вычислительной сети на основе сервера. Для развития этого типа модели аналогично модели ПК, не подключенного к вычислительной сети, формируются модели рабочих станций; для каждой из них в структуру включен сетевой адаптер, определяющий способ подключения модели к ЛВС; моделируются один или несколько серверов, для каждого из них определяется применяемая операционная система (например, Windows Server 2008, ASPLinux Server, Novell Open Enterprise Server и пр.); согласно цели моделирования выясняется состав альтернативного ПО, которое устанавливается на сервере (например, инструменты обслуживания – ЛВС, сервера базы данных, Веб-сервера, прокси-сервера, брандмауэра и пр.); для серверов и рабочих станций конструкция модели включает сетевую карту. Сформированные модели подключаются к ЛВС на основе сетевых функций ОС, которые установлены на рабочих станциях и серверах.

Выясним приоритеты применения ПЭ при обучении бакалавров информационной безопасности.

Учитывая фазисы формирования моделей, выявим этапы создания моделей программно-аппаратных средств на базе ПЭ:

1. Определение цели моделирования – первый этап создания модели, который определяет, в конечном счете, все последующие действия.

2. Проведение анализа объекта моделирования, определение состава программно-аппаратных элементов данного компьютера – второй этап создания модели.

3. Проведение анализа программно-аппаратных элементов данного компьютера; выяснение взаимосвязей между ними; выявление наиболее значимых (согласно цели моделирования) и подлежащих включению в модель.

4. Определение типа формируемой модели. На этом этапе конкретизируется тип модели: модель ПК, не подключенного к ЛВС; модель ПК, подключенного к глобальной вычислительной сети; модель ЛВС на основе децентрализованной архитектуры; модель ЛВС на основе сервера.

5. Создание модели с использованием ПЭ. На этом этапе выявляется среда для разработки модели программно-аппаратных средств и ЛВС, согласно выявленных программно-аппаратных элементов компьютера и типом формируемой модели.

6. Тестирование работы модели. На данном этапе тестируется работа модели: функционирование программно-аппаратных элементов, правильность подключения к локальной и глобальной вычислительным сетям и пр.

7. Проведение анализа соответствия модели объекту и цели моделирования. На данном этапе подтверждается, что все характеристики моделируемого объекта являются необходимыми и достаточными цели моделирования.

Определим задачи применительно к аппаратным и программным средствам компьютера и вычислительной сети, которые можно решить при помощи модели ПК, не подключенного к вычислительной сети:

– изучение главных элементов ПО и аппаратного обеспечения ПК: процессора, типов памяти, устройств ввода (вывода) информации, BIOS и пр.;

– проверка работы потенциально опасных программных продуктов или ПО неизвестного производителя, благодаря их изоляции на построенной модели;

– изучение установка, настройка, проверка работы ПО, не требующего регистрации в глобальной вычислительной сети.

Определим задачи применительно к аппаратным и программным средствам компьютера и вычислительной сети, которые можно решить при помощи модели ПК, подключенного к глобальной вычислительной сети:

– изучение вариантов подсоединения к глобальной вычислительной сети;

– изучение и настройка ПО, обеспечивающего работу пользователя с сервисами глобальной вычислительной сети; например – почтовыми программами и браузерами;

– изучение процедур получения, поиска, хранения и распространения информации через глобальную вычислительную сеть;

– изучение функционирования протоколов глобальной вычислительной сети.

Определим задачи применительно к аппаратным и программным средствам компьютера и вычислительной сети, которые можно решить при помощи модели ЛВС на основе децентрализованной архитектуры:

– изучение сетевых возможностей ОС, применяемых на ПК;

– изучение адресации в ЛВС, работающих на основе децентрализованной архитектуры;

– изучение начального алгоритма администрирования ЛВС, работающих на основе децентрализованной архитектуры;

– изучение процедур получения, поиска, хранения и распространения информации через ЛВС, работающие на основе децентрализованной архитектуры;

– изучение функционирования протоколов ЛВС;

– изучение свойств гетерогенных сетей, функционирующих на основе децентрализованной архитектуры.

Определим задачи применительно к аппаратным и программным средствам компьютера и вычислительной сети, которые можно решить при помощи модели ЛВС на основе сервера:

– изучение сетевых возможностей ОС, применяемых на серверах;

– изучение адресации в ЛВС, работающих на основе сервера;

– изучение изначального алгоритма администрирования ЛВС, работающих на основе сервера;

– изучение процедур получения, поиска, хранения и распространения информации через ЛВС, работающие на основе сервера;

– изучение функционирования протоколов ЛВС;

– изучение работы, установка, тестирование, настройка серверных программ; таких как – сервер баз данных, веб-сервер, прокси-сервер;

– изучение свойств гетерогенных сетей, функционирующих на основе серверной архитектуры.

Рассмотрим приоритеты применения моделей программно-аппаратных средств на базе ПЭ при обучении бакалавров ИБ в области программного и аппаратного обеспечения компьютера и вычислительной сети в сравнении с изучением на действующем ПК:

1. Работа выполняется не на ПК, а на модели; по этой причине студент может осуществлять экспериментально-исследовательскую работу – по варьированию состава оборудования, установке, настройке и проверке работы

дилеммах. С позиции содержательной релевантности подростки в актуальных дилеммах рассматривают участников и их действия с позиций моральных измерений, но затрудняются в оценке нравственного измерения мотивов, условий, последствий. В перспективных дилеммах подростки затрудняются с вычленением ценностей и внутренних условий субъектов морального выбора, которые повлияли или могут повлиять на течение ситуации и ее участников [12].

Таким образом, мы прослеживаем основные трудности, которые испытывают испытуемые в анализе ситуаций морального выбора.

Встает вопрос о разработке модели процесса реконструкции ситуаций морального выбора.

Первый шаг заключается в обнаружении испытуемым затруднения, конфликтующей составляющей в предъявляемой дилемме. Только анализ и обнаружение ценностных конфликтов позволяет дальше решить предъявленную ситуацию [6]. Основными маркерами, позволяющими судить о том, что испытуемый начинает воссоздание ситуации - это его признание ситуации как неоднозначной, сложной, противоречивой.

Вторым шагом является вычленение структурных компонентов ситуации морального выбора и их разновидностей: участники (сколько задействовано), мотивы (разновидности мотивов), условия (внешние и внутренние), ценности, цели и определение специфики контекста, в котором разворачивается ситуация морального выбора. А. Шютц, рассматривая социальную действительность с точки зрения проблемной релевантности, указывает, что события, объекты одновременно могут быть типичными и атипичными, релевантными и иррелевантными в силу возникающих разных контекстов и интересов [20].

Третьим шагом является сопоставление внутри компонентов (участники, мотивы, цели, условия, ценности) по следующим критериям: иерархичность внутри определенных типов компонентов, анализ с точки зрения возможных противоречий и на основе этого выделение ведущего противоречия. Здесь необходимо определить тип ролевых взаимоотношений между участниками событий, иерархию их взаимоотношений и на основе только приоритета ценностного отношения к другому строить дальнейший анализ. Следует учитывать условия, приведшие к «здесь и сейчас». Особое внимание уделяется и внешним условиям и внутренним. Следует отметить, что в ситуациях с нравственным содержанием, конечно же, необходимо учитывать все аспекты условий, но приоритет отдается внутренним (сила воли, характер и т.д.). Учитываются нравственные мотивы, такие как мотив взаимопомощи, заботы о другом, альтруистические мотивы. Самая сложная в анализе категория – это ценности, задействованные в ситуации. Любая моральная дилемма, прежде всего, это ценностный конфликт. Нужно иметь в виду, какие ценностные позиции находятся в конфликте. Выделив компоненты с точки зрения рефлексии нравственного содержания, их иерархию, возможные противоречия, следует переходить к анализу последствий.

Как пишет Блинникова С.Л., в ситуациях морального выбора важно понимать возникающие противоречия, что составляет особую сложность в понимании испытуемыми. Понимание противоречий опосредует целость жизненного мира и основная сложность часто заключается в том, что нужно определить реальные противоречия от мнимых [3].

Анализу мешает в первую очередь игнорирование противоречий и снятие ответственности за происходящее с участников событий, рассмотрение с точки

аспекте, осуществляемой поэтапно, начиная с рефлексии не только проблемы, но и ее влияния на различные жизненные сферы, ценностный анализ ролей, анализ чувств, нахождение новых ролей, т.е. ориентация на будущее, переоценка старых ролей в аспекте прогнозирования их влияния на жизнь. Все это позволяет анализировать жизненный мир клиента во всех связях и отношениях, давая возможность целостного видения проблемной ситуации [5]. Важно подчеркнуть, что сам процесс психологического консультирования, комиссий по этике и т.д. предполагает процедуру реконструирования произошедшего события, где ключевым является ответ на вопрос не что произошло, а как именно это произошло.

Таким образом, под реконструкцией понимается исследовательский метод, исследовательские процедуры, обращенные к пониманию, объяснению фактов, закономерностей, их воссозданию при недостатке исходной информации, невозможности прямого доступа к наблюдаемым явлениям.

Нами была использована и разработана процедура реконструкции с целью изучения восприятия ситуации морального выбора. Ее компоненты были нами выделены и апробированы на подростковой выборке. Сама процедура представляет собой рассуждение испытуемого о ситуации морального выбора, где отсутствуют наводящие вопросы, которые могут подталкивать испытуемого к определенному решению. Испытуемым предлагалось выразить общие свои суждения о представленной ситуации (с целью изучения основных компонентов морального выбора, важного для анализа с позиции испытуемого), задать интересующий вопрос по поводу ситуации (с целью определения тех компонентов, которые необходимы испытуемому для оценки и последующего анализа описываемой ситуации) и спрогнозировать последствия.

Ключевыми компонентами реконструкции, определяющими ее продуктивность являются участники ситуации, мотивы, условия, цели, ценности, последствия. Вводятся два основных показателя, измеряющих продуктивность реконструкции: полнота и содержательная релевантность. Полнота представляет собой охват испытуемым выделенных нами компонентов: участников, мотивов, условий, целей, ценностей, последствий. Содержательная релевантность представляет собой представленность в суждениях испытуемого в отношении выделенных компонентов нравственного содержания. Она проявляется через рефлексию индивидом противоречий, конфликтов участников, интересов, мнений, обращенность к личности как субъекту морального выбора, суждения через категорию ответственности.

Проведенное нами исследование в рамках магистерской диссертации показало, что подростки демонстрирует низкий уровень продуктивности реконструкции ситуаций морального выбора в отношении дилемм разных типов (дилеммы, перспективные и актуальные задачам возраста). Наиболее полно подростки реконструируют участников ситуаций, выше процент полноты реконструкции в перспективных дилеммах, исключение составляет категория ценностей. Еще ниже процент продуктивности в отношении содержательной релевантности, где подростки лучше справляются с категорией мотивов в анализе перспективных дилемм [11]. Помимо этого нами было показано, что большинство подростков, выделяя участников событий, мотивы, условия, последствия, игнорируют категорию ценностей в обоих типах дилемм, но противоречий между компонентами меньше в актуальных

ПО в условиях обеспечения защиты информации на ПК и в вычислительной сети университета. В том числе – при ошибках студента или вирусных атаках; а также – другого вредоносного ПО, провоцирующего сбои в работе моделей.

2. Существующее состояние модели программно-аппаратных средств может быть сохранено в любое время, что предполагает возможность прерывания эксперимента с последующим его возобновлением не с начала, а с точки сохранения; и следующий сеанс работы.

3. Возможность сохранять состояние модели и вернуться к сохраненному состоянию предполагает отказ от неправильных манипуляций, которые вызывают проблемы в эксплуатации модели, и повторение эксперимента.

4. Воссозданная модель хранится в отдельных файлах, что предполагает возможность переноса модели и её запуск на другой ПК; в результате отсутствует «тесная связь» конкретного ПК и студента.

5. Преподаватель может настроить модель для проведения эксперимента студентами (например – чтобы найти и решить проблемы с настройками оборудования и ПО, обновления предустановленного ПО и пр.), а также – сделать копию модели для каждого студента.

6. В моделируемом ПК может быть установлена ОС, которая отличается от установленной на ПК, что дает возможность сравнивать различные варианты ОС.

7. В моделируемом ПК может быть установлено ПО, которое отличается от установленного на ПК, что дает возможность сравнивать различные варианты ПО.

8. Применение модели увеличивает надежность работы ПК за счёт проверки на модели потенциально опасного ПО.

9. Для проверки работоспособности модели в определенных условиях (когда требуется определённые – количество оперативной памяти, размер жесткого диска, ОС и пр.) конструируется модель, имеющая соответствующие компоненты аппаратного и ПО.

10. Из-за одновременного запуска нескольких моделей (объединенных в ЛВС) ЛВС изучается на одном реальном ПК.

11. При комплектации автоматизированного рабочего места (АРМ) согласно целей и задач эксплуатации АРМ, студент имеет возможность работы с различными моделями; например – модель ПК руководителя предприятия, главного бухгалтера, специалиста по ИБ и пр.

В ряде случаев, с целью обеспечения практической направленности обучения бакалавров ИБ в области программно-аппаратных средств и вычислительной сети, создаются интерактивные презентации, которые позволяют студентам настраивать аппаратное и ПО; однако применение моделей ПЭ в сравнении с презентациями имеет ряд преимуществ:

1. В презентации процесс конфигурации программно-аппаратных средств и вычислительной сети завершается сообщением о «правильном» или «неправильном» его выполнении; при этом – модель «работает»; это улучшает видимость результатов конфигурации.

2. Презентация предполагает ограничение количества настроек; модель – все возможные настройки и вариации.

3. Изменения вариантов ПО предполагает необходимость корректировки презентации (длительного и кропотливого процесса); модель предполагает стандартную установку нового приложения.

Выводы. Таким образом, реализация ресурсов ПЭ, моделирующих структуру и функции программно-аппаратных средств и вычислительной сети, даёт возможность применения моделей (при обучении бакалавров ИБ), отражающих реальную эксплуатацию программно-аппаратных средств и вычислительной сети, а также – экранную визуализацию протекающих процессов в текущем времени.

Литература:

1. Газизов А.Р. Методические подходы к формированию информационно-технологической компетентности организаторов учебного процесса в вузе (на примере повышения квалификации). Дис. … канд. пед. наук. – Москва, 2013. – 155 с.

2. Лягинова О.Ю. Обучение учителей информатики моделированию аппаратно-программных средств компьютера и информационной сети на базе специализированных программных сред. Дис. … канд. пед. наук. – Москва, 2011. – 150 с.

3. Роберт И.В. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования. – М.: ИИО РАО, 2009. – 96 с.

4. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования. Психолого-педагогический и технологический аспекты. – М.: Бином. Лаборатория знаний, 2014. – 339 с.

Педагогика

УДК:376.1

доктор исторических наук, профессор Галиуллина Светлана Дмитриевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уфимский государственный нефтяной технический университет» (г. Уфа);
доктор медицинских наук, профессор Коган Ольга Станиславовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уфимский государственный нефтяной технический университет» (г. Уфа);
кандидат биологических наук, доцент Тарасова Марина Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа)

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ПРОЦЕССА ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. Специальные образовательные и реабилитационные технологии для лиц с ограниченными возможностями здоровья включают совокупность организационных структур и мероприятий, системных средств и методов, общих и частных методик, оптимальным образом обеспечивающих реализацию и усвоение образовательных программ, в объеме и качестве, предусмотренными государственными образовательными стандартами, формирование методов познания и деятельности на общем заданном уровне. Предусматривается реабилитация личности в конкретной интегрированной

варианты поведения, что зачастую носит проблемный характер; многие могут руководствоваться принципом «у меня не было выбора, я не мог поступить иначе», что уже противоречит моральному выбору как акту самоопределения и связанной с этим ответственности за принятое решение [2; 4; 8,]. В.И. Бакштановский указывает, что именно альтернативность выбора требует от личности развития способности к оптимальному решению, выраженному в согласовании выбираемых средств к достижению результата [2].

- наличие нравственного конфликта, проявляющийся в том, что человек констатирует противоречие: осуществление одной нравственной нормы приведет к нарушению другой [2; 8]. Так, Т.В. Корнилова, И.А.Чигринова подчеркивают, что «Моральный выбор заключается в том, что в нем иерархизируются процессы соотнесения личностью ее ценностей и моральных норм в контексте требований и возможностей развития не только ситуации, но и личностного Я» [с. 70, 9].

Традиционно изучение ситуаций морального выбора связано с изучением анализа моральных суждений личности посредством использования в качестве основного материала моральные дилеммы [1;15]. На это указывал еще Дж.Дьюи, что нравственная ситуация характеризуется суждениями и выбором, поиском действий разрешения [7].

В основном, интерес авторов сосредоточен на выявлении уровня развития моральных суждений, их взаимосвязи с когнитивными и личностными характеристиками, а также их специфики в зависимости от типов дилемм. Не до конца решенным является вопрос о том, на какие ключевые характеристики и компоненты опирается испытуемый в своем суждении, вынося моральное решение.

В связи с этим целесообразно использовать процедуру, позволяющую воссоздавать ход решения, восприятия проблемной ситуации испытуемыми. Для решения данной задачи была предпринята попытка разработки исследовательской процедуры реконструкции ситуации морального выбора.

Стоит отметить, что сама процедура реконструкции в выявлении содержательных аспектов предметного знания не нова. Реконструкция часто используется и в экономике, и в истории, а также в других сферах повседневной практики в качестве основного метода познания, принципа, исследовательской процедуры. Она позволяет получить целостное представление о каком-либо явлении, несмотря на неполноту представленных фактов [10]. Стоит отметить важный аспект рассмотрения сущности реконструкции как понимания, как интерпретации прошлого.

Лариной Т.М. реконструкция рассматривается как обязательный компонент в решении «сложных познавательных задач, целью которых будет объяснение событий прошлого» [10]. Объединяет нашу позицию и позицию автора еще и то, что реконструкция начинает работать тогда, когда исходного материала недостаточно.

Невозможно игнорировать практический аспект реконструкции, используемый в консультативной психологии, где непосредственно реконструируется проблемная ситуация клиента: те ключевые события в прошлом, повлиявшие на настоящее. В.В.Горбуновой представлена авторская процедура реконструкции жизненного мира личности на примере консультативной помощи. Автор вводит понятие «ценностно-ролевая реконструкция», понимаемое как разъяснение ролей личности в ценностном

личностью задач с нравственным содержанием [14; 15; 17]. Актуальность данного вопроса закреплена и в ФГОС среднего и высшего образования, где подчеркивается приоритетность формирования «морального сознания и компетентности в решении моральных проблем на основе личностного выбора», нравственного поведения, ответственного отношения к деятельности, своим поступкам [17; 18].

Несмотря на значимость исследования данного феномена, не получило научную операционализацию само понятие «моральная компетентность», хотя некоторые аспекты ее содержания описаны в структуре профессиональной компетентности и формируемых умений.

Попытка определения сущности моральной компетентности, подходов к ее изучению и диагностике принадлежит О.А Подольскому, рассматривающего такие ее составляющие как Я-компетентность, компетентность в партнере, компетентность в ситуации, содержание которых необходимо рассматривать через «нормы, ценности, цели, намерения, интересы, мотивы и чувства» [с. 9, 14]. Моральная компетентность выполняет ориентирующую функцию в ситуации с моральным содержанием. Основная сложность ее изучения кроется в наличии разрыва между содержанием и ее измерением и в связи с этим встает вопрос о релевантных способах ее выявления [14].

Формулировка цели статьи. Следует отметить, что ключевым моментом в определении сущности моральной компетентности является целостное видение ситуации морального выбора. Мы можем предположить, что посредством восприятия ситуации морального выбора испытуемыми возможно изучение моральной компетентности личности.

Изложение основного материала статьи. Прежде чем переходить к предлагаемым нами средствам ее изучения, целесообразно определить характеристики ситуации морального выбора. Существует немало подходов к определению и разновидностям морального выбора, но их единство находит себя в следующих положениях:

- ситуация морального выбора прежде всего является актом сознательного самоопределения человека, совершаемого им по внутреннему убеждению, в отсутствии внешних принуждений и запретов; именно возможность осуществлять моральный выбор характеризует человека как субъекта своей жизнедеятельности [2; 8; 19].

В.И. Бакштановским выделены следующие моральные измерения в самоопределении человека:

- приобретение или утрата смысла в процессе нравственных исканий;
- самоопределения в ценностях и идеалах;
- точка оценки и самооценки;
- формирование нравственной позиции;
- формирование линии поведения и выбор конкретного поступка.
- соответствие нравственной цели и средств ее достижения,
- характер намерений и адекватности их воплощения в конкретных деяниях и успешности этих деяний [2].

- уникальность ситуации морального выбора, которая позволяет четче обнаружить границы ответственности [7].
- «безусловная альтернативность» ситуации морального выбора, проявляющая себя в том, что требует ответственного и самостоятельного решения от человека. Личность обязана самостоятельно определить для себя

среде обучения, создание системы мер, направленных на устранение или возможно более полную компенсацию ограничений жизнедеятельности с учетом действующих в образовательной среде ограничений по срокам обучения, состоянию материально-технической базы, квалификации персонала, интеллектуального, образовательного и реабилитационного потенциала обучаемых лиц и их специальных образовательных потребностей.

Ключевые слова: инклюзивное образование, лица с ограниченными возможностями здоровья, доступная образовательная среда, реабилитация ЛОВЗ.

Annotation. Specialized educational and rehabilitational technologies for the individuals with health disabilities presuppose the combination of organizational structures and arrangements, systematic methods, general and specific methodology, which provide realization and internalization of the academic program in the optimal way and based on the State Educational Standart. Moreover, the formation of the method of obtaining knowledge and activity must be held on the reference-level. The rehabilitation of the individual in the concrete integrated learning environment and the creation of a measurement system aimed at internalization or complete compensation of disabilities are supposed to be in reference to current educational time limits, the condition of material and technical resources, staff competence, intellectual, educational and rehabilitational potential of learners and their specific educative requirements.

Keywords: inclusive education, individuals with health disabilities, available learning environment, rehabilitation of the individuals with disabilities.

Введение. Основные принципы управления профессиональным образованием сформулированы Законом РФ «Об образовании». При подготовке обучающихся любого уровня в соответствии с образовательным стандартом дается обязательный минимум содержания основных образовательных программ, максимальный объем учебной нагрузки и требования к уровню подготовки специалистов.

При разработке системы непрерывного интегрированного профессионального образования инвалидов в соответствие с Федеральным законом «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» одной из основных проблем является разработка специальных образовательных и реабилитационных технологий. Под специальными образовательными и реабилитационными технологиями понимается особая совокупность организационных структур и мероприятий, системных средств и методов, общих и частных методик, оптимальным образом обеспечивающих реализацию и усвоение образовательных программ, в объеме и качестве, предусмотренными государственными образовательными стандартами, формирование методов познания и деятельности на общем заданном уровне, реабилитацию личности в конкретной интегрированной среде обучения, создание системы мер, направленных на устранение или возможно более полную компенсацию ограничений жизнедеятельности, вызванных нарушением здоровья со стойким расстройством функций организма с учетом действующих в образовательной среде ограничений по срокам обучения, состоянию материально-технической базы, квалификации персонала, интеллектуального, образовательного и реабилитационного потенциала обучаемых лиц и их специальных образовательных потребностей.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время, по данным Всемирной организации здравоохранения, в мире насчитывается более 600 млн. инвалидов. В России их более 13 млн., что говорит о масштабности рассматриваемой проблемы. Но лишь только 5% инвалидов трудоспособного возраста в нашей стране имеют работу.

Одним из главных показателей социально-психологической адаптации лиц с ограниченными возможностями является их отношение к собственной жизни, поэтому важно помочь им улучшить свое самовосприятие и уровень образования. Образование является одним из основных факторов поддержания социального и профессионального статуса лиц с ограниченными возможностями здоровья. Необходимость для них самосовершенствования личности в профессиональном плане, потребность в достижении карьерных целей, изменение своего положения на рынке труда повышает актуальность и востребованность программ профессионального образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Образовательный процесс должен обеспечиваться кадрами соответствующей квалификации, поэтому весьма актуален вопрос об образовательной поддержке подготовки кадров для сферы инклюзивного образования.

Инклюзивное образование (фр. *Inclusif* – включающий в себя, лат. *include*-заключаю, включаю) – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями. Инклюзия – это процесс развития предельно доступного образования для каждого в доступных школах и образовательных учреждениях, формирование процессов обучения с постановкой адекватных целей всех учеников, процесс ликвидации различных барьеров для наибольшей поддержки каждого учащегося и максимального раскрытия его потенциала.

Особое место в обеспечении высшего качества образовательных и реабилитационных услуг для контингента со специальными потребностями должны занять высокие технологии обучения (ВТО), которые, как правило, универсальны и могут быть широко использованы в ряде образовательных сред, в т.ч. и специальных. В целом для всех создаваемых искусственных информационных сред, независимо от их конкретной архитектуры и конфигурации, обязательным условием эффективности является учет индивидуальных и групповых психофизиологических особенностей инвалидов и использование всех механизмов реабилитации.

Основной особенностью образовательной системы для лиц с ограниченными возможностями здоровья при сохраненном интеллекте является необходимость осуществления интегрированного, непрерывного, вариативного по форме профессионального образования с одновременным комплексом реабилитационных мероприятий, сопровождающих учебный процесс. Образовательная система для инвалидов различных групп должна выполнять индивидуальную программу обучения инвалида в течение всего образовательного периода в условиях образовательного учреждения общего типа с одновременным проведением реабилитационных мероприятий, содержание и перечень которых зависят от формы и плана обучения по той или иной специальности.

В соответствии с Федеральным Законом "Об образовании", инвалиды 1-ой и 2-ой групп, а также инвалиды детства имеет право на внеконкурсное

д.психол.н., 19.00.02 – СПб., 2005. [Электронный ресурс] / URL: http://www.dissercat.com (дата обращения 27.10.2016)

7. Рудаков, А.Л. Саногенная рефлексия как фактор стрессоустойчивости спортсменов: Диссер. … к.психол.н., 19.00.01 – М., 2009 . [Электронный ресурс] / URL: http://www.dissercat.com (дата обращения 27.10.2016)

8. Соколова, Н.И. Влияние стресса на соревновательную деятельность спортсменов / Н.И. Соколова, Е.А. Мельникова [Электронный ресурс] / URL: https://goo.gl/g4BNIJ (дата обращения 27.10.2016)

9. Шагиев, Р.М. Структурно-функциональные характеристики стрессоустойчивости в спортивной деятельности: Диссер. … к.психол.н., 19.00.03 – Ярославль, 2009. [Электронный ресурс] / URL: http://www.lib.ua-ru.net/disser/ru.html (дата обращения 27.10.2016)

10. Электронная библиотека диссертационных работ по психологии – [Электронный ресурс] – URL: http://www.lib.ua-ru.net/disser/ru.html (дата обращения 27.10.2016)

Психология

УДК: 159.9

аспирант преподаватель кафедры психологии развития и образования Мачехина Екатерина Александровна
ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского» (г. Калуга)

РЕКОНСТРУКЦИЯ СИТУАЦИИ МОРАЛЬНОГО ВЫБОРА КАК ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ПРОЦЕДУРА ИЗУЧЕНИЯ МОРАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается возможность изучения моральной компетентности личности посредством восприятия ситуации морального выбора. Предложено использовать процедуру реконструкции ситуации морального выбора, позволяющую воссоздавать ход решения моральной дилеммы. Описаны показатели продуктивности реконструкции: полнота и содержательная релевантность. Представлена модель реконструкции.

Ключевые слова: моральная компетентность, моральный выбор, реконструкция ситуации морального выбора.

Annotation. To explore the possibility of the moral competence of a person study by the perception of the moral choice situation. In the article it is offered to use the procedure of reconstruction of the moral choice situation which helps to recreate the steps of the moral dilemma solution. The data, showing the productivity of reconstruction is described: its entry and content relevance. A reconstruction model is given.

Keywords: moral competence, moral choice, reconstruction of the moral choice situation.

Введение. В настоящее время целый корпус работ посвящен проблемам изучения морального сознания личности. Конкретным воплощением данного исследовательского интереса является вопрос о сущности и механизмах моральной компетентности, который обсуждается в рамках изучения решения

г) обнаружены прямые корреляционные зависимости между показателями результативности и готовность к риску и мотивация достижения успеха;

д) обнаружены обратные корреляционные связи между показателями результативности и мотивации избегания неудачи.

Выводы Таким образом, подводя итоги эмпирического исследования стрессоустойчивости у спортсменов профессионалов (на примере спортсменов баскетболистов) можно констатировать, что:

а) комплекс психодиагностического инструментария, выбранный нами для изучения особенностей стрессоустойчивости у спортсменов баскетболистов, позволил выявить различия в уровне стрессоустойчивости у респондентов успешных и неуспешных команд;

б) проведенные замеры (предварительный и контрольный) в разные периоды спортивной деятельности спортсменов показали существование корреляционных связей между используемыми ими копинг стратегиями;

в) обнаруженные статистически значимые различия в показателях, характеризующих копинг стратегии у спортсменов баскетболистов успешных и неуспешных команд позволяют утверждать о том, что у спортсменов успешных команд в большей степени наблюдается ориентация на регулирование своих чувств и действий, они обнаруживают признание своей роли в решении возникающих проблем и права отвечать за свои поступки, тогда как у спортсменов команд аутсайдеров в большей степени присутствуют стремления уйти от решения проблем;

г) высокие показатели по шкалам «самоконтроль», «принятие ответственности», «планирование решения проблем» и «положительная переоценка» свидетельствуют о высоком уровне стрессоустойчивости спортсменов баскетболистов;

д) спортсмены успешных команд обладают более высоким уровнем стрессоустойчивости.

Полученные данные позволили нам доказать гипотезу исследования о том, что стрессоустойчивость спортсменов влияет на результативность их спортивной деятельности.

Литература:

1. Вяткин, Б.А. Темперамент, стресс и успешность деятельности спортсмена в соревнованиях / Б.А. Вяткин // Стресс и тревога в спорте: Международный сборник научных статей / Сост. Ю.Л. Ханин / [Электронный ресурс] / URL: http://goo.gl/znUkpZ (дата обращения 27.10.2016)

2. Ильин, Е.П. Психология спорта / Е.П. Ильин. – Спб.: Питер, 2010. – 352 с.

3. Ильин, Е.П. Психофизиология состояний человека / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2005. – 412 с.

4. Кочнева Е. М. Стрессоустойчивость спортсменов как предмет психологических исследований в отечественной психологии / Е. М. Кочнева, К. В. Буянов // Приоритетные направления развития науки и образования: материалы X Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 16 окт. 2016 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. — № 3 (10).

5. Куприянов, Р.В. Психодиагностика стресса / Сост. Куприянов, Р.В., Кузьмина, Ю.М. – Казань, КНИТУ, 2012. – 212 с. – с. 8

6. Мельникова, И.Е. Психофизиологические закономерности мобилизации адаптационного ресурса у детей и подростков: Диссер. …

поступление в государственные высшие учебные заведения при сдаче вступительных экзаменов на положительные оценки. Но большинство молодёжи с инвалидностью не имеют возможности реализовать своё законное право на получение образования и последующее трудоустройство, прежде всего, из-за отсутствия вспомогательных технологий и условий для обучения инвалидов в вузах.

На федеральном уровне уже создана модель инновационного образования, интегрированного с социальной политикой, которая может быть основой для создания федеральной системы высшего образования для инвалидов. Основными структурными элементами такой системы являются: базовые профильные профессиональные образовательные учреждения (центры) высшего, среднего и начального образования в федеральных округах и соответствующие учреждения (центры) в регионах (субъекты федерации), межрегиональные центры и уполномоченные образовательные учреждения на местах. Базовые профильные региональные (межрегиональные) образовательно-реабилитационные учреждения (центры) призваны стать основными функциональными элементами окружных подсистем профессионального образования инвалидов, в которых реализуются образовательно-реабилитационные программы различных уровней.

Одним из основных положений системы является интеграция инвалидов со здоровыми учащимися в процессе совместного обучения и трудовой деятельности. Основным преимуществом такой системы является ее гибкость, что позволяет применять ту или иную форму организации учебного процесса в зависимости от медицинских, психофизиологических и других показателей обучающихся с отклонениями в состоянии здоровья, а также от возможностей конкретных учебных заведений принимать участие в образовательных программах для инвалидов. В зависимости от этапа и формы обучения техническое, программное и методическое обеспечение образовательно-реабилитационного процесса, призванное решать проблему специальных потребностей (начальные профессиональные учебные заведения, средние, высшие; младшие и старшие курсы, изолированные группы, включенные подгруппы, специальные и общие аудитории и мастерские и т.п.) может быть объединено в самостоятельные программно-аппаратные комплексы и системы, одновременно состоящие из функционально-инвариантных элементов.

Реализация инклюзивного образования разрабатывается с учетом преемственности в обучении и с учетом индивидуальных потребностей обучаемого инвалида. Данная система образования должна одновременно быть непрерывной и открытой, ориентированной на потребности рынка труда, предлагая ему наиболее эффективные пути повышения уровня образования и различные варианты повышения квалификации. Решение проблемы внутренней доступности образовательного пространства учебного заведения для лиц со специальными образовательными потребностями достигается специальной формой организации учебного процесса и созданием в нем безбарьерной образовательно-реабилитационной среды. Образовательно-реабилитационная среда – это организационно, методически, технически и технологически приспособленная к специальным потребностям инвалида в образовательном учреждении среда, обеспечивающая ему условия для освоения профессиональных образовательных программ, охрану здоровья, создающая условия для реализации индивидуальной программы реабилитации,

доступность информационного и социокультурного пространства учебного заведения.

Технология обучения инвалидов должна включать полное описание процесса обучения: совокупность взаимосвязанных учебно-методических, информационных, обычных и специальных технических средств; режим обучения; способы контроля знаний; регламентацию отдельных видов процесса. С учетом потребностей и возможностей инвалидов учебные планы должны включать в себя целый ряд специфических дисциплин, направленных на адаптацию учебного процесса к инвалиду и внедрение его в интегрированную среду обучения, овладения им современными средствами коммуникации и необходимыми знаниями медико-технической и медико-социальной реабилитации, основами психологии и т.д.

Формируя технологию обучения необходимо учитывать возможности по ее реализации. Реализация вариантов систем непрерывного многоуровневого интегрированного по форме профессионального образования инвалидов возможна прежде всего в ведущих образовательных учреждениях для инвалидов с сохранным интеллектом.

Архитектурно-планировочное обустройство образовательно-реабилитационной среды для инвалидов должно характеризоваться особенностями, обусловленными элементами их социальной недостаточности: ограниченными коммуникативными, визуальными возможностями, ограничениями в передвижении и т.д. и в силу этого ограничениями в общении, ориентации, решении вопросов самообслуживания, организации быта и досуга. В этой связи системная компенсация достигается путем формирования безбарьерной окружающей среды. Это становится возможным при адекватном использовании компенсаторных механизмов зрения, осязания, обоняния, остаточного слуха при планировочном и конструктивном решении организации учебного места инвалида и путей передвижения к нему. Такая постановка вопроса требует соблюдения всех необходимых санитарно-гигиенических критериев.

На учебном месте инвалида должны быть обеспечены комфортные условия для выполнения учебных заданий. Для этого размеры (площадь) учебного места должны соответствовать выполняемым видам учебных заданий и эргономике инвалида, давать возможность размещения необходимого учебного инструментария, компьютерной и иной техники, адекватно созданному учебному месту, а также возможность обслуживания такого места специалистами. Освещенность учебных мест инвалида должна находиться в соответствии с положениями СНиП 23-05-95 «Естественное и искусственное освещения». Недопустимы резкие изменения освещенности в течение рабочего дня (не более 30%). Для инвалидов следует предусматривать такую пространственную конфигурацию учебного (или социально-бытового в рамках образовательного учреждения) помещения, включая расположение мебели, иных предметов, размещенных в этом помещении, чтобы она создавала оптимальную зону видимости для учащегося с дефектом здоровья. Все предметы, необходимые в учебном процессе, учащийся должен располагать в зоне максимальной досягаемости вытянутых рук, чтобы не было лишних наклонов, приседаний и других движений, вызывающих утомление и дополнительные затраты времени.

Специальное учебное место должно иметь техническую и

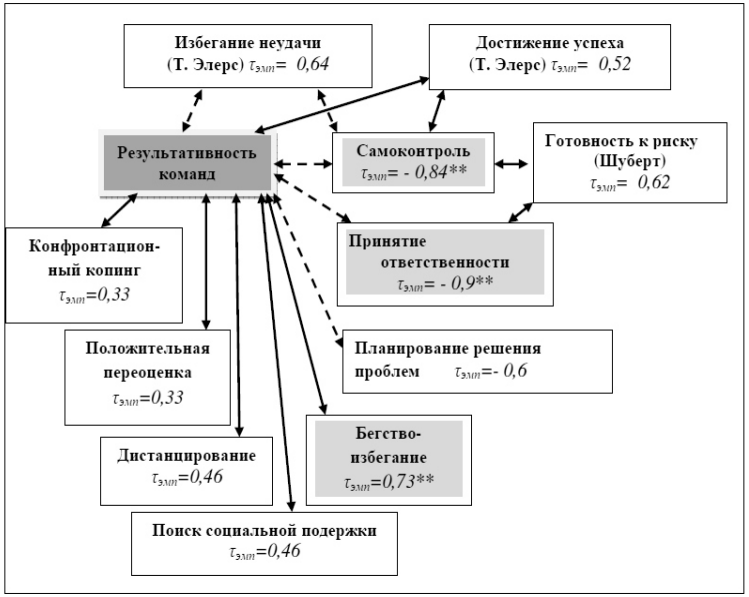


Рис. 1. Корреляционные связи показателей копинг-стратегий и результативности спортсменов баскетболистов

Примечание. Пунктирная стрелка обозначает обратную корреляцию, сплошная стрелка обозначает прямую корреляцию

а) «принятие ответственности» ($\tau_{эмп}$= - 0,9**) – связь сильная и статистически достоверная; а это означает, что респонденты понимают личную роль в возникновении актуальных трудностей;

б) «самоконтроль» ($\tau_{эмп}$=0,84**) – связь сильная и статистически достоверная; а это означает, что респонденты команд лидеров контролируют ситуации, избегают эмоциогенных импульсивных поступков и ориентированы на рациональные подходы к проблемным ситуациям;

в) «планирование решения проблем» ($\tau_{эмп}$=- 0,6) – связь достаточно сильная, но статистически не достоверная. Это значит, что мы только на уровне тенденции можем говорить о том, что респонденты ориентированы на преодоление проблемы за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, выработки стратегии разрешения проблемы, планирования собственных действий с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов, однако существует вероятность чрезмерной рациональности, недостаточной эмоциональности, интуитивности и спонтанности в поведении, что может привести к неуспеху;

он гораздо выше, чем у баскетболистов из неуспешных команд, и попадает в область умеренно высоких значений (60,5 с σ=13,2 у команд лидеров и 41,6 с σ=11,7 у команд аутсайдеров). При расчете статистической значимости различий показателей, характеризующих готовность к риску у респондентов успешных и неуспешных команд мы получили $t_{эмп.}$= *2,42 (по t – критерию Стьюдента)* что соответствует значению $p \leq 0,05$.

5. Анализ корреляционных связей (коэффициент Кендела) между показателями результативности и особенностями стрессоустойчивости показал, что (*рис. 1*):

– существуют прямые корреляционные связи между показателями, характеризующими результативность спортсменов (количество заброшенных мячей) и копинг стратегиями: конфронтационный копинг ($\tau_{эмп}=0,33$), положительная переоценка ($\tau_{эмп}=0,33$), дистанцирование ($\tau_{эмп}=0,46$), поиск социальной поддержки ($\tau_{эмп}=0,46$);

– выявлена сильная, прямая и статистически значимая корреляционная связь между результативностью спортсменов и стратегией «бегство-избегание», это свидетельствует о том, что при отчетливом предпочтении стратегии избегания могут наблюдаться неконструктивные формы поведения в стрессовых ситуациях (отрицание либо полное игнорирование проблемы, уклонение от ответственности и действий по разрешению возникших трудностей, пассивность, нетерпение, вспышки раздражения), т.е., чем выше показатели по данной шкале, тем менее результативной оказывается команда;

– обнаружены обратные корреляционные связи между результативностью команд и такими копинг стратегиями, как «принятие ответственности», «самоконтроль» и «планирование решения проблемы»:

организационную оснастку, обеспечивающую реализацию эргономических принципов и учитывающую индивидуальные возможности и ограничения конкретных лиц. При проектировании и организации учебных мест необходимо учитывать: анатомоморфологические характеристики двигательного аппарата; возможности восприятия информации; возможности распознавания предметов, инструментов; точности, скорости и амплитуды движений; возможности захвата и способы перемещения предметов; величин усилий при выполнении работы. Учебное место инвалида может потребовать специальных приспособлений, инструментов, специальной (регулируемой) мебели; эргономически спроектированной рабочей зоны, учитывающей антропометрические размеры и физические ограничения инвалида; оснащения оборудования и мебели индикаторами (визуальными, акустическими, тактильными); введения специальных режимов труда и отдыха; расстановку оборудования и мебели и др.

Цветовая отделка учебных помещений выполняется с учетом психофизиологических особенностей восприятия окружающей среды отдельными категориями инвалидов.

Медицинская реабилитация, как составная часть комплексного процесса реабилитации инвалида в учебном заведении, должна обеспечивать восстановление или компенсацию имеющихся функциональных нарушений. Она должна включать восстановительную терапию, санаторно-курортное лечение, обеспечение техническими средствами медицинской реабилитации. В процессе обучения инвалиды должны приобрести устойчивые навыки в формировании здоровья и поддержания его резервов, обеспечивающем их социально-бытовую адаптацию и интеграцию в открытый рынок труда.

Отделение медицинской реабилитации должно проводить восстановительное лечение и осуществлять контроль за его этапами, включая физиотерапию; лечебную физкультуру, механотерапию, массаж, трудотерапию; психотерапию, диетотерапию; традиционные и народные методы лечения- акупунктура, гомеопатия, мануальная терапия и др.

Социальная реабилитация инвалидов, являясь одной из составляющих комплексной реабилитации, должна включать мероприятия, услуги и технические средства, направленные на обеспечение восстановления социально-бытового (персональный уход, социальные навыки, персональная сохранность) и социально-средового (социальная независимость, социальное общение, возможность решения круга личных проблем, возможность занятий спортом, физкультурой, культурно-досуговой деятельностью) статусов.

Учреждение профобразования, занимающееся обучением инвалидов, должно иметь структурное подразделение (отделение, кабинеты), реализующее программу социальной реабилитации. Отделение социальной реабилитации осуществляет обучение инвалидов навыкам самообслуживания и самостоятельного проживания. Для этого используются такие формы обучения, как уроки, лекции, беседы, игры и др. Эта работа тесно связана с эрготерапией, включающей подбор и апробацию технических средств реабилитации, проведение консультаций по функционально-индивидуальному приспособлению жилья инвалида для его самостоятельной жизнедеятельности с учетом характера его физических и психологических ограничений, обучение учащегося и его семьи пользованию оборудованием квартир, оснащенных техническими средствами реабилитации.

Выводы. Социально-психологическая реабилитация должна включать проведение психотерапии, психокоррекции, психоанализа; работу с семьей инвалида (диагностика социальных и социально-психологических проблем семьи; психокоррекционная работа для выработки здорового психологического климата в семье, обучения общению, пониманию проблем ребенка, связанных с возрастом и инвалидностью и др.).

Литература:

1. Андреев А.А., Солдаткин В.И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. М.: Изд-во МЭСИ, 1999.

2. Алехина С.В. Инклюзивное образование в России [Электронный ресурс] // Материалы проекта «Образование, благополучие и развивающаяся экономика России, Бразилии и Южной Африки». URL: http://psyjournals.ru/edu_economy_wellbeing/issue/36287.shtml (дата обращения: 22.09.2016)

3. «Развитие инклюзивного образования: сборник материалов». /Составители: С. Прушинский, Ю. Симонова», 2007.

4. http://aupam.narod.ru/pages/obrazovanie/metod_rek_posv_naibolee_aktualjnihm_voprosam_organizacii_uchebnogo/oglavlenie.html

Педагогика

УДК: 37

старший преподаватель Дуброва Елена Алексеевна
Академия психологии и педагогики Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА

Аннотация. Статья посвящена проблеме педагогического творчества как необходимого условия развития педагогического мастерства. Определены компоненты педагогического мастерства. Выделены уровни творческой деятельности педагога. Сформулированы педагогические условия развития творческой деятельности.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, педагогическая техника, творческая деятельность, творческие способности, индивидуальные особенности, коммуникативность, педагогическая деятельность.

Annotation. The Article is devoted to a problem of pedagogical creativity as necessary condition of development of pedagogical skill. Components of pedagogical skill are defined. Levels of creative activity of the teacher are determined. Pedagogical conditions of development of creative activity are formulated.

Keywords: pedagogical skill, pedagogical technic, creative activity, creative abilities, individual features, communicativeness, pedagogical activity.

Введение. В настоящее время в России идет становление новой системы образования, ориентированного на вхождение в мировое образовательное пространство. Этот процесс сопровождается существенными инновационными

Таблица 1

Выраженность различий, характеризующих копинг стратегии респондентов успешных и неуспешных команд по методике Р. Лазаруса и С. Фолкмана (*t – критерий Стьюдента*) (*n=68*)

№ п/п	Наименование шкал	$КЛ_1$ / $КЛ_2$	$КА_1$ / $КА_2$	$КЛ_1$/ $КА_1$	$КЛ_2$/ $КА_2$
1	Конфронтационный копинг	1,61	0,23	1,15	1,08
2	Дистанцирование	1,52	1,97	1,36	1,73
3	Самоконтроль	1,7	1,5	***2,61****	***2,25****
4	Поиск социальной поддержки	1,14	1,03	1,06	0,31
5	Принятие ответственности	1,69	0	***2,12****	***2,16****
6	Бегство-избегание	1,97	1,22	***2,32****	***2,34****
7	Планирование решения проблемы	1,1	1,64	1,82	1,96
8	Положительная переоценка	1,49	0,22	1,76	1,95
*Примечание: Обозначены статистически значимые различия: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$*					
КЛ – команда лидер; КА – команда аутсайдер индекс 1 – первый замер; индекс 2 – второй замер					

2. Анализ результатов по методике Шварцландера показал, что у большинства спортсменов (66%) преобладают результаты соответствующие высокой границе нормы, у остальных респондентов (34%) уровень притязаний соответствует показателям нормы, т.е. каких-либо различий в данных, характеризующих уровень притязаний спортсменов успешных и неуспешных команд, в рамках нашей выборки не обнаружено. На наш взгляд, это можно объяснить тем, что спортсмены, принимающие участие в нашем исследовании занимаются спортивной деятельностью на уровне профессионалов, что изначально может предопределять наличие высокого уровня притязаний.

3. Уровень мотивации к избеганию неудачи (по материалам методики Т. Элерса) у спортсменов неуспешных команд при меньшем разбросе оказался выше, чем у баскетболистов успешных команд (56,9 с σ=14,9 против 50,2 с σ=16,5), и оценивается как умеренно высокий. В среднем по выборке мотивация к избеганию неудач находится на среднем уровне (54,5 с σ=15,5). Ее максимальное значение составило 76,6 баллов (в команде аутсайдеров), а минимальное – 20 баллов (в команде лидеров). При проверке достоверности полученных данных статистически значимых различий мы не обнаружили. Все различия на уровне $p \leq 0,1$.

4. Показатель готовности к риску (по данным методики Г. Шуберта) в целом по выборке средний (48,4 с σ=15,1), но у спортсменов успешных команд

представив ее как динамическую систему психики спортсменов, состоящую из функциональных блоков. Выделенная структура позволила исследовать проблему эффективности и результативности спортсменов на этапе соревновательного отрезка деятельности.

Р.М. Шагиев выделил и охарактеризовал функциональные связи исходя из показателей результативности (успешность / неуспешность), что свидетельствовало, по его мнению, о «проблемных зонах и недостаточном развитии стрессоустойчивости».

Изучение стрессоустойчивости как ресурса результативности спортсменов в настоящее время является очень актуальным, так как спорт становится все более политизированным, общая напряженность в нем возрастает, а исследования, изучающие данную проблему, практически отсутствуют [4].

Формулировка цели статьи. Основным целеполаганием нашей исследовательской работы явилось изучение особенностей стрессоустойчивости спортсменов баскетболистов и ее влияния на результативность их спортивной деятельности.

Изложение основного материала статьи. В исследовании принимали участие спортсмены баскетболисты шести команд, в общей сложности 68 человек. Три команды *(n=37)* занимали призовые места в турнирной таблице соревнований и три команды *(n=31)* – это команды аутсайдеры.

За основу изучения особенностей проявления стрессоустойчивости спортсменов баскетболистов в нашем исследовании были взяты такие ее составляющие как копинг-механизмы, уровень притязаний, мотивация на успех и избегание неудачи, готовность к риску.

В качестве диагностического инструментария были использованы:

1) «Копинг-тест» Р. Лазаруса и С. Фолкмана; 2) «Самооценка уровня притязаний» Шварцландера; 3) «Диагностика мотивации к избеганию неудач и мотивации к успеху» Т. Элерса; 4) «Готовность к риску» Г. Шуберта.

Результативность спортсменов оценивалась в исследовании по количеству заброшенных мячей и одержанных побед. Все показатели измерялись дважды: предварительный замер – это измерение в период активной подготовки к соревнованиям и контрольный замер – это измерение по окончании соревнований, в период подведения итогов (первая неделя после соревнований).

Обработка и анализ полученных данных осуществлялась по следующим направлениям: а) выявление индивидуальных показателей спортсменов в двух группах (успешные и неуспешные команды); б) расчет корреляционной связи показателей характеризующих копинг стратегии спортсменов успешных и неуспешных команд; в) поиск корреляционных связей между показателями результативности команд (количество заброшенных мячей) и таких составляющих стрессоустойчивости, как копинг-механизмы, уровень притязаний, мотивация на успех и избегание неудачи, готовность к риску.

Анализ полученных данных позволил сделать следующие выводы:

1. Существуют различия показателей, характеризующих копинг стратегии респондентов успешных и неуспешных команд по шкалам: самоконтроль, принятие ответственности, бегство-избегание (по материалам методики «Копинг-тест» Р. Лазаруса и С. Фолкмана) в период активной подготовки к соревнованиям (Таблица 1).

изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса, а следовательно, и в системе современного образования.

На современном этапе развития общества, в частности, системы образования, проблема педагогического мастерства и педагогического творчества является наиболее актуальной. Сегодня педагогу необходимо уметь подстраиваться под постоянно меняющиеся условия реформирования образования, быть мобильным и гибким.

Формулировка цели статьи. Мы ставим целью определить структуру педагогического мастерства с учетом современных требований образовательной системы, выделить творческую деятельность педагога в данной структуре, выявить компонентный состав творческой педагогической деятельности и сформулировать педагогические условия развития творческой деятельности педагога в инновационной образовательной среде.

Изложение основного материала статьи. Для успешного введения различных инноваций, для реализации огромного количества задач, стоящих перед педагогом в новых образовательных условиях, он должен обладать необходимым уровнем педагогического мастерства и профессиональной компетентности.

В настоящее время изменились представления о сущности и структурных элементах педагогического мастерства. Традиционная образовательная парадигма рассматривала мастерство как способность педагога найти ответ на вопрос – «чему и как учить»; современная образовательная парадигма заключается в ответе на вопрос о том, «кто и как стимулирует самостоятельную творческую активность учащегося».

Педагогическое творчество предполагает наличие у педагога системы качеств, характеризующих его как творческую личность – эрудиции, креативности, рефлексивности, способности предвидеть и проектировать, активности воли и др. Педагогическое мастерство предполагает формирование и использование педагогом оригинального стиля деятельности, отличающегося целесообразностью и универсальностью.

В педагогической науке сложилось несколько подходов к пониманию составляющих педагогического мастерства.

Так, согласно мнению одной группы ученых педагогическое мастерство - есть сплав интуиции и знаний, подлинно научного, авторитетного руководства, способного преодолевать педагогические трудности. В педагогическое мастерство входят наряду с педагогическими знаниями, интуицией, также умения в области педагогической техники, позволяющие с меньшей затратой энергии добиться больших результатов.

По мнению второй группы ученых, педагогическое мастерство складывается из специальных знаний, а также умений, навыков и привычек, в которых реализуется совершенное владение основными приемами того или иного вида деятельности. Какие бы частные задачи ни решал педагог, он всегда является организатором, наставником и мастером педагогического воздействия. Исходя из этого, в мастерстве педагога можно выделить четыре относительно самостоятельных элемента: мастерство организатора коллективной и индивидуальной деятельности детей; мастерство убеждения, мастерство передачи знаний и формирования опыта деятельности и, наконец, мастерство владения педагогической техникой.

В реальной педагогической деятельности эти виды мастерства тесно

связаны, переплетаются и взаимно усиливают друг друга.

Структура педагогического мастерства сложна, многогранна и определяется содержанием педагогической деятельности, характером профессионально-творческих задач. [6]

Несомненно, особое место в структуре мастерства преподавателя занимает педагогическая техника - совокупность умений и навыков, которая необходима для эффективного применения системы методов педагогического воздействия на отдельных учащихся и коллектив в целом: умение выбрать правильный стиль и тон в обращении, умение управлять вниманием, чувство темпа, навыки управления и демонстрации своего отношения к поступкам учащихся и др.

Можно выделить ряд компонентов, занимающих существенное место в структуре психолого-педагогических способностей: дидактические, академические, перцептивные, коммуникативно-организаторские. [3]

Педагогическое мастерство формируется на основе опыта, творческого осмысления средств учебно-воспитательной работы и выражается в применении системы эффективных методов решения профессиональных задач, в высоком качестве их выполнения, в единстве науки и искусства, в индивидуализации педагогического воздействия и в умении общаться, соблюдая критерии педагогического такта.

Таким образом, можно определить основные компоненты педагогического мастерства:

Профессиональная компетентность педагога.

Педагогическая техника.

Высокий уровень педагогической культуры.

Гуманистическая направленность деятельности (идеалы, интересы, ценности, гуманистические отношения).

Профессиональные качества (любовь к детям, интеллигентность, ответственность и т.д.).

Профессиональноео самосознание.

Творческие способности.

В настоящее время в педагогической практике большое внимание уделяется последнему компоненту педагогического мастерства, так как именно он помогает применять свои умения в постоянно меняющихся условиях. Творческая деятельность педагога предполагает гибкость мышления, способность к проектированию, рефлексии, стремление к самосовершенствованию.

Творчество – это деятельность, порождающая нечто новое, ранее не бывшее, на основе реорганизации имеющегося опыта и формирования новых комбинаций знаний, умений, продуктов. Творчество имеет разные уровни. Для одного уровня творчества характерны использование уже существующих знаний и расширение области их применения; на другом уровне создается совершенно новый подход, изменяющий привычный взгляд на объект или область знаний. [9]

Педагогическая деятельность – процесс непрерывного творчества. Но в отличие от творчества в других сферах (наука, техника, искусство) творчество педагога не имеет своей целью развитие личности. Творческий педагог формирует образовательную среду, которая является средством получения качественного результат в данных условиях.

Основной задачей педагогического творчества является раскрытие и

интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности человека, которые обеспечивают оптимально успешное достижение цели деятельности в сложной эмоциональной ситуации (Н.И. Бережная, Ю.М. Кузьмина, Р.В. Куприянов и др.).

Стрессоустойчивость как феномен изучался у: *педагогов* (А.А. Баранов, С.Ю. Визитова, Н.Е. Водопьянова, А.А. Деркач, Л.В. Карапетян, Е.С. Романова и др.); *студентов* (А.А. Андреева, О.В. Лозгачева, М.Л. Хуторная и др.); *сотрудников МВД* (В.А. Богаевский, В.А. Казначеев, М.М. Калашникова, А.М. Небольсин и др.); *операторов и работников экстремального профиля* (В.А. Бодров, А.К. Боковиков, Е.М. Кузнецова, А.А. Обознов, Н.Н. Смирнова и др.); *персонала организации* (В.А. Банников) [10].

Актуальность исследований стрессоустойчивости спортсменов обусловлена тем, что спортивная деятельность предполагает достижение спортсменами высоких результатов при регулярных нагрузках, высокой конкуренции и под воздействием на них разного рода стрессогенов, внутреннего и внешнего рода.

Проблема стресса и стрессоустойчивости в условиях спортивной профессиональной деятельности наиболее подробно представлена в работах отечественных авторов (Б.А. Вяткин, Е.П. Ильин, Е.А. Мельникова, А.Л. Рудакова, Н.И. Соколова, Ю.Л. Ханин, Р.М. Шагиев и др.), которые, акцентируя внимание на том, что спортивная деятельность особенно соревновательная, отличается большой эмоциогенностью, выделили факторы, способствующие проявлению стресса; описали механизм минимизации, способствующий распределению функциональных резервов организма спортсмена; уточнили понятие «индивидуальный стрессовый порог» спортсмена; изучили структурно-функциональные характеристики стрессоустойчивости спортсменов; исследовали онтогенетические и индивидуально-типологические аспекты мобилизации адаптационного ресурса спортсменов и т.д. [1, 2, 6, 7, 8, 9].

Стрессоустойчивость в спортивной деятельности практически не изученное явление. Среди научных работ по данной тематике известны работы *Шагиева Р.М.,* в которой изучались структурно-функциональные характеристики стрессоустойчивости спортсменов, *Рудакова А.Л.*, в которой рассматривали саногенную рефлексию как фактор стрессоустойчивости спортсменов, *Мельниковой И.Е.*, в которой исследовались онтогенетические и индивидуально-типологические аспекты мобилизации адаптационного ресурса у детей-спортсменов [6, 7, 9].

Р.М. Шагиев в исследовании структурно-функциональных характеристик стрессоустойчивости спортсменов верифицировал гипотезу о том, что базовыми компонентами стрессоустойчивости спортсменов являются: волевые качества (выдержка, самоконтроль, инициативность, ответственность, целеустремленность, настойчивость); особенности саморегуляции (оценка результатов, планирование, общий уровень саморегуляции поведения); мотивация достижения (стремление к успеху); психодинамические свойства (активность, ригидность, эмоциональная возбудимость, темп реакций) и ситуативная тревожность [9].

На основе структурно-функционального подхода Р.М. Шагиев обозначил характеристики разных уровней стрессоустойчивости спортсменов; на основе системного подхода он решил проблему целостности стрессоустойчивости,

Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2001. – 16 с.

9. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности / И.Н. Семенов, // Вопросы психологии. - 1983. - № 2. - С. 35-42.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Кочнева Елена Михайловна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);
студент 6 курса факультета психологии
и педагогики Буянов Кирилл Вадимович
Нижегородский государственный педагогический
университет им. К. Минина (г. Нижний Новгород);
психолог отдела экстренного реагирования Харитонов Максим Игоревич
Приволжский филиал Федерального казенного учреждения
«Центр экстренной психологической помощи
Министерства Российской Федерации по делам
гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям
и ликвидации последствий стихийных бедствий» (г. Нижний Новгород)

СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ КАК РЕСУРС РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ СПОРТСМЕНОВ

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования стрессоустойчивости как интегративного свойства личности у спортсменов баскетболистов. Проведенное исследование позволило описать выраженность различий, характеризующих копинг стратегии респондентов успешных и неуспешных команд (по Р. Лазарусу и С. Фолкману); обнаружить прямые и обратные корреляционные связи между показателями результативности спортсменов и особенностями стрессоустойчивости (копинг стратегии, уровень притязаний, склонность к риску, мотивация на успех и избегание неудачи).

Ключевые слова: стрессоустойчивость, результативность, спортсмены баскетболисты, копинг-стратегии, склонность к риску, уровень притязаний, мотивация на успех и избегание неудачи.

Annotation. The article presents the results of empirical research as an integrative stress resistance properties of the individual athletes in basketball. This study allowed us to describe the severity of the differences that characterize the coping strategies of the respondents successful and unsuccessful teams (R. Lazarus and S. Folkman); A direct and inverse correlations between performance indicators and features athletes stress (coping strategies, the level of claims, risk tolerance, motivation for success and avoiding failure).

Keywords: stress, performance, basketball, athletes, coping strategies, risk tolerance, the level of claims, motivation for success and avoiding failure.

Введение. Стрессоустойчивость – это интегративное свойство личности, характеризующееся взаимодействием эмоциональных, волевых,

применение инновационных технологий, развития у обучаемых профессиональных компетенций, умений самостоятельной исследовательской деятельности с целью постижения профессионального мастерства.

Творчество обусловливается потенциалом личности педагога, сформированным на основе накопленного им социального опыта, психолого-педагогических и предметных знаний, новых идей, умений и навыков, позволяющих находить и применять оригинальные решения, новаторские формы и методы и тем самым совершенствовать исполнение своих профессиональных функций. С другой стороны, опыт убеждает, что творчество приходит только тогда и только к тем, для кого характерно ценностное отношение к труду, кто стремится к повышению профессиональной квалификации, пополнению знаний и изучению опыта как отдельных педагогов, так и целых педагогических коллективов.

Творческий педагог должен уметь формулировать и решать педагогические задачи; строить свою деятельность с учетом изменяющих социальных и других условий; уметь видеть и развивать индивидуальные способности своих воспитанников; владеть формами и методами эвристической деятельности; занимается самообразованием, способен к личностному творческому росту, рефлексивной деятельности, осознанию творческих изменений.

Выделяют три сферы творческой деятельности педагога:

– методическое творчество (предполагает способность педагога к конструированию содержания обучения и воспитания в соответствии с конкретной ситуацией и особенностями как обучаемых, так и самого педагога; связано с умением анализировать возникающие педагогические ситуации, правильно выбирать и строить методические модели; изучать передовой педагогический опыт и грамотно применять его в своей практике с учетом индивидуальных особенностей педагога и обучаемых).

– коммуникативное творчество (связано с творческой организацией информационного обмена между субъектами образовательного процесса, использованием психологических знаний с целью эффективного общения, способностью осуществлять психологическую саморегуляцию).

творческое самовоспитание (связано с умением объективной самооценки личностных качеств, требующих дальнейшего совершенствования и корректировки, а также разработки долгосрочной программы собственного самосовершенствования в системе непрерывного самообразования).

В совокупности эти сферы педагогического творчества определяют конкретные задачи педагога, первостепенными из которых являются:

ориентация на профессию преподавателя как на творческую деятельность, требующую развития соответствующих способностей;

формирование умений выявлять, ставить, анализировать и решать педагогические задачи нестандартными способами с учетом индивидуальности обучаемых;

овладение инновационными педагогическими технологиями как необходимым условием творческой деятельности педагога;

создание системы профессионального самопознания и самооценки как творческой индивидуальности.

В сфере личности педагогическое творчество проявляется как самореализация педагога на основе осознания себя творческой

индивидуальностью, как определение индивидуальных путей своего профессионального роста и построение программы самосовершенствования. В связи с этим можно выделить следующие уровни педагогического творчества:

1. Репродуктивное творчество. (Воспроизведение готовых рекомендаций, шаблонов, опыта других педагогов).

2. Продуктивное творчество. (Оптимизация творческой деятельности, начиная с ее планирования, сочетания оптимальных методов и форм обучения, отбор содержания с учетом индивидуальных особенностей обучающихся).

3. Коммуникативное творчество. (Использование различных способов нестандартной коммуникации для определения путей решения профессионально-значимых задач).

4. Развивающее творчество. (Использование креативных приемов с учетом личностных особенностей, соответствующих творческой индивидуальности педагога, особенностям личности воспитанника, конкретному уровню развития обучаемых).

Область проявления педагогического творчества определяется индивидуальными психологическими особенностями педагога, его личностными свойствами, предпочтениями, что проявляется в неповторимой индивидуальной манере творческого самовыражения. Однако для эффективного осуществления творческой деятельности необходим ряд педагогических условий:

– включение в образовательный процесс совокупности целенаправленно организованных видов созидательной деятельности, обеспечивающих его творчески-ориентированную направленность;

– организация учебной и внеучебной творческой деятельности на основе выявления индивидуальных интересов и потребностей обучающихся, что позволяет выстраивать их личностную траекторию творческого развития и саморазвития;

– проявление педагогами индивидуального творческого стиля в своей педагогической деятельности, их мотивация на формирование у обучаемых ценностно-смыслового отношения к творчеству.

– стимулирование педагогов к постоянному самосовершенствованию профессионального творческого стиля деятельности.

При соблюдении вышеназванных условий, на наш взгляд, в структуре личности происходят существенные изменения, творческая деятельность становится осмысленной, способствует динамике личностного роста.

Выводы. В современной литературе педагогическое творчество понимается как процесс решения педагогических задач в меняющихся обстоятельствах. Педагог, так же как и любой исследователь, строит свою деятельность в соответствии с общими правилами эвристическою поиска: анализ педагогической ситуации; проектирование результата в соответствии с исходными данными; анализ имеющихся средств, необходимых для проверки предположения и достижения искомого результата; оценка полученных данных; формулировка новых задач.

Творческий характер педагогической деятельности нельзя свести только к решению педагогических задач, однако решение специально подобранных задач, направленных на развитие творческого мышления, является важнейшим условием развития творческого потенциала личности педагога.

Таким образом, творческая деятельность педагога становится

рефлексии необходимо развивать как теоретическую, так и практическую рефлексию учителя.

Рефлексия помогает педагогу корректировать направленность, содержание и методику занятий, позволяет ему отследить и оценить собственный уровень овладения технологиями обучения, в целом и общем усовершенствовать свое педагогическое мышление. Рефлексивная компетентность как профессиональное качество личности позволяет наиболее эффективно осуществлять рефлексивные процессы, реализацию рефлексивной способности, что обеспечивает процесс развития и саморазвития, способствует творческому подходу к профессиональной деятельности, достижению ее максимальной эффективности и результативности [5].

Разработанная нами психолого-педагогическая программа формирования профессиональной рефлексии студентов – будущих педагогов представляет собой комплекс тренинговых занятий, мини-лекций о принципах функционирования рефлексии и профессионально-ориентированных сюжетно-ролевых игр. Для данного комплекса характерна игровая форма проведения занятий, чередующаяся с закреплением результатов на практике. Содержание заданий меняется в соответствии с уровнем сформированности рефлексии.

Выводы. Результаты проведенного эксперимента позволили выявить несколько важных моментов в формировании профессиональной рефлексии студентов:

- оптимальной является только та структура профессиональной рефлексии (рефлексии деятельности), в которой ее связи с внешними значимыми совокупностями (когнитивный, личностный, эмпатический, мотивационный, организационный, коммуникативный кластер) являются двусторонними;

- оптимально сформированная профессиональная рефлексия характеризуется равномерной факторной структурой;

- оптимальная структура профессиональной рефлексии характеризуется отсутствием отрицательного взаимовлияния между рефлексией и внешними совокупностями.

Литература:

1. Абульханова-Славская К.А. Гуманистические проблемы психологической теории - Москва: Наука, 1995. - 214 с.

2. Бехоева А.А. Психолого-педагогическая характеристика уровней профессиональной рефлексии у студентов – будущих учителей. // Национальный психологический журнал. – 2015. – № 1 (17). – С. 105-110.

3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под. ред. В.В. Давыдова. - Москва: Педагогика-Пресс, 1996. - 536 с.

4. Каган М.С. Человеческая деятельность. Опыт системного анализа. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.

5. Кулюткин Ю.Н. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия -Санкт-Петербург: СПбГУПМ, 2002. - 48 с.

6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. - Москва: Политиздат, 1977. - 304 с.

7. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание: О месте психического во все общей взаимосвязи явлений материального мира / С.Л. Рубинштейн. - Москва: АН СССР, 1957. - 328 с.

8. Рукавишников, А.А. Личностные детерминанты и организационные факторы генезиса психического выгорания у педагогов / А.А. Рукавишников //

обучения, помогая ему сконцентрироваться на развитии познавательной деятельности учащихся. Если задачи воспринимаются как важные, обучающая деятельность будет спланирована эффективно. Задачи станут подспорьем и для самих студентов, так как они дадут им путь к учению. Посвящение студентов в задачи курса позволяет:

- сконцентрироваться на теме обучения и наиболее важных проблемах;
- тщательно подготовиться к средствам оценивания (тестам, заданиям).

Процесс постановки задач требует выполнения последовательности мыслительных операций и формулирования ответов на ряд вопросов:

1. Описание ситуации, в котором необходимо отразить проблемы или трудности педагогической деятельности. Почему и как это случилось? Что было причиной (кто стал причиной?) возникновения трудности? С какой областью педагогической сферы связана эта трудность?
2. Какие вопросы нужно было решать?
3. Что было сделано для преодоления трудности? О чем вы думали? Какие мысли приходили в голову?
4. Какое решение было принято?
5. Какой получен результат? Вы планировали и ожидали получить этот результат или другой?
6. Какой урок был вынесен из этой ситуации и что предполагается предпринять в следующий раз?

Опираясь на описанные ситуации, педагог формулирует конкретные задачи преподавания и профессионального развития, реализует необходимый и основополагающий аспект педагогической деятельности – практику. Мы выделили следующие практические аспекты, на которые следует направлять педагогическую рефлексию:

- целеполагание и планирование;
- процесс (содержание и методика);
-результат (оценка, продукт).

Педагогическая рефлексия, позволяющая преподавателю выйти на постановку задач, основывается на анализе конкретных ситуаций, поиске способов преодоления возникающих трудностей, как в работе педагога, так и в деятельности учащихся. Работа над постановкой задач потребует от педагога совершенствования не только процесса планирования, но и теоретической подготовки и подтолкнет к стремлению разнообразить методический инструментарий. Связь рефлексии с интеллектуальными усилиями отмечают и опытные педагоги.

Теоретический и практический компоненты профессиональной деятельности педагога основываются на его ценностных ориентациях, детерминируются этими ценностными ориентациями. Различное содержание ценностей педагогической деятельности определяет тот или иной ее стиль. Известны авторитарный и гуманистический стили, которые проявляются в педагогической деятельности спецификой восприятия личности учащегося, собственной личности и особенностей их педагогического взаимодействия. Так, гуманистическое содержание ценностей педагогической деятельности отражается в актуализации цели, в отборе содержания, моделировании технологических компонентов педагогического взаимодействия участников образовательного процесса с точки зрения соответствия интересам личности учащегося. Для формирования навыков профессиональной педагогической

инструментом раскрытия индивидуальных возможностей обучаемых, формирования условий создания атмосферы творчества для развития индивидуальности как обучаемых, так и педагога. Творчество педагога также проявляется и при решении коммуникативных задач, выступающих своеобразным фоном и основанием педагогической деятельности. В сфере личности педагогическое творчество проявляется как самореализация педагога на основе осознания себя творческой индивидуальностью, как определение индивидуальных путей своего профессионального роста и повышения уровня педагогического мастерства.

Литература:

1. Акопян М.А., Оганнисян Л.А., Акопян С.А. Совершенствование профессионально-педагогической компетентности педагога в условиях модернизации образования. [Текст] // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 52-5. С. 15-22.
2. Гурьев М. Е. Формирование и развитие педагогического творчества в деятельности преподавателя ВУЗА [Текст] // Инновации в науке: сб. ст. по матер. XXXI междунар. науч.-практ. конф. № 3(28). Часть II. – Новосибирск: СибАК, 2014.
3. Давыденко И.Г., Дуброва Е.А. Использование в преподавании экономико-технологических дисциплин деонтологического подхода как компонента в структуре профессионального мастерства [Текст] // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2011. № 11. С. 196-201.
4. Евтухова А.С., Еровенко В.Н. Инновации в образовании [Текст] // Основные вопросы теории и практики педагогики и психологии. Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. 2015. С. 121-125.
5. Леонова Е.В. Психолого-педагогические проблемы подготовки кадров нового поколения в национальном исследовательском университете // Наука и образование. 2011. № 1.
6. Первухина Е. В. Мастерство педагога в решении профессионально-педагогических задач [Текст] // Молодой ученый. — 2014. — №1. — С. 562-564
7. Петрова М.В. Формирование профессиональной компетентности бакалавров посредством технологии проектного обучения [Текст] // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2014. № 12. С. 140-145.
8. Петрова М.В., Жирякова А.В. Формирование ИКТ-компетентности бакалавров на основе проектного обучения [Текст] // Педагогика и психология: тенденции и перспективы развития. Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. 2015. С. 199-201.
9. Щербакова Т. Н. Творчество в деятельности современного педагога [Текст] // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). — Уфа: Лето, 2013. — С. 21-25.

Педагогика

УДК:378.1

ассистент Жирякова Анастасия Владимировна
Академия психологии и педагогики Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕТЕВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. В статье рассмотрены особенности и представлена модель организации самостоятельной работы студентов с применением сетевых технологий. Определены педагогические условия включения сетевых технологий в процесс самообразования. Одним из важных организационных моментов в СРС является выбор оптимальных форм и средств обучения.

Ключевые слова: сетевые технологи, самостоятельная работа студентов, информационные ресурсы и технологи, информационно-образовательная середа.

Annotation. The features and the model of the organization of students' self study using network technologies are considered in the article. Pedagogical conditions of inclusion of network technologies in self-education process are determined. One of the important organizational points in students' self study is the choice of optimum forms and tutorials.

Keywords: networking technologies, students' self study, information resources and technologies, information and educational environment.

Введение. В соответствии с законом «Об образовании в Российской Федерации» одой из задач системы образования в современном обществе является обеспечение каждого свободным и открытым доступом к образовательным услугам в течение всей его жизни, основываясь на его интересах, способностях и потребностях [9]. Внедрение инновационных образовательных технологий, базирующихся на использовании сетевых технологий, становится одной из основных задач при обеспечении процесса непрерывного образования. Сетевые технологии являются достаточно действенным механизмом, способным одновременно решить несколько учебно-методических и методологических задач, позволяют оптимизировать образовательный процесс, разработать и реализовать новые подходы к обучению, в том числе к организации самостоятельной работы студентов.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является выявление особенностей применения сетевых технлогий при организации самостоятельной работы студентов, определение педагогических условий внедрения сетевых форм организации обучения и самообучения студентов в информационно-образовательной среде вуза.

Изложение основного материала статьи. Образовательный процесс относится к числу техпроцессов, которые не могут существовать без системного применения новых схем и подходов в образовании. Применение сетевых технологий в обучении в системе высшего образования мы рассматриваем как инновационную форму образования, целью которого является совершенствование профессиональных компетенций на основе

- определение требований, предъявляемых к профессиональной деятельности и личности учителя, соотнесение себя, своих возможностей, сложившейся системы ценностей и смыслов, взглядов и представлений с данными требованиями;
- осуществление выбора и построение на этой основе своей профессиональной «Я-концепции» как совокупности представлений о себе как педагоге, о своих профессиональных смыслах, ценностях, возможностях, перспективах, направлениях профессионально-личностного роста и совершенствования. В связи с этим особенностью профессионально-личностной рефлексии является ее свойство учитывать своеобразие индивидуальной предрасположенности к педагогической деятельности.

Способность будущего учителя к профессиональной рефлексии мы рассматриваем как свойство личности анализировать педагогическую деятельность, как процесс решения задач, проявляющийся в совокупности рефлексивно-перцептивных умений проектирования содержания и форм своей деятельности и деятельности учащегося; организации и реализации проекта совместной деятельности; оценивания достигнутых результатов и определения направлений дальнейшей работы по воспитанию и обучению учащихся [8].

В механизме проявления профессиональной рефлексии в педагогической деятельности можно выделить несколько этапов:

- определение своей роли, места в профессиональной деятельности и ее значимости;
- оценка себя и своей деятельности глазами других,
- неудовлетворенность результатами собственных достижений;
- осмысление собственных шаблонов действия (стереотипов) и их дискредитация;
- переживание тупика и осмысление сложившейся ситуации как необходимого условия для мощного рывка вперед;
- мобилизация ресурсов своего «Я» для дальнейшего профессионального саморазвития;
- изменение отношения к самому себе, к знаниям, умениям, к своей деятельности.

Специалисты выделяют в содержании теоретической готовности учителя рефлексивные умения. Таким образом, как при становлении педагога, так и в процессе повышения его квалификации теоретические знания и основания занимают определенное место и находят отражение в рефлексии педагога.

Главная структурная единица учебного процесса, которая оказывается в центре внимания педагога, занимающегося рефлексией, – педагогическая ситуация. В связи с этим важным и в то же время достаточно сложным моментом для педагога является постановка задач. Постановка задач как часть процесса целеполагания теснейшим образом смыкается с рефлексией педагога и опирается на нее. Постановка задач – ключевой аспект практической деятельности педагога. Для постановки задач необходимо умение описать ситуацию, связанную с возникновением или преодолением трудности, и сформулировать задачи [4].

Задачи отражают более специфические, по сравнению с целями, представления о том, что учащийся в состоянии будет сделать в конце каждого занятия. Фактически необходима постановка задач для каждого занятия курса. Задачи открывают для преподавателя путь к эффективной последовательности

профессиональной деятельности, он отчужден от духовного совершенствования.

Рефлексивная позиция педагога, направленная «на учащегося», проявляется не сразу, и имеет свои особенности. Приоритетная концентрация профессионального рефлексивного анализа «на учащегося» является не только следствием влияния каких-либо ситуативных факторов или личностных качеств педагога. Она в значительной степени представляет собой результат профессиональной эволюции педагога, отражение высокого уровня его профессионализма. Как правило, собственный педагогический опыт у студента – будущего учителя невелик. В большей степени он складывается из школьных впечатлений, наблюдений за деятельностью школьных учителей, педагогического опыта, приобретенного в период производственной практики. Отсюда следует, что подготовка студентов к педагогической рефлексии и развитие необходимых для этого умений должны начинаться уже на младших курсах педагогических учебных заведений.

Формирование профессионально-личностной рефлексии способствует созданию у студентов обобщенного представления о профессии, о содержании и структуре педагогической деятельности. Благодаря данной способности появляется эталонный образ педагога-профессионала, и студент получает представление и степени своего соответствия профессиональным эталонам; расширяется его информированность и осведомленность об актуальных педагогических проблемах. При проявлении профессионально-личностной рефлексии идет процесс самосозидания педагога как субъекта образовательной деятельности, происходит оценивание своей профессиональной готовности.

Бехоева А.А. [2] под профессионально-педагогической рефлексией понимает процесс самопознания учителем сущностных характеристик педагогического труда, направленный на анализ, оценивание и необходимую корректировку собственной педагогической деятельности, на позитивное восприятие ее другими людьми. По мнению автора рефлексия обеспечивает выход за пределы традиционного выполнения деятельности, поиск новых нестандар-тных путей решения профессионально-педагогических задач и преодоление стереотипов своего профессионального и личностного опыта. В педагогической деятельности рефлексия играет определяющую роль, так как ориентирует учителя на самоанализ результатов собственной профессиональной деятельности, всесторонний анализ поведения детей, родителей, межличностных взаимодействий, а также коррекцию взаимодействия с воспитуемыми.

Тем самым профессиональную рефлексию в широком смысле можно рассматривать как осознание своего профессионального предназначения; познание своего «Я» в контексте определенной деятельности; соотнесение себя и своих возможностей с предъявляемыми требованиями к данной профессии. В более конкретном педагогическом аспекте ее сущность можно определить как сознательный психический процесс, направленный учителем на педагогическую деятельность, на анализ, оценку деятельности и себя в ней, наметить пути успешной профессиональной самореализации.

Профессиональная рефлексия выступает как процесс, включающий в себя:

- осознание своего человеческого и профессионального предназначения;
- познание своего «Я» (интеллектуального, социального, духовного) в контексте педагогической деятельности;

индивидуализация процесса обучения.

На основе анализа коммуникационных сервисов, предоставляемых сетью Интернет, исследуются различные способы их интеграции для решения задач, возникающих в сфере образования. Использование современных средств ИКТ в образовательной сфере вполне способно обеспечить доступность образования лиц, которые по каким-то причинам не могут присутствовать в образовательном учреждении [2].

Сетевые технологии позволяют создавать дополнительные и расширить имеющиеся условия для повышения доступности, качества и эффективности обучения, индивидуализируя его с учетом склонностей и способностей обучающихся. Также они способствует повышению фундаментальности получаемого образования и формированию социально грамотной, мобильной, конкурентоспособной личности, адекватно оценивающей личный потенциал, имеющиеся возможности и ресурсы, способной успешно позиционировать себя в соцпространстве.

Все большую популярность в образовании приобретают инновационные подходы с основным акцентом не просто на получении студентом некоторой суммы знаний и умений, но и на формировании системного набора компетенций, проявляющихся в способности решать проблемы и задачи в различных сферах человеческой деятельности – экономической, политической, культурологической, информационной и пр. Подобный переход от парадигмы обучения к парадигме образования, предполагает что самостоятельная работа (СРС) становится не просто формой образовательного процесса, а должна стать его основой, способом формирования профессиональной самостоятельности, готовности к самообразованию и непрерывному обучению в условиях быстрой обновляемости знаний. Другими словами, общий вывод сводиться к тому, что мы стоим на пороге революционных изменений в образовании, и одним из главных его элементов становится активизация самостоятельной познавательной работы самого студента [8].

Существует множество определений понятия самостоятельной работы студентов, но по сути они сводятся к тому, что самостоятельная работа студентов – это планируемая индивидуальная или коллективная учебная и научная работа, выполняемая в рамках образовательного процесса под методическим и научным руководством и контролем со стороны преподавателя. Самостоятельная работа рассматривается как высшая форма учебной деятельности, которая носит интегральный характер и по сути есть форма самообразования. [8]

Популярными и доступными интернет технологиями, обеспечивающими самостоятельную работу студентов и индивидуализацию обучения, являются сетевые сервисы. Их использование позволяет создать уникальную информационно-образовательную среду для формирования профессиональных компетенций студентов, соответствующих требованиям образовательных стандартов нового поколения.

Ниже представлена модель организации самостоятельной работы студентов с применением сетевых технологий, которая позволяет определить педагогические условия использования сетевых технологий и выявить возможности сетевых сервисов в образовании (Рисунок 1).

Особого внимания заслуживает блок «Педагогические условия», в котором выделены три группы условий, способствующих успешной

интеграции информационных технологий в образовании: дидактические, психолого-педагогические и организационно-методические. Дидактические условия представляют собой условия овладения студентами теоретическими, практическими и методологическими знаниями, умениями и навыками, необходимыми для работы с информационными технологиями. Для использования сетевых ресурсов Интернет в процессе самостоятельной работы студентам необходимы элементарные навыки работы с компьютером и браузером. Следующая группа педагогических условий - это психолого-педагогические условия, которые предполагают развитие положительной мотивации к работе с сетевыми ресурсами и личностное принятие технологии сетевого обучения в целом, развитие творческих способностей личности при использовании сетевых ресурсов, индивидуальный и дифференцированный подход к процессу обучения. Для реализации условий этой группы преподаватель должен помогать студентам преодолевать трудности технического и психологического характера. На начальном этапе работа с сетевыми ресурсами может проходить на аудиторных занятиях, в дальнейшем задания могут выполняться студентами самостоятельно. Последняя группа условий - организационно-методические условия, подразумевают создание среды, способствующей применению сетевых ресурсов в системе образования, обеспечение этой системы современной компьютерной техникой и высокоскоростным доступом в Интернет, организацию занятий с регулярным и целенаправленным использованием сетевых ресурсов.

Annotation. The article deals with the formation of students – the future teachers professional reflexion during their studies at the university. The authors consider professional reflection as an awareness of their professional destiny. Professional reflection is seen as a deliberate mental process aimed at teacher pedagogical activity, analysis, evaluation activities and himself in it, identify ways to successful professional self-actualization. Developed by the authors of psychological and pedagogical programme of formation of professional reflection students-future teachers is a set of trainings, mini-lectures on the principles of functioning of reflection and professionally-oriented narrative role-playing games. Based on the results of psycho-pedagogical experiment concluded that the optimal structure of professional reflection is characterized by the absence of negative interference between reflection and external aggregates development cognitive, personal, empathic, motivational, organizational, communication in the cluster.

Keywords: reflection, professional reflection, future teachers.

Введение. Одной из ведущих целей высшего педагогического образования является развитие у будущего педагога желания и умения учиться на протяжении всей своей жизни, системно пополняя и обогащая профессиональные знания и умения, полученные в процессе обучения в высшем учебном заведении. Не менее важной задачей является и формирование рефлексивных качеств личности будущего учителя, которые, с одной стороны, позволят ему осознавать выполняемую деятельность, а с другой – помогут умело использовать средства регуляции этой деятельности.

Рефлексия является одной из фундаментальных категорий психолого-педагогического знания, описывающей процесс самосознания. Рефлексия понимается как сущность, основа человеческого сознания (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов, и др.).

В психологических исследованиях рефлексия представляется в качестве важного компонента теоретического мышления (Н.Г Алексеев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), эвристического решения (Ю.Н. Кулюткин), единицы умственного действия (В.В. Давыдов), уровня мыслительного процесса (И.Н. Семенов).

В современных психологических исследованиях рефлексия рассматривается как важнейший объяснительный принцип раскрытия психологического содержания различных феноменов и экспериментальных фактов (Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов, и др.) [1; 3; 5; 6; 7; 9].

Формулировка цели статьи. Цель статьи заключается в обосновании необходимости формирования рефлексии студентов – будущих педагогов в период обучения в вузе. формировании профессиональной рефлексии.

Изложение основного материала статьи. Профессиональную рефлексию учителя можно рассматривать как сложное процессуальное проявление его психики, занимающее промежуточное положение между аналитическими процессами и целостной регуляцией его деятельности.

В осуществлении процесса обучения необходимо взаимодействие двух видов рефлексивной ориентации педагога: исследование собственных действий и исследование действий обучающихся.

Если у будущего учителя не сформирована подобного рода рефлексия – это означает, что его внутренний мир как бы выключен из его

13. Низовских Н.А. Жизненные принципы и ценностные ориентации студенческих групп // Вопросы психологии. 2008. - № 5. – С. 73-82.

14. Нюшенкова, М.Л. Система мотивации студентов как важнейший фактор повышения качества образовательного процесса // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского, т. 1 - 2008. - №3(13). С. 41-46.

15. Орлов А.А., Исаев Е.И., Федотенко И.Л., Туревский И.М. Динамика личностного и профессионального роста студента педвуза // Педагогика. - 2004. - №3. - С. 3 - 12.

16. Орлов Ю.М. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов ВУЗа. М.: Академия. - 2004. - 195 с.

17. Яковлева И.В., Калинина Е.А. Развитие профессиональных интересов студентов-психологов в процессе вузовского обучения // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. Выпуск № 2 (14). 2010. – С. 92-98

Психология

УДК 159.9

доктор психологических наук,
профессор кафедры психологии Корлякова Светлана Георгиевна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт» (г. Ставрополь);
аспирант Гончарова Наталия Васильевна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт» (г. Ставрополь)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования профессиональной рефлексии у студентов – будущих педагогов в период обучения в вузе. Авторы рассматривают профессиональную рефлексию как осознание своего профессионального предназначения. Профессиональная рефлексия рассматривается как сознательный психический процесс, направленный учителем на педагогическую деятельность, на анализ, оценку деятельности и себя в ней, наметить пути успешной профессиональной самореализации. Разработанная авторами психолого-педагогическая программа формирования профессиональной рефлексии студентов – будущих педагогов представляет собой комплекс тренинговых занятий, мини-лекций о принципах функционирования рефлексии и профессионально-ориентированных сюжетно-ролевых игр. На основании результатов психолого-педагогического эксперимента сделаны выводы о том, что оптимальная структура профессиональной рефлексии характеризуется отсутствием отрицательного взаимовлияния между рефлексией и внешними совокупностями развития когнитивного, личностного, эмпатического, мотивационного, организационного, коммуникативного кластера.

Ключевые слова: рефлексия, профессиональная рефлексия, будущие педагоги.

Рисунок 1. Модель организации самостоятельной работы студентов с применением сетевых технологий

Изучив современные подходы к использованию сетевых ресурсов в образовании мы пришли к выводу, что в дидактическом плане сетевые ресурсы включают в себя два основных компонента: формы коммуникации и информационные ресурсы. Данные подходы представлены в технологическом блоке рассматриваемой модели.

Основными формами коммуникации при организации самостоятельной работы студентов являются: электронная почта, чаты, форумы, теле и видеоконференции, блоги.

Применение электронной почты – один из наиболее часто используемых сетевых сервисов. Электронная почта является сетевым инструментом, обеспечивающим обмен и передачу информации между преподавателем и студентом.

Одними из наиболее востребованных коммуникативных составляющих сетевых технологий являются форумы и телеконференции, задачи которых - научить приобретать знания самостоятельно с помощью огромных

возможностей глобальной сети.

Чат используется как виртуальная аудитория для обсуждения заданий самостоятельной работы, проведения индивидуальных и групповых консультаций Использованию чата предшествует обсуждение важных моментов на форумах, выдача студентам контрольных работ, заданий, в чате непосредственно обсуждают важные аспекты изучаемой темы, самые сложные задания и прочее.

Блоги предоставляют пользователю возможность быстро размещать различную информацию о результатах своей деятельности. Блоги обладают большим потенциалом для активного и интерактивного обучения, интенсивного взаимодействия между студентами и преподавателями, развития навыков мышления и обеспечения гибкости учебного процесса.

Важнейшим телекоммуникационным сервисом являются *видеоконференции*. Главное их достоинство обеспечение интерактивности. Системы видеоконференций позволяют обеспечивать наиболее приближенное к реальной жизни взаимодействие людей находящихся на значительном расстоянии или в силу обстоятельств не присутствующих в определенное время в заданных местах [4]. Основными задачами видеоконференции являются:

- создание и развитие визуальной коммуникации;
- умение вести конструктивный диалог в пределах ограниченного времени;
- умение аргументировать высказывания и проводить оценку, как себя, так и собеседника;
- научить слышать и понимать проблему другого высказанную на другом языке и быть способным помочь ее решить или дать ответ на языке другого собеседника.

В современных условиях оптимальным будет выбор в качестве учебного материала электронных образовательных ресурсов, обладающих при наличии современных локальных и глобальных компьютерных сетей таким несомненным преимуществом как мобильность в сравнении с традиционными учебными материалами. Если иметь в виду сетевые электронные ресурсы, то в первую очередь выбор должен быть сделан в пользу электронных учебников и учебных пособий, электронных библиотек и порталов, поисковых запросов.

Оценочно-результативный блок данной модели основывается на оценке результатов организации самостоятельной работы студентов в форме тестирования или выполнения проектных заданий, которые могут быть размещены в сетевом пространстве.

Использование сетевых сервисов позволяет не только создавать тестовые заданий различного типа и уровня сложности, но и проводить сравнительный мониторинг результатов, не прибегая к сложным техническим манипуляция, а используя шаблоны и надстройки облачных сервисов.

Анализ отечественной и зарубежной теории и практики использования сетевых технологий в обучении позволил отметить его характерные особенности:

1. Гибкость. Студенты занимаются в удобное для себя время, в удобном месте и в удобном темпе.
2. Параллельность. Обучение может проводиться при совмещении

в этой деятельности преподавательского сообщества вуза. Только при наличии понимания значимости проблемы и внимания к поиску путей ее решения такая служба позволит по-новому подойти к оценке и развитию профессиональной компетентности студентов педагогического (психологического, гуманитарного и др.) профиля в современных условиях образования.

3. Особым механизмом реализации факторов, стимулирующих внешнюю мотивацию студентов к закреплению в педагогической профессии может стать разрабатываемый сегодня на базе Нижегородского государственного педагогического университета им. К.Минина новый механизм целевого обучения студентов по направлению «Образование и педагогика», экспериментальная апробация которого частично уже началась, а обсуждение этого механизма – предмет отдельной статьи.

Литература:

1. Акбаева А. М. Развитие позитивного отношения к профессии у студентов педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Карачаевск, 2004. - 22 с.

2. Барковская М.Г., Осин А.К. Исследование мотивации педагогической деятельности // Успехи современного естествознания. – 2013. – № 10. – С. 129-132; URL: http://www.natural-sciences.ru/ru/article/view?id=33007 (дата обращения: 25.09.2016).

3. Беляева Г. В. Проблема формирования профессиональной мотивации студентов педагогического вуза // Молодой ученый. - 2014. - № 21.1. - С. 80-83.

4. Вербицкий А.А., Бакшаева Н.А. Психология мотивации студентов: Учебное пособие». – М.: Логос. - 2006. – 184 с.

5. Волгина Т.Ю. Адаптация студентов к обучению в педагогическом вузе: трудности, проблемы, пути их решения. Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета» Выпуск 2007. – www.omsk.edu

6. Горшков М.К. Шереги Ф.Э. Молодёжь России: Социологический портрет. М.: ЦСПиМ. 2011. 592 с.

7. Зеер Э. Ф. Психология профессионального самоопределения в ранней юности: Учеб. пособие / Э. Ф. Зеер, О.А. Рудей. — М.: Из-дательство Московского психолого-социального института. Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2008. - 256 с.

8. Казарина-Волшебная Е.К., Комиссарова И.Г., Турченко В.Н. Парадоксы трансформации ценностных ориентаций российской молодежи // Социс. 2012.- № 6. - С. 121.

9. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов н/Д.: Просвещение. 2004. 159 с.

10. Коростылева Л.А. Самореализация личности в профессиональной сфере: генезис затруднений // Психологические проблемы самореализации личности. Вып. 5. Под. ред. Г.С.Никифорова, Л.А.Коростылевой. СПб.: СПб.ГУ, 2001. – С. 23-25.

11. Комусова Н.В. Развитие мотивации к овладению профессией в период обучения в вузе. СПб.: Питер. 2002. 241 с.

12. Кунц Л.И. Профессиональная направленность как фактор формирования образа будущей профессиональной деятельности личности (на материале студентов-психологов): Автореф. дисс. канд. психол. наук. - Новосибирск: НГПУ, 2005. – 24 с.

первокурсников;

— информационно-психологическая поддержка, направленная на принятие студентом образовательного учреждения, как субъективно значимого пространства, на расширение сферы интересов, связанных с выбранным профессиональным направлением;

— консультативно-тренинговая деятельность, направленная на самопознание, на мотивацию и активизацию познавательной профессиональной деятельности.

На этапе интенсификации психологическое сопровождение направлено на открытие для студента возможностей самореализации в учебной, научной, практической сферах, в сфере межличностного взаимодействия в студенческой и преподавательской среде. Нельзя забывать, что основой психологического механизма влияния среды на становление личности специалиста является актуализация ценностной ориентировки в многообразии информационных потоков, этических образцов; осознание своей профессионально-личностной роли, статуса; умение использовать образовательную среду для целей профессиональной социализации.

В этой связи психологи считают крайне важной идею включения в обязательную программу каждого вуза курса «Психология профессий», который не только обогатит профессиональную культуру будущих специалистов (бакалавров), а будет способствовать их профессиональному самоопределению и осознанию выбранного профиля деятельности [7].

На этом этапе необходимыми оказываются технологии диагностики личностного и интеллектуального развития учащихся, психологического консультирования, коррекционно-тренинговая деятельность (при возникновении кризисов самоопределения личностного или профессионального характера).

На завершающем этапе (идентификации) главное – помочь выпускникам профессионально самоопределиться, приобрести уверенность в возможности профессиональной самореализации. Для этого у студентов в процессе их обучения на старших курсах должен сформироваться образ себя в выбранной профессии. Им нужна уверенность в том, что в них, как в специалистах, заинтересованы значимые для них люди (преподаватели, научные руководители); поэтому так важно на этом этапе наличие у студента устойчивой сферы профессионального взаимодействия (преподаватель, кафедра, лаборатория, секция и т.п.), которая выступает своего рода «профессиональной референтной группой», обеспечивающей открытое, творческое, неформальное общение. Содействие в организации такого взаимодействия – одна из важнейших (и, вероятно, одна из самых сложных) задач психологической поддержки студентов на завершающих этапах вузовского обучения.

Выводы:

1. Реализация психологического потенциала факторов, стимулирующих мотивационную направленность студентов к закреплению в педагогической профессии в условиях новых требований к подготовке специалистов возможна при создании психологической службы вуза (Центра психологического сопровождения профессионального становления студентов) и осуществлении мониторинга профессионально-личностного развития студентов.
2. Возможность эта не может быть реализована без заинтересованности

основной учебной деятельности с изучением дополнительных курсов или предметов.

3. Удаленность. Расстояние от места нахождения обучающегося до образовательного учреждения (при условии качественной работы связи) не является препятствием для эффективного образовательного процесса.
4. Инновационность. Используются преимущественно новые информационные технологии, средствами которых являются современные компьютеры, компьютерные сети, мультимедиа системы, специализированные программные среды и т.д.
5. Социальность. Использование сетевых технологий в определенной степени снимает социальную напряженность, обеспечивая равную возможность получения образования независимо от места проживания и материальных условий.

Выводы. Одним из перспективных направлений развития обучения является взаимопроникновение идей информационных технологий и передовых педагогических идей и подходов, что будет способствовать формированию творческой личности, развитию личностных механизмов адаптации к условиям быстро меняющегося мира, способностей к постоянному развитию и самосовершенствованию, готовности и способности осваивать новые области деятельности.

Сетевые технологии являются мощным средством повышения эффективности организации самостоятельной работы студентов путем решения ряда задач:

1) увеличения учебного времени без внесения изменений в учебный планы;
2) качественного изменения контроля за деятельностью студентов;
3) повышения информационно-коммуникационной культуры всех участников образовательного процесса;
4) повышения мотивации к обучению;
5) обеспечения гибкости управления учебным процессом.

Подчеркнем, что организация самостоятельной работы студентов в высшем учебном заведении предполагает ориентацию на активные методы овладения знаниями, а также развитие творческих способностей студентов, переход к индивидуализированному и личностно-ориентированному обучению, с учетом потребностей и возможностей личности. Эффективность самостоятельной работы студентов находится в прямой зависимости от качества ее организации.

Разработанная нами модель организации самостоятельной работы студентов посредством использования сетевых технологий позволяет эффективно формировать устойчивую мотивацию, способствует совершенствованию умений и навыков самостоятельной работы, создает условия для творческой познавательной деятельности обучаемых.

Литература:

1. Васляева М. Ю. Модель организации самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка с использованием Интернет-ресурсов [Текст] // Молодой ученый. — 2014. — №13. — С. 244-250

2. Жирякова А.В., Бондаренко М.А. Особенности использования сетевых технологий в инклюзивном образовании [Текст] // Международный диалог: инклюзия через всю жизнь: материалы Международного

образовательного форума (28-29 ноября 2013г.) – М.: Вузовская книга, 2013. С. 80-85.

3. Котова Н.С., Котов Г.С. Высшее образование через дистанционные технологии (зарубежный опыт). [Текст] // Теория и методика современного учебно-воспитательного процесса сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции. Редакторы: Н.А. Краснова, Т.Н. Плесканюк. Нижний Новгород, 2016. С. 51-54.

4. Новиков А.Е. Сетевое обучение как перспективное направление в системе образования [Текст] // Инновационные проекты и программы в образовании, № 1/2010, с. 53.

5. Петрова М.В. Концептуальные подходы к созданию компьютеризированных средств обучения студентов Текст] // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2008. № 1-2. С. 161-167.

6. Петрова М.В., Жирякова А.В. Формирование ИКТ-компетентности бакалавров на основе проектного обучения [Текст] // Педагогика и психология: тенденции и перспективы развития. Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. 2015. С. 199-201.

7. Петрова Н.П., Котов С.В., Клушина Н.П. Современные образовательные технологии в высшей школе [Текст]. Ростов-на-Дону, 2016.

8. Пичкова Л.С. Организация самостоятельной работы студентов как фактор формирования профессионально значимых компетенций [Текст] // Пути повышения конкурентоспособности экономики России в условиях глобализации, Материалы конференции. МГИМО (У) МИД РФ. - М.: МГИМО-Университет, 2008.

9. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" [Электронный ресурс]. Режим доступа http://edugid.ru/zakon-ob-obrazovanii-v-rf.

10. Щербакова Е. В. Особенности организации самостоятельной работы студентов по педагогическим дисциплинам [Текст] // Актуальные вопросы современной психологии: материалы междунар. науч. конф. (г.Челябинск, март 2011 г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2011. — С. 139-141.

материальной обеспеченности.

Реалии меняющегося образовательного пространства побуждают специалистов высшей школы, где еще не создана система психологической поддержки студентов, обратиться к уже имеющемуся опыту других вузов, чтобы перечисленные (и не только) проблемы не стали серьезным препятствием для реализации качественного компетентностно-ориентированного высшего образования.

Психологическое сопровождение профессионального становления учащихся предполагает создание ориентационного поля профессионального развития личности, укрепления профессионального «Я»; поддержание адекватной самооценки, оперативную помощь в решении профессионально-личностных проблем в ходе обучения [4]. Такой подход позволяет определить ведущие направления психологического сопровождения студентов на всех уровнях. Как основные, из них можно выделить:

– психологическая адаптация, расширение сферы интересов, развитие и укрепление профессиональной мотивации;

– развитие и регуляция социального (образовательного) взаимодействия в системе «студент-студент», «студент-преподаватель»;

– помощь в освоении вузовских форм и методов учебной деятельности (с учетом ее инновационной составляющей), развитие навыков самоорганизации и самоконтроля;

– развитие «профессиональной составляющей» восприятия учебного материала, развитие рефлексии и профессионального самосознания в процессе деятельности.

Технологически каждое из этих направлений психологического сопровождения осуществляется с помощью четырех основных функций: диагностики возникающих проблем студентов в процессе обучения; информационной помощи о сущности проблемы и возможных путях ее решения; консультативной помощи на этапе принятия решения; психологической поддержки на этапе реализации решения.

Содержание психологического сопровождения в процессе профессионального образования будет различным для разных этапов обучения студента в вузе. Кратко его сущность психологи обозначают как технологии адаптации (на первом курсе); интенсификации (второй, третий курс) и идентификации (четвертый, пятый курс) [17].

В чем их суть?

Психологам известно, что в период адаптации студенты-первокурсники переживают несколько кризисных моментов, обусловленных стрессовыми нагрузками учебного, социального, внутриличностного характера. Они создают состояния психологического напряжения, деструкции и, безусловно, отрицательно влияют на эффективность обучения студентов. Это делает первокурсников группой риска по эмоциональной дезадаптации.

Последствия такой ситуации проявляются в формировании чувства неуверенности в себе, правильности своего профессионального выбора, а в некоторых случаях в развитии аффективно-личностных расстройств. Чтобы этого не произошло, важнейшими профилактическими мероприятиями психологического сопровождения на этом этапе должны быть:

— диагностика готовности студента к учебно-профессиональной деятельности, мотивации деятельности, ценностных ориентаций

6. Позитивный опыт педагогической деятельности;

7. Устойчивый познавательный интерес к педагогической деятельности.

Как видим, реально эта группа факторов меньше и более половины из них (4-7) составляют внутренние мотивы, т.е. факторы внешней социальной привлекательности (престижности) профессии в этом случае минимальны.

Закономерно возникает вопрос о резервах и возможностях преодоления «веса» негативных (тормозящих) факторов и усиления (увеличения) факторов, позитивно влияющих на формирование мотивации к профессиональной педагогической деятельности. Эти факторы составили третью группу, которая раскрывает нереализованные (не вполне реализованные) потенциальные факторы, могущие способствовать формированию профессиональной мотивации к педагогической деятельности. Целесообразно изначально разделить эту группу на факторы, определяющие внешнюю позитивную мотивацию субъекта и факторы, способствующие развитию его внутренней (психологической) мотивации к педагогической деятельности.

Факторы, выступающие как внешние мотивы, способствующие развитию мотивации к профессиональной педагогической деятельности:

– связь между обучением и трудоустройством и, как следствие, – гарантии трудоустройства;

– перспективы карьерного роста, которые студент хорошо себе представляет (понятная логистика профессионального роста);

– привлекательная заработная плата со стабильным ростом;

– повышение имиджа педагогического вуза (в идеале – статуса педагогической профессии).

Факторы, выступающие как внутренние мотивы к профессиональной педагогической деятельности:

– профессиональная направленность студента – будущего педагога (формируется специально, системно и целенаправленно, имеет особую структуру);

– возможность реализации индивидуальных учебно-профессиональных потребностей в процессе обучения (реализация индивидуальной траектории развития);

– удовлетворенность выбранной специальностью (профессией), обусловленная как минимум двумя составляющими: интересом к профессии, подкрепляемым в обучении и в деятельности; достижением конкурентоспособного уровня собственных ресурсов, позволяющего удовлетворить материальные запросы.

Эти факторы в современных условиях образования, в частности, в вузах гуманитарного, психолого-педагогического профиля многими учеными профессионального сообщества рассматриваются как профессионально и личностно значимые цели высшего образования. Доказано, например, что студенты педагогического вуза на этапе кризиса профессионального самоопределения, появляющегося в снижении удовлетворенности профессиональным выбором и значимости педагогической профессии рефлексируют потребность в психолого-педагогической поддержке [1;10]. Следовательно, необходимы содержательные психологические средства для преодоления неуверенности в себе, как специалисте; расширение их представлений о возможностях профессионального роста, что связано не только с личностной самореализацией, но и возможностями роста

Педагогика

УДК: 372.893

заведующий кафедрой социального образования, профессор,
доктор педагогических наук, доцент Журавлева Ольга Николаевна
Санкт-Петербургская академия постдипломного
педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

ОСНОВЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ МОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЦЕССА ИЗУЧЕНИЯ ШКОЛЬНОГО УЧЕБНОГО КУРСА (НА ПРИМЕРЕ ИСТОРИИ)

Аннотация. Статья посвящена особенностям модульной технологии и разработке механизмов ее использования в обучении истории.

Ключевые слова: модульная технология, тематический модуль.

Annotation. The article is devoted to features of modular technology and the development of mechanisms of its use in teaching history.

Keywords: the modular technology, the thematic module.

Введение. Современная концепция системы образования, нацеливающая на системно-деятельный подход в обучении, переносит акцент в теории и практике преподавания с обучающей деятельности учителя на активную познавательную деятельность учащегося, формирование самостоятельно мыслящей личности, способной к самообразованию. Это значительно усложняет и усиливает конструирующую функцию учителя, требует совершенствования способов проектирования процесса изучения школьных дисциплин. Педагогическое проектирование определяется как деятельность по разработке и осуществлению системы планируемых и реализуемых действий, необходимых условий и средств для достижения определенных целей по совершенствованию образовательного процесса [4, с. 5].

Конструирующая, проектировочная деятельность учителя в основном протекает в рамках предметного курса и, как правило, реализуется при разработке рабочих учебных программ, в планировании отдельного урока. С одной стороны, сохраняются разнообразие программ, учебников, с другой – задачи конкретной образовательной организации, познавательные возможности и образовательные потребности учащихся и обязанность учителя должны соответствовать требованиям ФГОС ОО при изучении предмета.

Изложение основного материала статьи. Очевидно, что концептуальная переориентация содержания школьного исторического образования требует серьезных перемен в современном методическом арсенале учительства, в организации самого процесса изучения материала. Проявляется несоответствие между новыми способами изложения материала в учебниках и приверженностью старым шаблонам конструировании, моделировании учителем образовательного процеса. Способ взаимодействия с учащимися изменяется в сторону диалогического, по типу сотрудничества, сотворчества: учитель из передатчика дидактически отработанной учебной информации превращается в организатора познавательной деятельности учеников, перспективно планируя этапы учебного процесса совместно с обучающимися. Как может быть задан объект познания в целях развития ученика, какие способы структурирования материала (последовательно, циклично, блоками...)

могут стать оптимальными – эти вопросы остаются открытыми. Учителю, который придерживается традиционной системы обучения и конструирует учебный процесс из тем отдельных уроков, трудно представить в единой системе казалось бы разрозненные события и явления, а учащимся очень сложно осмыслить их во взаимообусловленности и взаимосвязанности. Неслучайно, в наш век мощного информационного потока тенденция обучать более крупными дидактическими единицами не утрачивает своей актуальности. Хотя основные закономерности усвоения проявляются при любой организации учебного процесса - индуктивной или дедуктивной, тенденцию к построению усвоения учебного материала от общего к частному бесспорно прогрессивной считал Н.Г. Дайри, особенно в старших классах [1, с. 31].

Традиционное тематическое планирование преимущественно охватывает содержательный аспект процесса обучения, в организации же познавательной деятельности преподаватель истории обычно использует индуктивный метод. Далеко не всегда педагог планирует движение ученика к необходимым образовательным результатам в учении – то, что как раз наиболее важно в построении и реализации технологии обучения. Под технологическим подходом, например, М.В. Кларин понимал организацию учебной деятельности, которая обязательно обеспечивает достижение точно заданных целей, четко определенных, планируемых результатов на основе оптимальных способов обучения [5, с. 17].

В современных условиях прослеживается тенденция к тому, что основной единицей учебного процесса перестает быть урок, а ею становится цикл (совокупность) уроков, нередко дополняемых элективными курсами, внеурочными занятиями, проектами и т.д. Дело в том, что на небольшом временном отрезке урока жестко регламентируется учебное время ученика, логика его познавательной деятельности, мотивация преимущественно ситуативна, кратковременна, а учебная деятельность класса в основном планируется, организуется и управляется учителем. Для того же, чтобы самостоятельность ученика в процессе познания была более полной, осознанной, целесообразно конструировать познавательную деятельность обучающихся в масштабах более крупных дидактических единиц, например, на содержании большой учебной темы курса, что можно осуществить с помощью системно-модульного структурирования содержания того или иного курса. Modul (лат.) – «функциональный узел», семантический смысл этого понятия связан с международным термином, пришедшим в педагогику из информатики, где он обозначал целостную конструкцию, применяемую к различным информационным структурам и обеспечивающую их гибкость, перестроение внутри единой системы. Понятие модульности в педагогике предполагает цельность, полноту и структурную логичность построения части учебного материала. Систему движения к определенным результатам в обучении учитель может выстраивать на законченном отрезке учебного процесса – модульно. Логика модульного планирования курсов истории позволяет снизить фрагментарность в обучении, так как в содержании акцентируется внимание на процессах, закономерностях исторического процесса, а в учебной деятельности разрабатываются этапы формирования умений, универсальных учебных действий (УУД) и основные направления реализации воспитательного потенциала каждой крупной темы курса истории.

выпускник.

В иерархии мотивов выбора педагогических профессий по данным ученых [6], [8] преобладает внешняя мотивация, связанная не с содержанием самой профессии, а с необходимостью получения высшего образования. Основные запросы студентов, определяющие направленность их профессионального выбора обусловлены сегодня такими факторами как:

– высокая заработная плата,
– перспективы карьерного роста,
– востребованность на рынке труда [6], [8], [13].

Систематизированный аналитический анализ актуального состояния проблемы формирования мотивации студентов к педагогической деятельности позволил выявить три группы факторов, способных реально влиять на процесс развития профессиональной мотивации у студентов педагогических профессий.

Первая группа факторов обозначает те проблемы, которые **препятствуют** или тормозят формирование мотивации студентов к профессиональной педагогической деятельности. В top-10 среди них входят следующие:

1. Общее смещение акцентов в образовательных потребностях абитуриентов с профессиональной на статусную составляющую;
2. Слабый интерес к педагогическим профессиям, не имеющим высокого статуса и государственного престижа;
3. Низкая заработная плата педагогических специальностей по сравнению с другими специальностями;
4. Слабая (не ясная) перспектива карьерного роста в профессии;
5. Непривлекательность современной школы (проблемность и противоречивость);
6. Не все педагогические специальности востребованы на рынке труда;
7. Неудовлетворенность собственным профессиональным уровнем подготовки;
8. Не желание брать на себя ответственность за других (детей) – мотив избегания неудачи;
9. Слабость учебно-познавательной мотивации и, как следствие, – не развивается учебно-профессиональная мотивация;
10. Изменение мотивационной направленности на другую профессию (переориентация) в процессе вузовского обучения вследствие неопределенности и незнания сущности профессии в период ее изначального выбора.

Среди названных факторов присутствуют как внешние мотивы учащихся (1-6), обусловленные характером сложившейся ситуации, так и внутренние мотивы студентов (7-10), обусловленные особенностями их психологии.

Вторая группа факторов определяется стимулами, **способствующими** развитию мотивации студентов (абитуриентов) к профессиональной педагогической деятельности. Среди них:

1. Семейные традиции в профессии;
2. Пример «хорошего учителя»;
3. Гарантия трудоустройства от работодателя (целевое обучение);
4. Позитивное представление о профессии;
5. Социально-личностная мотивация (любовь к детям, интерес к предмету, развитое чувство ответственности);

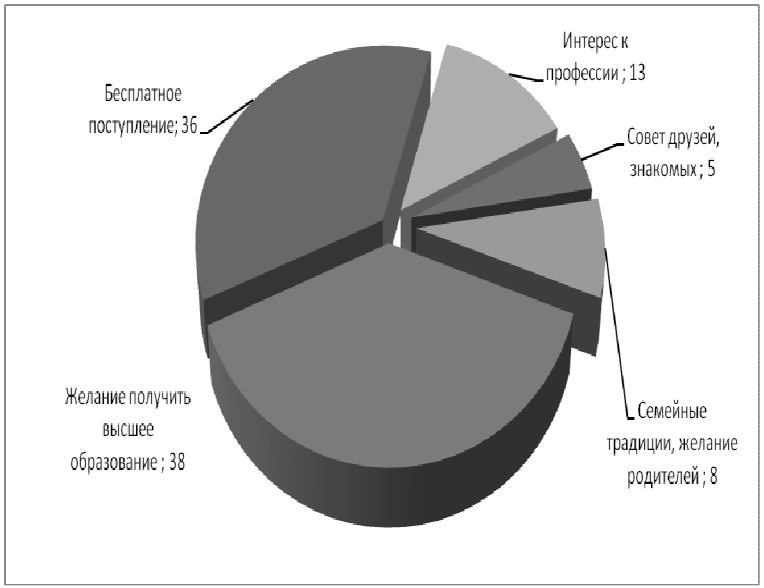


Рис. 1. Мотивы выбора педагогической специальности (профиля) абитуриентами

Однако факт поступления в вуз является сильным мотивирующим фактором только для первокурсников, в дальнейшем иерархия мотивов заметно меняется. По данным исследований отношения к профессии студентов российских вузов [1], [2], [12] можно заключить, что основная тенденция следующая: с первого курса ко второму – третьему идет снижение количества студентов, считающих, что педагогическая профессия дает возможность удовлетворить потребность в общении, социальном признании, самореализации и познании.

Отношение к педагогической профессии характеризуется отрицательной динамикой развития в процессе обучения в вузе: от преобладания позитивного отношения на начальном этапе обучения; через четкую дифференциацию на позитивное и негативное на втором-третьем курсе; и затем к стабилизации преимущественно негативного или нейтрального отношения к будущей профессии у выпускников [1]. Если добавить к этому, что из выпускников психолого-педагогического профиля, как показывают исследования [17], только пятая часть собирается работать по специальности, треть дает отрицательный ответ, а остальные на этот вопрос не отвечают, то в этом видится уже не одна проблема, требующая активных преобразований.

Беседа со студентами, которые не собираются работать по специальности, выявила три основные причины слабой закрепляемости выпускников педвузов в профессии: первая заключается в низкой оплате труда в сфере образования, вторая – в неверии в себя, как специалиста, третья – в отсутствии места работы по профилю обучения в том месте (городе, селе), где хотел бы работать

Мы считаем модульную технологию продуктивной, особенно для профильной школы, поскольку конструирование модуля по истории:

- требует четкого отбора и функционального структурирования учебного материала, выделение обязательных и второстепенных компонентов содержания в зависимости от целей обучения, требований Историко-культурного стандарта и учебных программ;
- обеспечивает системность, осмысленность, многоуровневость исторических знаний, целостность, многоаспектность восприятия исторического процесса;
- побуждает к детальной разработке методического сопровождения процесса усвоения учащимися содержания, которое должно быть изучено за определенное время;
- предусматривает детальное планирование деятельностной стороны процесса обучения, организацию творческого познания, давая каждому ученику возможность выбора вида деятельности для достижения обязательных результатов обучения;
- позволяет организовать учебный процесс как максимально осознанный и управляемый по результатам познавательной деятельности: проектируемым и реально достигнутым. Показатели же успешности учебно-познавательной деятельности включают не только объем, сумму усвоенных учеником предметных знаний и умений, но и учитывают его активность, ответственность, самостоятельность в учении;
- способствует реализации личностной ориентации, глубокой мотивированности процесса учения, готовит учащегося к самостоятельной деятельности;
- нацеливает субъектов процесса познания на паритетные отношения сотрудничества, сотворчества.

Основной единицей модульного планирования и организации взаимодействия учителя и учащихся по усвоению содержания курса является *тематический модуль* (ТМ) – вид планирования системы уроков по изучению крупной темы курса, представляющий собой конкретный дидактически оснащенный проект управления познавательной деятельностью обучающихся. Таким образом, в тематическом модуле системно представляется структура и технология изучения всей темы. То есть модуль (как «функционально законченный узел»), сохраняя все свойства системы исторического образования, обеспечивает обучению целостность содержательную и процессуальную на каждом отрезке учебного процесса.

Основными технологическими признаками такого *тематического модуля* являются: разработка целей обучения на основе диагностики уровня познавательных возможностей учащихся; четкое определение эталонных знаний и умений в рамках выделенного отрезка учебного процесса; ориентация учебного процесса на обязательное достижение планируемых образовательных результатов, системное конструирование форм, методов обучения и осуществление всестороннего контроля за уровнем усвоения знаний, сформированностью умений и УУД в границах модуля.

Структурными компонентами тематического модуля являются:

- тема модуля;
- сроки изучения;
- цели обучения, воспитания и развития обучающихся в рамках темы;

- планируемые результаты обучения как эталон усвоения учащимися учебного содержания в рамках темы;
- темы учебных занятий и основные вопросы, адекватно целям раскрывающие логику, последовательность изучаемого содержания;
- формы обучения, типы и формы уроков;
- виды познавательной деятельности школьников;
- формы диагностики и контроля (исходного, текущего и итогового);
- средства организации познавательной деятельности обучающихся [2].

Реализация системно-деятельностного подхода определяет логику технологического, пошагового конструирования процесса обучения в рамках тематического модуля. Последовательность этапов усвоения содержания темы обусловлена закономерностями познавательной деятельности школьников. Первые уроки преследуют цель – дать обобщенные знания по всей теме, которые могут служить учащимся для ориентации в их будущей самостоятельной познавательной деятельности. На этих же занятиях, кроме создания ориентационной основы в содержании, учитель совместно с учениками планирует их будущую познавательную деятельность, предлагая на выбор возможные виды самостоятельной деятельности, тематику заданий. Тем самым осуществляется опора на опережающее знание о требуемых результатах всей учебной деятельности. Это позволяет ученику активнее включаться в процесс познания, прогнозировать и планировать свою деятельность. Школьник может планировать свой уровень учебных достижений, различные виды познавательной деятельности. То есть определяются не только общие, но и индивидуальные цели познавательной деятельности учащихся в границах темы. Задачами следующего этапа является углубление, расширение, осмысление учениками знаний, полученных на вводных занятиях. Уроки этого блока планируются так, чтобы максимально предусмотреть самостоятельную деятельность школьников, в частности с помощью проведения практикумов, лабораторных занятий или подготовки рефератов [3]. Завершают усвоение содержания темы этапы обобщения и итоговой диагностики уровня подготовки учащихся.

Рассмотрим основы применения модульной технологии в процессе изучения курса истории в профильной (старшей) школе.

Для проектирования в виде тематических модулей курс разделяется на автономные учебные периоды – циклы уроков, объединенные стержневой идеей и имеющие относительно самостоятельное значение в познавательном процессе. Как правило, уроки обособляются в модуль границами темы, очерченными программой, но содержание курса может выделяться в модуль и по усмотрению учителя (Принципы обособления – хронологический, проблемный, локально-цивилизационный и т.д.). Практика показывает, что оптимальное количество уроков в модуле – 12-20 занятий.

Модульная технология предполагает системное иерархическое построение целей обучения таким образом, чтобы общие цели изучения курса представляли собой совокупность целей автономных тематических модулей, а цели модуля, в свою очередь, распадались на поурочные. При таком проектировании цели урока будут органично входить в цели изучения темы и всего курса.

профессионального выбора обусловлены сегодня такими факторами как: высокая заработная плата, перспективы карьерного роста, востребованность на рынке труда [6], [8], [13].

В иерархии мотивов выбора педагогических профессий по данным ученых [6], [8] преобладает внешняя мотивация, связанная не с содержанием самой профессии, а с необходимостью получения высшего образования. Такой вектор мотивационной направленности указывает на изначальное отсутствие у абитуриентов четкого желания работать по специальности, следствием чего является значительное рассогласование между количеством студентов, обучающихся по педагогическим профилям, и числом молодых специалистов, начинающих работать по специальности после окончания вуза.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является анализ факторов, мотивирующих современных студентов педагогических вузов на выбор специальности и закрепление в профессии, а так же факторов, препятствующих этому или побуждающих к уходу из профессии на поздних этапах обучения и в начале трудовой деятельности.

В центре нашего анализа лежит проблема мотивационной направленности студентов на педагогическую деятельность, а именно, вопросы: чем обусловлен факт низкой закрепляемости в профессии выпускников педагогических профилей по окончании вузовского обучения? В чем потенциал мотивационных факторов для решения данной проблемы?

Изложение основного материала статьи. Исследования, проводимые в самых различных городах и вузах России по выявлению мотивации педагогической деятельности имеют довольно сходные результаты. Есть, конечно, и частные особенности, определяемые, в основном, условиями образовательного потенциала того или иного региона, но что касается чисто психологических мотиваторов, то их система в целом, одна и та же. В частности, по результатам опросов, проведенных в Нижегородской, Ивановской области и Тувинской республике, где студентам первых курсов, обучающихся по направлению «Образование и педагогика» было предложено обозначить три фактора, повлиявших на выбор вуза и профиля подготовки, были получены следующие данные3 (рис.1): в первой тройке мотивов по средним данным этих исследований мотив «получить высшее образование», на втором месте по значимости «бесплатное поступление» и только третьим мотивом поступления явился мотив «интерес к профессии».

[3] На рисунке представлены данные по первому (доминирующему) мотиву.

Психология

УДК: 159.99

доктор психологических наук, профессор Князева Татьяна Николаевна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

МОТИВАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ПРОБЛЕМА ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена анализу социально-психологических факторов, влияющих на формирование мотивационной направленности студентов педагогических вузов на профессиональный выбор и закрепление в профессии. На основе систематизированного анализа имеющихся психологических данных проводится дифференциация факторов внешней и внутренней мотивации студентов, оказывающих позитивное и негативное влияние на динамику их мотивации в процессе и по окончании обучения. Выявлена группа факторов, имеющих нереализованный потенциал в направлении профилактики ухода из профессии, проанализированы основные позиции организации психологического сопровождения студентов, способствующие закреплению их в профессии.

Ключевые слова: мотивация, факторы мотивации, закрепление в профессии, психологическое сопровождение.

Annotation. This article analyzes the social and psychological factors that influence the formation of the motivational orientation of students of pedagogical high schools on professional choice and consolidation in the profession. Based on a systematic analysis of the available data differentiates psychological factors of external and internal motivation of students that have a positive and a negative impact on the dynamics of their motivation during and after training. It revealed a group of factors that have untapped potential in the direction of preventive care profession, analyzed the main positions of the organization of psychological support of students, contributing to the consolidation of their profession.

Keywords: motivation, motivation factors set forth in the profession, psychological support.

Введение. Профессиональная мотивация выступает внутренним движущим фактором развития профессионализма личности, способствует достижению личностно-значимых целей для человека. Мотивация к педагогической деятельности подчиняется общим законам формирования мотивов деятельности и обусловлена самыми различными факторами.

Анализ данных отечественных исследований [2], [3], [4], [9], [11], [14], [16], по проблеме профессиональной мотивации студентов свидетельствует о том, что в современных российских условиях наблюдается трансформация профессиональной мотивации студентов. Перемены, произошедшие в жизни российского общества за последние десятилетия, влияют на становление ценностей и жизненных ориентаций молодежи. Они претерпели значительные изменения по сравнению с ценностями и ориентациями советской молодежи. Очевидно, что в сложившихся условиях мотивация профессиональной деятельности принимает иную структуру и направленность.

Основные запросы студентов, определяющие направленность их

Одновременно на этих уроках (как правило, на вводной обзорной лекции) допускается постановка проблемных заданий, решение которых будет осуществляться на протяжении изучения материала темы.

В готовом виде предъявляются (размещаются на стенде) обязательные для усвоения вопросы к зачету и планируемые результаты обучения - эталонные знания и умения (в результате изучения темы ученик должен понимать…, объяснять понятия, термины…, знать даты, исторические личности …, характеризовать…, уметь…, демонстрировать способность… и т.д.). Значительно повышает мотивацию к учению то, что каждый вид самостоятельной познавательной деятельности оценивается с помощью баллов: обязательные для выполнения работы – 1-3, на выбор – в соответствии с группой «сложности», например, 4-6, 7-9, 10-12 баллов. Стимулом для активности, ответственности ученика является условие: для получения положительной итоговой оценки нужно набрать определенное количество баллов (рейтинговая система). Максимально осознанному планированию учащимся будущей познавательной деятельности способствуют, во-первых, создание ориентировочной основы в объеме содержания всего модуля во вводной лекции учителя, во-вторых, наличие широкого круга проблем, предложенных для самостоятельного изучения; различных источников и средств организации познавательного процесса в зависимости от интересов и подготовленности старшеклассников. Прислушиваются они и к совету учителя. Помогает учащимся организовать их деятельность и Лист самоконтроля, в котором ученик записывает название темы, дату зачета и отметку, которую он планирует получить в итоге. Здесь же фиксируются результаты выполненных самостоятельных творческих, проектных работ, тестов самоконтроля, а также самооценки уровня усвоения «сквозных» вопросов, выносимых на зачет. Это могут быть не требующие специальной предварительной подготовки учащихся уроки лабораторного типа, уроки по работе с различными источниками (документами, экспонатами музея, интернет-ресурсами и т.п.). Отдельные группы учеников задействованы при подготовке уроков с постановкой и решением познавательных заданий, деловой(ролевой) игры, конференции, диспута и др. Наиболее трудоемким учителя считают проведение семинара, когда предлагается всему классу доступная для самостоятельного изучения проблема на основе привлечения различных источников (именно поэтому таких уроков в рамках модуля бывает не более одного-двух), а также урок презентации проектов. Как показывает практика, за 2-3 года учитель вполне может накопить материал, дающий возможность разнообразить методическую палитру уроков в рамках модулей.

На этапе углубления, отработки изучаемого содержания осуществляется промежуточный контроль за уровнем достижения образовательных результатов. Ученики заинтересованы в проведении самоконтроля и адекватной оценке своих учебных достижений. Роль же учителя на данном этапе преимущественно сводится к управлению коллективной и индивидуальной самостоятельной деятельностью учеников. Данные, полученные в ходе итогового контроля, являются отправным моментом для корректировки целей следующего модуля.

Выводы. Таким образом, под модульной технологией преподавания учебной дисциплины мы понимаем такой способ системного конструирования и осуществления процесса обучения, при котором обеспечивается управление

самостоятельной познавательной деятельностью учащихся в целях осознанного и целостного усвоения ими содержания укрупненных единиц школьного курса. Разработка и применение модульной технологии изучения школьных курсов истории дает возможность оптимизировать организацию и осуществление учебного процесса, так как придает системность и завершенность проектировочной и процессуальной деятельности учителя; обеспечивает полноценную учебно-познавательную деятельность учащихся, что способствует повышению качества освоения предмета, обеспечивает условия развития и самореализации личности школьников.

Модульное конструирование может являться одним из важных направлений по разрешению противоречия между объективной потребностью целостного педагогического проектирования и недостаточно полно реализуемой учительством в массовой практике преподавания конструирующей функции.

Литература:

1. Дайри Н.Г. Процесс обучения и его закономерности. М.: Знание, 1980. 92 с.

2. Журавлева О.Н. Модульно-деятельностная технология проектирования содержания школьного курса. СПб.: СПб АППО, 2011. 116 с.

3. Журавлева О.Н. Учимся писать реферат по истории. Методические рекомендации / Редактор Золина Н.К. 2-е изд., доп. СПб.: СМИО Пресс, 2001. 32 с.

4. Заир-Бек Е.С. Основы педагогического проектирования. СПб., 1995.

5. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных поисках. М.: «Арена», 1994. 222 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры геометрии и методики преподавания математики Исаева Марьям Абдрахмановна
Чеченский государственный педагогический университет (г. Грозный)

ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА В АСПЕКТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрена проектно-исследовательская культура педагога в аспекте педагогического знания, формирование проектно-исследовательской культуры, подходы формирования и развития любого аспекта культуры, реализация компетентностного подхода. Особенно значимым в данной статье представляется научное осмысление понятия «проектно-исследовательская культура» в профессиональном образовании, рассмотрение содержательных характеристик, условий и принципов ее формирования в вузовской практике подготовки педагогов. Также в статье рассмотрены уровни сформированности проектно-исследовательской культуры, уточнено понятие «формирование проектно-исследовательской культуры студентов педагогических специальностей».

Ключевые слова: проектно-исследовательская культура педагога, формирование проектно-исследовательской культуры, компетентностный подход.

простым способом оценки функционального состояния ЦНС.

Результаты, полученные в ходе исследования курсантов, занимающихся служебно-прикладным видом спорта (преодоление полосы препятствий со стрельбой) показали, лучшее латентное время реакции и количество преждевременных реакций у спортсменов более высоким спортивным результатом, соответственно данные СМР отражают более эффективную работу ЦНС. Учитывая вышесказанное можно заключить, что результативность сенсомоторных реакций является информативными показателем функционального состояния ЦНС, способным обеспечить эффективность его прогнозирования, контроля и коррекции.

Литература:

1. Айдаркин Е.К., Павловская М.А., Старостин А.Н. Влияние функционального состояния на эффективность сенсомоторной интеграции // Валеология. 2011. № 4. С. 75-102.

2. Байгужин П.А. Оптимизация оценки показателей сенсомоторной реакции – предикторов функционального состояния центральной нервной системы // Современные проблемы науки и образования. – 2011. – № 6.; URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=5204 (дата обращения: 14.09.2016).

3. Бенсман В.М. Облегченные способы статистического анализа в клинической медицине. – Краснодар: Изд. КГМА, 2002. – С. 30.

4. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движе ний и физиологии активации. М.: Медицина, 1966. 349 с.

5. Водлозеров В.М., Тарасов С.Г. Зрительно-двигательная активность человека в условиях слежения. Харьков: Изд-во Гуманитарный Центр, 2002. 242 с.

6. Гречишкина С. С., Петрова Т. Г., Намитокова А. А. Особенности функционального состояния кардиореспираторной системы и нейрофизиологического статуса у спортсменов-легкоатлетов // Вестник Томского государственного педагогического университета, 2011. - № 5. - С. 49-54.

7. Коломиец О. .И., Коркин Е. В., Степанов Л. В. Квантовое воздействие в оптимизации психофизического состояния спортсменов (на примере единоборств) // Научно-теоретический журнал «Ученые записки», 2011. - № 6(76)- С. 86-90.

8. Коробейникова И.И. Параметры сенсомоторной реакции, психофизиологические характеристики, успеваемость и показатели ЭЭГ человека // Психологический журнал, 2000. - № 3. - С. 132-136.

9. Макаренко Н.В. Сенсомоторные функции в онтогенезе человека и их связь со свойствами нервной систем // Физиология человека, 2001. - Т. 27. № 6. - С. 52-57.

10. Мурашко Е. В., Дунаев К. С. Особенности дыхания биатлонистов различной квалификации во время ведения стрельбы. Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта, № 11 (105), 2013 год

11. Халфина Р.Р., Кислицын М.Н., Лебедев В.Н. Особенности сенсомоторной реакции спортсменов служебно-прикладного вида спорта // Вестник Кемеровского государственного университета, 2015. - № 2 (62). - Т. 5. - С. 113-117.

12. Шутова С.В., Муравьева И.В. Сенсомоторные реакции как характеристика функционального состояния ЦНС // Вестник ТГУ, 2013. - Т.18, №.5. - С. 2831-2840.

этап принятия решения о способе реагирования на стимул. Оба этих этапа в значительной степени зависят от функционального состояния ЦНС [4].

В последнее время показатели СМР все чаще обсуждаются как характеристики сенсомоторной интеграции, под которой подразумевается согласование и объединение моторных и сенсорных процессов, осуществляющееся на разных уровнях мозга [5].

В современной литературе СМР человека рассматриваются как производные сложных психоэмоциональных функциональных систем, складывающихся на основе прошлого опыта, специальных инструкций и воздействия окружающей среды [9] и включающих в себя следующие звенья: зрительный, кожно-кинестетический, слуховой анализаторы; нижнетеменные ассоциативные области коры; корковые зоны, связанные с функцией речи; ретикулярные образования ствола мозга и структуры заднего гипоталамуса; лимбическая система; лобные ассоциативные зоны коры. Некоторые исследователи считают наиболее адекватным связать качественные особенности восприятия времени со свойством активированности нервной системы. Точность реагирования отражает эффективность процессов дифференцировки сенсорных сигналов и вариантов моторного ответа.

Показатели СМР часто обсуждаются как характеристики сенсомоторной интеграции, под которой подразумевается согласование и объединение моторных и сенсорных процессов, осуществляющееся на разных уровнях мозга. Сенсомоторная интеграция - это, прежде всего, проявление процессов конвергенции на кортикальных нолях лобной коры нейрональной импульсации от структур сенсорных систем и от ядер двигательной системы. Увеличение скорости и точности простых и сложных СМР отражает оптимизацию данных процессов.

Сложные сенсомоторные реакции относят к более высокому, исключительно кортикальному уровню моторных действий. Выполнение СМР связано с определенными волевыми усилиями, а также отражает уровень неспецифической и специфической активации ЦНС. Успешное выполнение рефлексометрического задания требует оптимального уровня активации, а недостаточность активационных и регуляторных процессов в мозге приводит к нарушению процессов сенсомоторной интеграции. Короткое время реакции отражает высокое качество нейрональной активности в ассоциативных зонах префронтальной коры, ответственных не только за анализ сенсорных сигналов, но и организацию моторных реакций в ответ на них. Качество выполнения сложных СМР основано на дифференцировочных реакциях с участием лобно-моторных систем и отражает эффективность произвольного внимания. Полученные нами результаты указывают на более оптимальное функционирование ЦНС экспериментальной группе.

Скоростные и точностные характеристики сенсомоторной реакции не являются стационарными величинами, а совершают колебания при наличии внешних возмущающих воздействий на ЦНС. При этом выявлена зависимость скорости и точности показателей СМР от устойчивости внимания, предэкспериментальной установки испытуемого, научения, эмоциональных факторов, тревоги, патологических факторов [3], нервно-эмоционального утомления, успеваемости, условий проживания.

Выводы. Изучение научно методической литературы показало, что оценка сложной моторной зрительной реакции является самым доступным и

Annotation. The article describes the project-research culture of the teacher in the aspect of pedagogical knowledge, the formation of a design research culture and approaches in the formation and development of any aspect of culture, the implementation of the competence approach. Particularly significant in this article seem to be the scientific understanding of the concept of "design research culture' in vocational education, the consideration of substantial characteristics, conditions and principles of its formation in University practice of training teachers. The article also discussed the levels of formation of research culture, the notion "formation of research culture of students of pedagogical specialties".

Keywords: design research culture of the teacher, the formation of a design research culture, competence-based approach.

Введение. Возросшие требования к уровню сформированности готовности к организации профессионально-педагогической деятельности у студентов педагогических специальностей обусловливают специфику организации высшего образования. В современных социокультурных условиях педагогическое образование решает два комплекса взаимосвязанных задач: 1) всемерное содействие и помощь социально-ценностному развитию личности будущего педагога, общекультурной подготовке, формированию гражданской и нравственной зрелости; 2) профессиональное становление в сфере педагогической деятельности. Развитие личности педагога есть цель, основа и необходимое условие эффективного профессионально-педагогического образования.

Формулировка цели статьи. Цель статьи заключается в рассмотрении проектно-исследовательской культуры педагога в аспекте педагогического знания.

Изложение основного материала статьи. Как показывают современные исследования в области психолого-педагогических наук, в состав профессионально обусловленных свойств и характеристик студента – будущего педагога, входят:

- общая направленность личности (профессиональные и личностные идеалы, социальная зрелость, гражданская ответственность);
- необходимые для профессионального роста личностные качества – *организаторские* (деловитость, инициативность, требовательность), *коммуникативные* (доброжелательность, тактичность, открытость), *перцептивно-гностические* (наблюдательность, креативность, интеллектуальная активность, интуиция, оригинальность и критичность мышления, гибкость), *экспрессивные* (оптимизм, отзывчивость, самообладание, толерантность);
- профессиональная работоспособность, психическое здоровье и т.д. [2]

Модернизация современного педагогического образования, использование новых педагогических технологий в рамках построения учебно-воспитательного процесса с учетом требований ФГОС актуализирует задачи, связанные с необходимостью формирования у студентов педагогических специальностей вузов проектно-исследовательской культуры.

Цель статьи заключается в изучении проектно-исследовательской культуры педагога в аспекте педагогического знания, так как она способствует общекультурной подготовке будущего педагога, его социально-ценностному развитию, профессиональному становлению в сфере педагогической

деятельности.

Определим данное педагогическое понятие исходя из философско-антропологической трактовки понятия «культура».

Под «культурой» понимается «исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях». [4]. Несмотря на то, что существует множество подходов к исследованию понятия культуры – аксиологический, философско-антропологический, философско-исторический, социологический, и др., все они склоняются к тому, что главным источником развития культуры выступает деятельность. Таким образом, именно деятельностный подход выступает основой формирования и развития любого аспекта культуры, в том числе, проектно-исследовательской.

Теория и практика деятельностного подхода опирается на фундаментальные работы Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, получает развитие в трудах Б.Ц. Бадмаева, В.В. Давыдова, И.И. Ильясова, З.А. Решетовой, Н.Ф. Талызиной, Л.М. Фридмана, Д.Б. Эльконина и др. отечественных психологов.

В известном труде «Проблемы развития психики» [3] А.Н. Леонтьев указывает на необходимое условие теории деятельностного подхода, состоящее в том, что только при условии включенности индивида в конкретную деятельность происходит формирование его сознания, развитие его как личности, а также овладение будущей профессией.

Основополагающая установка деятельностного подхода состоит в том, что психика человека неразрывно связана с его деятельностью и деятельностью обусловлена. При этом деятельность понимается как преднамеренная активность человека, проявляемая в процессе его взаимодействия с окружающим миром, и это взаимодействие заключается в решении жизненно и профессионально важных задач, определяющих существование и развитие человека. Таким образом, *цель обучения – дать человеку умение действовать, а знания должны стать средством обучения действиям*.

Особенностью современной образовательной парадигмы, построенной на принципе гуманистической направленности организации учебно-воспитательного процесса, является формирование представления о личности как самоорганизующемся субъекте деятельности, наделенным следующими основными характеристиками:

- способностью не только присваивать мир предметов и идей, но и производить их, преобразовывать, созидать новые;
- осознанием и принятием задач, установок деятельности на всех этапах ее осуществления, способностью и стремлением личности в необходимых случаях самостоятельно их определять;
- владением умениями, ориентировочными основами деятельностей, реализуемыми в соответствии с принятыми установками и задачами;
- осознанием собственной значимости для других людей, ответственности за явления природной и социальной действительности, способностью к нравственному выбору в ситуациях коллизий, стремлением определиться, обосновать выбор внутри своего «Я»;
- способностью к рефлексии, потребностью в ней как условии

Таблица 1

Показатели сенсомоторной реакции у спорстменов-полосистов

Показатель	**Группа**	**M**	**m**
Среднее значение времени реакции	ЭГ	304,88	6,36
	КГ	338,39	14,54
Достоверность различий	0,035		
Число пропусков	ЭГ	0,3	0,11
	КГ	0,63	0,44
Достоверность различий	0,072		
Число преждевременных реакций	ЭГ	1,1	0,21
	КГ	0,27	0,13
	0,0006		

У 80% спортсменов экспериментальной группы преобладает высокая скорость реакции, у20% средняя скорость реакции.

В контрольной группе иная динамика – у 40%выскокая скорость реакции, у 40% средняя скорость реакции, у 20% низкая скорость реакции.

Установлено, что у 80% спортсменов экспериментальной группы выявлен подвижный тип нервной систем, у 20% промежуточный тип. В контрольной группе распределение было следующим - 20% промежуточный 20% инертный и 60% подвижный тип нервной системы.

Количество пропусков не имело достоверных различий, в то же самое время, рассматриваемый показатель преждевременных реакций показал, что в ЭГ показатели были на 25% больше, те количество преждевременных реакций преобладало.

Продолжительность СМР связана с последовательным проведением импульсации по различным отделам соответствующего анализатора, сенсомоторной области коры головного мозга и нисходящим эфферентным путям [12]. Для ряда сенсорных систем характерным является проведение информации не только по основному (классическому) пути, но и по дополнительным путям, одним из которых для зрительного анализатора является ретико-текто-таламо-кортикальный [9], это обеспечивает множественность источников поступления информации в сенсомоторную область коры [10, 11]. Скорость реакции у человека подконтрольна сознанию и в значительной степени регулируется через вторую сигнальную систему [2].

Выделяют простые СМР, в которых перцептивный акт элементарен (восприятие появления, изменения или прекращения действия раздражителя), и сложные СМР (реакции выбора), где перцептивный акт более дифференцирован и предполагает необходимость избирательного реагирования на различные стимулы, отличные по форме, цвету, размеру и другим признакам [4].

При оценке латентного периода сложных СМР затрачивается не только на преобразование сигналов в рецепторах, эффекторах и их перемещение по нервным проводникам, но и на анализ приходящих извне сигналов, на принятие решения о необходимости моторных действий. Выделяют следующие этапы СМР - этап переработки информации о стимуле в ЦНС и

исследований касательно РВ у спортсменов служебно-прикладных видов спорта выявлено в недостаточном количестве.

Формулировка цели статьи. Целью данного исследования явилось изучение особенностей сенсомоторной реакции у курсантов, занимающихся служебно-прикладным спортом (преодоление полосы препятствия со стрельбой).

Организация и методы исследования. В исследованиях приняли участие курсанты II курса Уфимского юридического института МВД России (n=158). Курсанты были поделены на 2 группы – контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ) группы. Группы комплектовались по итогам контрольного забега полосы препятствий со стрельбой. В экспериментальную группу вошли курсанты, имевшие 2 и менее промаха при выполнении стрельбы. В контрольную группу вошли курсанты, совершившие более 2-х промахов при выполнении стрельбы.

Для определения простой зрительно-моторной реакции проводили на аппаратно-программном комплексе «НС-ПсихоТест».

Оценивали статистические показатели сенсомоторной реакции: латентный период; функциональный уровень системы (величина этого показателя тем больше, чем выше функциональный уровень ЦНС); устойчивость реакции, характеризующей устойчивость ЦНС и отражающей степень концентрации внимания; показатель уровня функциональных возможностей, отражающий способность организма формировать адекватную заданию функциональную систему.

Статистическую обработку результатов исследования осуществляли с помощью специального программного обеспечения - «Attestat». Графический анализ полученных результатов проводили с помощью табличного процессора Excel офисного пакета Microsoft Office 2010. Оценка достоверности различий исследуемых показателей осуществляли, используя методы непараметрической и параметрической статистики (критерии Вилкоксона и Манна-Уитни) [3].

Изложение основного материала статьи. Установление закономерностей динамики или иных различий СМР (сложной моторной реакции) осуществляется через анализ изменений времени реакций (ВР). Под термином «время реакции» понимают промежуток времени между началом действия определенного «пускового» сигнала и объективно регистрируемым началом заранее условленного ответного движения [2].

Для объяснения нейрофизиологических процессов, обусловливающих ВР, часто используется понятие «латентный период». Латентный период - характеристика, которая представляет собой время между началом действия раздражителя и возникновением ответной реакции («моторного ответа»). Величина латентного периода обусловлена осуществлением физикохимического процесса в рецепторе, прохождение нервного импульса по проводящим путям, аналитикосинтетической деятельностью в структурах головного мозга и срабатыванием мышц. [5].

осознанного регулирования своего поведения, деятельности в соответствии с желаниями и принятыми целями, с одной стороны, и «осознанием пределов собственной несвободы» - с другой;

- «интегративной активностью» (К.А. Абульханова-Славская), предполагающей активную позицию личности во всех вышеуказанных проявлениях, от осознанного целеполагания до оперирования и конструктивной корректировки способов деятельности;
- стремлением и способностью инициативно, критически и инновационно рефлексировать и прогнозировать результаты деятельности и отношений;
- направленностью на самовоспитание, самообразование, самооценку, самоанализ, самореализацию, самоопределение, самоидентификацию, самодетерминацию и др.;
- способностью самостоятельно вносить коррективы в собственную деятельность с учетом поставленной цели; внутренняя независимость от «внешнего мира», внешних влияний, независимость не в смысле их игнорирования, а в устойчивости взглядов, убеждений, смыслов, их коррекции, изменения;
- творческим потенциалом, уникальностью, неповторимостью, которые являются основой для плодотворных межсубъектных отношений, взаимодействия, сотрудничества, общения.

Современный взгляд на процесс вузовской подготовки специалистов с позиции теории деятельности позволяет по-иному раскрыть особенности организации учебно-воспитательного процесса. Содержание профессионального образования с точки зрения деятельностного подхода позволяет констатировать, что эффективность процесса обучения зависит не только от содержания программ и используемых методов, но, в большей степени, от того, удастся ли в ходе учебы сформировать у студента адекватную предстоящей профессии мотивацию, которая выступает фундаментом формирования педагогической культуры, одним из элементов которой выступает готовность к проектно-исследовательской деятельности.

В рамках нашего исследования особенно значимым представляется научное осмысление понятия «проектно-исследовательская культура» в профессиональном образовании, рассмотрение содержательных характеристик, условий и принципов ее формирования в вузовской практике подготовки педагогов.

Для того чтобы стать компетентным педагогом, необходимо практическое овладение проектно-исследовательской культурой, к которой он готов чаще всего только теоретически. Студент всегда находится между практикой и теорией, приобретая свой опыт сугубо практическими умениями. Готовность к овладению частными исследовательскими приемами и методами зачастую понимается как проектно-исследовательская культура в целом.

Понятие «проектно-исследовательская культура педагога» в структуре целостной педагогической культуры представлено в исследованиях отечественных ученых (Е.В. Бондаревская, Г.В. Звездунова, Г.П. Максимова, М.Г. Рудь, В.А. Сластенин, Д.И. Фельдштейн, Е.Н. Шиянов и др.). В настоящее время интенсивно исследуются проблемы проектно-исследовательской культуры учителя, отвечающего требованиям изменения педагогического образования (Р.М. Антропова, Г.Ф. Ковтун, И.Ф. Комогорцева, В.С. Чернявская и др.).

Сформированность проектно-исследовательской культуры предполагает синтез следующих уровней:

1. Знания обо всех компонентах процесса обучения, целях, средствах, объекте, результате, приемах и т.д., и о себе как учителе.

2. Опыт осуществления приемов профессиональной деятельности (*репродукция культуры*).

3. Творчество как преобразование и перенос приемов обучения (*продукция нового в обучении*).

4. Опыт эмоционального отношения к профессиональной деятельности, обращенный на систему ценностей личности. [6]

Проектно-исследовательская культура формируется при максимальном проявлении творчества и выступает как интегральная многоуровневая профессионально значимая характеристика личности и деятельности педагога, характеристика деловых и личностных качеств, отражающие системный уровень функционирования общекультурных, профессиональных знаний, умений, мотивации, способностей.

Проектно-исследовательская культура представляется нам профессиональным качеством личности (совокупность эмоциональных, деятельностных, когнитивных особенностей), опосредующим активность педагога, направленную на действенную реализацию профессиональной деятельности и понимается нами как особый вид педагогической культуры. Проектно-исследовательскую культуру студентов педагогических специальностей можно охарактеризовать как интегративное качество личности, представленное совокупностью различных мотивов, ценностей, компетенций.

На основе проведенного анализа, мы считаем, что проектно-исследовательская культура – интегрированное профессиональное качество личности, включающее исследовательскую грамотность и компетентность, креативность, направленность на проектирование профессиональной деятельности.

В ходе анализа научных источников нами уточнено понятие формирование проектно-исследовательской культуры студентов педагогических специальностей. Оно определено нами как специально организованная педагогическая деятельность, направленная на формирование исследовательских и проектировочных способностей и качеств личности.

Сложность проектно-исследовательской культуры как научного феномена требует адекватных познавательных средств и исследовательских подходов.

Основой общенаучных оснований нашего исследования является системный подход (И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин и др.). Этот подход требует выделения проектно-исследовательской культуры из педагогической культуры педагога по внешним характеристикам; изучения проектно-исследовательской культуры как целостного явления состоящего из структурных компонентов.

Рассматривая проблему формирования основ проектно-исследовательской культуры, необходимо сказать о культурологическом подходе как одном из подходов, который должен быть положен в основу нашего исследования. Культурологический подход основан на рассмотрении педагогического процесса как диалога культур, что делает его открытым для различных видов культур. Обращение к культурологическому подходу в подготовке студентов

Углублённые знания об особенностях сенсомоторной реакции у спортсменов позволять скоординировать тренировочный процесс, тем самым повысить спортивную результативность.

Ключевые слова: курсанты, центральная нервная система, сложная моторная реакция.

Annotation. This article provides the results of the study of complex visual motor response of the cadets, uyui MVD MVD working in office and applied sports – obstacle course with shooting. The study involved the students of II course of the Ufa law Institute of MIA Russia (n=158). The students were divided into 2 groups – control (CG) and experimental group (EG) group. The group was recruited on the basis of control race obstacle course with shooting. In the experimental group included the students who had 2 or fewer penalties when performing shooting. The control group included the students who made more than 2 mistakes when performing shooting.

The results of the study showed that in experimental group indicators of sensomotor reactions had significantly significant differences from the results shown by cadets of the control group:

- it is established that the latent reaction time of less than 12%;
- the number of premature responses less than 12%.

In-depth knowledge about the peculiarities of sensomotor reactions in athletes to allow them to coordinate the training process, thereby improving performance.

Keywords: cadets, Central nervous system, a complex motor reaction.

Введение. Преодоление полосы препятствий со стрельбой относится к служебно-прикладным видам спорта, является относительно «молодыми» и наиболее популярным среди силовых структур. Их появление и развитие обусловлено необходимостью постоянного совершенствования профессиональных психофизических качеств, умений и навыков, которые необходимы для успешного выполнения оперативно-служебных и служебно-боевых задач. Исследование сенсомоторных реакций у спортсменов позволяет оценить уровень подготовленности нервной системы к выполнению спортивных тренировок, выявить функциональные, адаптивные и резервные возможности организма. Функциональное состояние человека представляет собой прогностический показатель для оценки его работоспособности и определяется степенью активации всех систем организма, задействованных в исследуемом виде деятельности [1]. Вопросы прогноза, контроля и коррекции ФС спортсменов имеют большое практическое и теоретическое значение. ВЫ современной литературе описаны несколько способов оценки функционального состояния ЦНС. Наиболее информативным, простым и объективным методом является оценка результативности выполнения сенсомоторных реакций (СМР).

Простые зрительные моторные реакции изучены в достаточной степени, в особенности у спортсменов. Однако гораздо меньше в литературе сведений касательно исследований показателей сложных сенсомоторных реакций. По данным Ю.В. Корягиной и В.В. Вернера [2] время реакции выбора (РВ) не имеет четкой взаимосвязи со спортивной специализацией. Наименьшие показатели РВ демонстрируют гимнасты и легкоатлеты. У фехтовальщиков, единоборцев, хоккеистов и футболистов этот показатель несколько выше. Наибольшие величины времени РВ выявлены у тяжелоатлетов. Научных

3. Леонтьев, Д. А. Значение и смысл: две стороны одной медали / Д. А. Леонтьев // Психологический журнал, 1996, № 5. – С. 68-74.

4. Манойлова, М. А. Акмеологическое развитие полиэтнической компетентности субъектов образования / М. А. Манойлова. Автореф. докт. дисс. психол. н. – СПб, 2011. – 52 с.

5. Николаев, А. Н. Психология тренера в детско-юношеском спорте / А. Н. Николаев. – СПб.: СПб ГАППО, 2005. – 284 с.

6. Олейников, А. В. Психологическое благополучие как показатель психологической устойчивости учащихся начального профессионального образования / А. В. Олейников // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – № 160. – СПб., 2013. – С. 246–252.

7. Чудновский, В. Э. Проблема становления смысложизненных ориентаций личности / В. Э. Чудновский // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25, № 6. – С. 5-11.

Психология

УДК 159.943

старший преподаватель кафедры
физической подготовки Кислицын Максим Николаевич
ФГКОУ ВО «Уфимский Юридический институт МВД России» (г. Уфа);
старший преподаватель кафедры
физической подготовки Лебедев Виталий Николаевич
ФГКОУ ВО «Уфимский Юридический институт МВД России» (г. Уфа);
доктор биологических наук, профессор кафедры
физической подготовки Халфина Регина Робертовна
ФГКОУ ВО «Уфимский Юридический институт МВД России» (г. Уфа)

ОЦЕНКИ ПОКАЗАТЕЛЕЙ СЕНСОМОТОРНОЙ РЕАКЦИИ – ПРЕДИКТОРОВ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ЦЕНТРАЛЬНОЙ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ У СПОРТСМЕНОВ-ПОЛОСИСТОВ

Аннотация. В данной статье предоставлены результаты исследования сложной зрительной моторной реакции курсантов УЮИ МВД, занимающихся служебно-прикладным спортом – преодоление полосы препятствий со стрельбой. В исследованиях приняли участие курсанты II курса Уфимского юридического института МВД России (n=158). Курсанты были поделены на 2 группы – контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ) группы. Группы комплектовались по итогам контрольного забега полосы препятствий со стрельбой. В экспериментальную группу вошли курсанты, имевшие 2 и менее промаха при выполнении стрельбы. В контрольную группу вошли курсанты, совершившие более 2-х промахов при выполнении стрельбы.

Результаты исследования показали, что в экспериментальной группе показатели сенсомоторной реакции имели достоверно значимые отличия от результатов, показанных курсантами контрольной группы:

- установлено, что латентное время реакции меньше на 12%;
- число преждевременных реакций меньше на 12%.

педагогических специальностей к проектно-исследовательской культуре неслучайно. Следовательно, культурологический подход – это обширная методологическая основа, на базе которой выстраивается содержание современного высшего образования.

В рамках нашей проблемы исследования особую значимость приобретает личностно-деятельностный подход, теоретические положения которого отражены в работах Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Е.В. Бондаревской, В.С. Лазарева, А.К. Марковой, В.В. Серикова, В.Т. Фоменко и др., где личность рассматривается как субъект деятельности.

Личностно-деятельностный подход в своем личностном компоненте предполагает, что в центре обучения находится сам обучающийся – его мотивы, цели, его неповторимый психологический склад, т.е. студент как личность. Данный подход означает пересмотр педагогом привычных трактовок процесса обучения преимущественно как сообщения знаний, формирования умений, навыков, т.е. только как организацию усвоения учебного материала; субъектно-объектной схемы общения, взаимодействия преподавателя и студентов. [5]

Особенностью настоящего этапа организации высшего образования является реализация компетентностного подхода. Развивая уже сложившиеся в науке представления, под компетентностным подходом в профессионально-педагогическом образовании понимается единая система определения целей, отбора содержания, организационного и технологического обеспечения процесса подготовки педагога на основе выделения специальных, общих и ключевых компетенций, гарантирующих высокий уровень и результативность его профессионально-педагогической деятельности.

Компетентностный подход отражает представления о профессионализме и деловых качествах современного студента, оказывает позитивное влияние на развитие инновационных процессов в системе педагогического образования. Определение ключевых, общих и специальных компетенций позволяет разработать более точную и диагностически выверенную систему измерителей уровня профессионально-педагогических компетенций будущего специалиста на всех этапах его подготовки. [1]

Выводы. Полноценная профессиональная подготовка будущих педагогов невозможна без обеспечения контекстного подхода в обучении, который возможно реализовать в условиях творческой деятельности. Итак, сегодня некоторые тенденции указывают о необходимости и актуальности толкования контекстного подхода (А.А. Вербицкий, Т.Д. Дубовицкая и др.).

В отличие от устоявшегося образования, ориентированного на овладение знаниями, контекстный подход направлен на усвоение умений, навыков и опыта практической деятельности. Одни авторы под целью контекстного подхода понимают формирование профессионального опыта обучающихся при погружении их в профессиональную среду в процессе учебной, производственной и преддипломной практик (Т.Д. Дубовицкая). Другие авторы (А.А. Вербицкий) к контекстному подходу образования относят практико-ориентированные технологии обучения, направленные на формирование у будущих специалистов значительных для профессиональной деятельности компетенций.

Литература:

1. Акаева Е.Л. Мониторинг профессионального становления будущего учителя на основе компетентностного подхода // Педагогическая диагностика. – 2006. – № 3. – С. 13–18.
2. Бондарева С.К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства. Избранные труды / С.К. Бондарева. – М.: Изд-во НПО «МОДЭК», 2005. – 352 с. – С. 43.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов: 2-е изд., испр. и доп. – Ростов н/Д.: Феникс, 2007. – 384 с.
4. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие / И.Ф. Исаев. – М.: Академия, 2004. – 208 с. - 152.
5. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.:МГУ, 1972. – 548 с.
6. Шумилова Н.Н. Управление качеством подготовки специалистов // Специалист. – 2007. – № 3. – С. 18.

Педагогика

УДК: 373.1

кандидат педагогических наук, доцент Канянина Татьяна Ивановна
Нижегородский институт развития образования (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Круподерова Елена Петровна
Нижегородский государственный педагогический университет
имени К. Минина (г. Нижний Новгород);
заместитель директора Бак Маргарита Львовна
Гимназия № 67 (г. Нижний Новгород)

ПОСТРОЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ГИМНАЗИИ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

Аннотация. В статье представлен опыт построения информационной образовательной среды гимназии № 67 г. Нижнего Новгорода. Обосновывается использование различных программных решений, в т.ч. сетевых сервисов, для управления учебным процессом, организации совместной учебной деятельности обучающихся и учителей, проведения учебных и сетевых проектов, создания сетевых портфолио. Акцентируется внимание на актуальности проблемы использования модели «1ученик: 1 компьютер» для достижения метапредметных результатов обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС.

Ключевые слова: ФГОС общего образования, информационная образовательная среда, метапредметные результаты, модель «1ученик: 1 компьютер», проектная деятельность.

Annotation. The article describes the experience of building the information educational environment gymnasium № 67 in Nizhny Novgorod. Substantiates the use of various software solutions, including network services, to manage the educational process, the organization of collaborative learning activities of students and teachers, conducting learning and networking projects, creating network portfolio. The attention is focused on the relevance of the problem using the "one to one" model to achieve metasubject results of students in accordance with the requirements of the GEF.

захолустья» связан с контролем жизни и общим показателем ориентаций в жизни.

4. С помощью кластерного анализа выявлены 3 типа учащейся молодежи: «оптимистично настроенные выпускники», весьма высоко оценивающие большинство характеристик региона Псковской области; «пессимистично настроенные выпускники», не имеющие высоких потребностей и низко оценивающие особенности своего региона; «выпускники с большими запросами и низкой оценкой социокультурного пространства региона проживания», высоко оценивающие себя и низко оценивающие особенности региона проживания.

5. Представители 1-й группы выше всего ценят ЦО: «чувственные удовольствия». Они высоко оценивают природу региона, климат, работу транспорта, а также памятники древнерусской культуры. Сферами предпочтительной деятельности, по причине относительной высокой зарплаты и легкости трудоустройства, являются: сфера экономики и бизнеса; силовых структур; строительства и транспорта. Свой регион они характеризуют, как регион боевой славы и «придаток» Ленинградской области. Неотложной деятельностью для развития региона, они считают повышение качества строительства, развитие сельского, лесного и рыбного хозяйства, а также активизацию туризма.

6. Выпускники 2-й группы, выше всего ценят собственную безопасность и защищенность, власть и влияние, а так же здоровье. Показатели всех СЖО у них выражены низко. Они в большей степени готовы уехать из региона, и в регионе проживания ценят лишь достаточное число магазинов, а также художественные выставки. В будущем они видят следующие ресурсы области: таможенные платежи, сфера культуры и образования. Адекватными им кажутся следующие высказывания: «регион боевой славы»; «важный приграничный регион»; а также – «заброшенный уголок земли русской»; и «регион таксистов и продавцов». Причинами переезда в другие регионы называют поиск высокооплачиваемой работы и лучших условий жизни. Отсутствие рабочих мест, безработица и формализм со стороны чиновников являются помехами самореализации. Возрождение промышленности, укрепление международных контактов для привлечения инвестиций и своевременное решение социальных проблем они считают первостепенными средствами укрепления региона.

7. Для представителей 3-й группы наиболее значимыми оказались ценности: «автономность»; «личностный рост»; «профессиональные качества». Они высоко оценили все представления о смысле жизни. Показатели всех СЖО выражены высоко. Они горячо поддерживают поговорку: «Где родился, там и пригодился». Их оценки самореализации в условиях Псковской области невысоки. Основным средством развития региона они считают только развитие и расширение сферы культуры и отдыха. Правда, в будущем они регион 60 видят как экономически развитый и привлекательный для туристов регион.

Литература:

1. Дерманова, И. Б. Соотношение самореализации и адаптации в ранней юности / И. Б. Дерманова, М. А. Крылова // Ананьевские чтения: Тезисы научно-практической конференции. – СПб.: СПб ГУ, 2002. – С. 215-216.
2. Волков, Б. С. Психология ранней юности и молодости / Б. С. Волков. – М.: Академический Проект: Трикста, 2006. – 256 с.

Представители третьей группы горячо поддерживают поговорку: «Где родился, там и пригодился» (3,5). Они высоко оценки сразу 6- характеристик региона: историческое прошлое (4,1); церкви (3,9); стадионы (3,8); учебные заведения (3,7); жителей Пскова и области (3,3); приграничное положение (3,2); экологическая ситуация (3,1). Получены высокие оценки ресурсов Псковской области: широкие связи с другими городами и странами (3,3); полезные ископаемые (3,2); высокоразвитая промышленность (3,1).

Предпочитаемыми сферами деятельности для представителей этой группы явились: семейно-бытовая (3,7), производственная (3,7), сфера образования и культуры (3,1). В качестве объяснительных причин выступают: интерес учащихся к этой сфере деятельности (4,4), работа родителей в данной сфере (2,6).

Все, приведенные в анкете причины отъезда за пределы региона 60 оценены низко. Основными действиями для развития региона представители этой группы назвали только развитие и расширение сферы культуры и отдыха (4,2).

Представление о будущем региона следующее: наиболее высоко оценены следующие характеристики региона – экономически развитый и стабильный регион (3,4) и популярный туристический центр (3,3).

Таким образом, многомерный кластерный анализ позволил увидеть характер взаимосвязей с учетом влияния «третьих» факторов. Получены 3 типа выпускников средних учебных заведений в их отношении оценки условий проживания и самореализации в условиях типичного областного центра.

Выводы:

1. Осмысленность жизни у выпускников средних профессиональной учебных заведений г. Пскова (юношей) зафиксирована на низком уровне. У девушек-выпускниц этот показатель значительно выше и достигает среднего значения. Высокий уровень выраженности целей в жизни выявлен лишь у каждого десятого юноши и у каждой третьей девушки. У 36 % юношей сфера интересов в саморазвитии, у 28 % – в развлечениях и у 23 % – интерес к собственной карьере. 73 % девушек ориентированы на семью, на карьеру 50 % ответов, и на саморазвитие – 43 %.

2. Наиболее выраженными у выпускников средних профессиональных учебных заведений Пскова оказались следующие ЦО: здоровье; автономность; личностный рост; материальный успех; привязанность и любовь; профессиональные качества; яркие впечатления от жизни. Все коэффициенты вариации около 15 %. Наиболее низкие значения обнаружены у следующих ЦО: религиозная жизнь; общественная деятельность; духовная культура; известность. Невысоко значимые ЦО имеют высокие коэффициенты вариации, и в 2 раза превышают вариативность высоко значимых ЦО. Реализация же ценностей значительно ниже, особенно по ценностям: материальный успех; яркие впечатления; здоровье; личностный рост; профессиональные качества.

3. Обнаружены следующие взаимосвязи образов будущего Региона 60 с ЦО: как «части Ленинградской области» – с ЦО «чувственные удовольствия и наслаждения», «яркие впечатления от жизни»; как «сельскохозяйственного региона» – «привязанность и любовь» и обратно с ценностью «безопасность и защищенность»; как «экономически развитого и стабильного региона» – «профессиональные качества», «свобода, открытость и демократия в обществе». Образ региона, как «боевого форпоста России» связан с общим показателем СЖО, выраженностью целей в жизни, с ее результатом, с контролем жизни и собственного Я. Образ региона в будущем как «бедного

Keywords: GEF general education, information educational environment, metasubject results, eLearning 1:1, project activity.

Введение. Сегодня важнейшим условием для реализации основной образовательной программы школы является информационно-образовательная среда (ИОС).

На сегодняшний день термин «информационная образовательная среда» утвердился в педагогике, причем, в определениях современных исследователей информационной образовательной среды присутствуют как технологический, так и педагогический подходы. Л.К. Раицкая [12] напоминает, что Концепция информатизации образования РФ 1998 года сводила ИОС к совокупности программно-аппаратных средств, информационных сетей связи и т.п. Очевидно, что технологический подход преобладает там, где образовательные задачи не могут быть реализованы без обеспечения учреждения программно-аппаратными средствами и сетями. В исследованиях и законодательных актах конца 1990-х и начала 2000-х гг. преобладали определения именно этого подхода. Педагогический подход стал более распространенным после 2003 года. Многие исследователи, такие как А.Г. Асмолов [1], И.Г. Захарова [5], Е.О. Иванова [4], И.В. Роберт [13] и другие, переработали представления об информационной образовательной среде, сосредоточив свое внимание на педагогических и психологических аспектах ИОС.

В [4] приводится следующее определение ИОС: Информационно-образовательная среда – это системно организованная совокупность информационного, технического, учебно-методического обеспечения, неразрывно связанная с человеком как субъектом образования.

ИОС образовательного учреждения в соответствии с требованиями ФГОС общего образования должна обеспечивать [15]:

- информационнометодическую поддержку образовательного процесса;
- планирование образовательного процесса и его ресурсного обеспечения;
- мониторинг и фиксацию хода и результатов образовательного процесса;
- современные процедуры создания, поиска, сбора, анализа, обработки, хранения и представления информации;
- дистанционное взаимодействие всех участников образовательного процесса;
- дистанционное взаимодействие образовательного учреждения с другими организациями.

Педагогический коллектив гимназии № 67 г. Нижнего Новгорода под руководством кафедры информационных технологий Нижегородского института развития образования реализует эксперимент по формированию информационной образовательной среды, соответствующей требованиям ФГОС. При этом используются различные программные решения.

Формулировка цели статьи. Цель статьи – обосновать использование различных программных решений, в т. ч. сетевых сервисов, для управления учебным процессом, организации совместной учебной деятельности обучающихся и учителей, проведения учебных и сетевых проектов, создания сетевых портфолио; продемонстрировать возможности выполнения требований ФГОС при построении информационно-образовательной среды гимназии.

Изложение основного материала статьи. Основной целью построения

информационно-образовательной среды гимназии является создание условий для повышения качества обучения, доступности образования, его открытости, саморазвития обучающихся и учителей, их эффективного взаимодействия.

В настоящий момент разработчики программного обеспечения для реализации ИОС предлагают такие решения как Дневник.ру (https://dnevnik.ru), программный комплекс «1С:ХроноГраф Школа 3.0 ПРОФ» (http://chronobus.ru), NetSchool (http://5.141.255.160/), Аверс (http://www.avers-site.ru/). По своим функциям эти информационные системы схожи: сбор, хранение, анализ информации, которая включает сведения о коллективе школы, учениках, их успеваемости. В системах ведутся электронные журналы и электронные дневники, записи в которых информируют родителей об успеваемости детей, самих учащихся о расписании, заменах уроков, домашних заданиях. Предлагаемые информационные ресурсы, в основном, направлены на поддержку учебного процесса. Они облегчают и делают более эффективной деятельность администрации школы и учителей. Меньше внимания уделяется разработке информационных образовательных сред, целенаправленно ориентированных на самостоятельную работу обучающихся, на организацию сотрудничества обучающихся друг с другом и с учителем.

Гимназия № 67 г. Нижнего Новгорода использует информационные системы Дневник.ру и Аверс. Эти системы используются, прежде всего, для управления учебным процессом, для сбора и обработки различной информации, необходимой для мониторинга. Все компьютеры, установленные в кабинетах администрации, в медиацентре гимназии, в библиотеке, в предметных кабинетах соединены в локальную сеть. Разработаны нормативные акты, регламентирующие работу в сети, организацию сбора и хранения внутришкольной документации.

Информационно-методическая поддержка образовательного процесса в условиях внедрения ФГОС может быть обеспечена за счет использования учителями набора эффективных, безопасных, бесплатных инструментов, размещенных в сети Интернет.

В основе нового федерального образовательного стандарта лежит системно-деятельностный подход, который обеспечивает формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию, активную учебно-познавательную деятельность обучающихся, построение образовательного процесса с учетом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся. Установленные стандартом требования к личностным, метапредметным и предметным результатам обучающихся вызывают необходимость в поиске новых моделей использования информационно-коммуникационных технологий, например модели «1 ученик : 1 компьютер». Модель мобильного обучения «1 ученик: 1 компьютер» (eLearning 1:1) – это образовательная ситуация, в которой основным инструментом обучения школьника является компьютер, а в качестве методов обучения используются технологии и сервисы сетевого взаимодействия, информационного поиска и создания цифровых объектов. Оптимальным вариантом реализации модели является тот, при котором в распоряжении каждого учащегося и каждого учителя имеется собственный портативный, связанный с компьютерами других учащихся по беспроводной локальной сети ноутбук, имеющий доступ к школьному или классному серверу (роль последнего может выполнять компьютер учителя) и выход в сеть

отмечают: собственное здоровье (в баллах; 14,2); личностный рост (12); безопасность и защищенность (11,8), а также власть и влияние (11,2). У них низкие ЦО: богатство духовной культуры (в баллах; 8); служение людям (8,1). Реализация ценностей низкая: автономность (8,8); богатство духовной культуры (6,5); духовно-религиозная жизнь (5,5); власть и влияние (6,5); известность (6,83); интересная работа (6,8); профессиональные качества (8,2).

Представители второй группы в большой степени готовы уехать из региона. Они высоко оценивают лишь достаточное число магазинов в Пскове (3,7), а также постоянные и временные выставки (3,5). Они высоко оценивают следующие ресурсы Псковской области: сферу культуры и образования (4,2), социальную сфера (3,4), а также таможенные платежи (3,3). Сферы предпочтительной деятельности для лиц 2-й группы, не выявлены.

Настоящее региона 60 они так: регион боевой славы (4,3), важный приграничный регион (3,8), древний бастион России (3,7), заброшенный уголок земли русской (3,7), «регион таксистов и продавцов» (3,3). Учащиеся из этой группы в качестве причин возможного выезда за пределы региона называют поиск: высокооплачиваемой работы (4,3) и лучших условий жизни (4,2). В качестве помех самореализации они называют: безработицу (3,8), отсутствие материальной поддержки (3,7), формализм со стороны чиновников (3,3).

Первостепенными мерами для развития региона учащиеся этой группы считают: возрождение промышленности (4,5); укрепление международных контактов в целях привлечения инвестиций в регион (4,2), своевременное решение социальных проблем (4,2); поддержка среднего и малого бизнеса (4,0), развитие сельского, лесного и рыбного хозяйства (4,0). О будущем Псковской области наиболее высоко отмечено по следующим характеристикам: «Бедное захолустье» (3,7), часть Ленинградской области (3,6), боевой форпост России (3,6).

Получены так же низкие оценки по работе городского транспорта (2,5); по работе стадионов (2,5); по промышленному производству, как ресурсу Псковской области (2,3). Низко оценены следующие сферы самореализации: семейно-бытовая (2,7); производственная (2,5); обслуживание (1,6).

В 3-ю группу вошли 36,7 % выборки выпускников средних учебных заведений. Данную группу учащихся можно охарактеризовать так: «*Учащиеся с большими запросами и низкой оценкой социокультурного пространства Псковской области*, ее ресурсов и возможностей в будущем».

Показатели всех СЖО в этой группе выражены выше, чем у учащихся других групп: ожидания (4,6), цель (1,4), процесс (1,4), результат (1,2), локус контроль Я (1,0), локус контроль жизни (1,4). В этой группе учащиеся высоко оценили все представления о смысле жизни: «его понимание необходимо для каждого человека (3,1)», «его наличие положительно сказывается на судьбе (10,3)», «в жизни человека много смысла (3,0)», «смысл жизни меняется с возрастом (3,1)», «твердое представление о смысле жизни (3,0)». Для представителей данной группы характерны высокие значения ЦО: автономность (в баллах; 13,7), профессиональные качества (13,7), личностный рост (13,5), привязанность и любовь (13,3), богатство духовной культуры (9,6), интересная работа (12,4), яркие впечатления от жизни (12,9). У них в большой мере реализуются: нравственные качества (12,7), привязанность и любовь (12,7), здоровье (12,4), автономность (в баллах; 12,3), профессиональные качества (12,0).

пространстве области использовался и один из многомерных методов математической статистики, конкретно – кластерный анализ эмпирических данных. Он позволил выделить 3 группы выпускников. Все показатели, полученные с помощью анкет, были переведены в стандартные баллы (в стэны) с 6-значной разрядностью.

В 1-ю группу вошло 53,3 % выпускников. Эту группу можно условно назвать «*Оптимистично настроенные учащиеся*». О смысле жизни они мало задумываются. В оценках особенностей региона для них характерны высокие оценки тех показателей, которые низко оценивают представители других групп.

Юноши и девушки этой группы считают себя вполне благополучными (5,9 стэна; здесь и далее – в стэнах, кроме показателей ЦО). Из ЦО они выбирают «чувственные удовольствия» (11,1 балла; из 15-ти возможных), и они эти ценности воплощают (9,5 балла). Низкое значение имеет реализация ЦО «Общественно-политическая деятельность» (6,9; напомним – из 15-ти возможных).

Представители этой группы относительно высоко оценивают характеристики региона: природу (3,9), климат (3,7), работу транспорта в Пскове (3,4), работу кинотеатров (3,8). Юноши и девушки из этой группы высоко оценивают ресурсы Псковской области: памятники древнерусской культуры (4,2), военную боеготовность (4,4) и природные ресурсы (реки, леса, озера; 4,5).

Сферами предпочтительной деятельности для них являются сфера экономики и бизнеса (3,6), силовых структур (3,4), торговли (3,1) и строительства. В качестве причин такого выбора выступают: относительно высокооплачиваемая сфера деятельности (3,6), в этих сферах легче трудоустроиться (2,9).

Характеристики региона Псковской области в настоящее время выше всего оценены как регион боевой славы (4,3 балла) и «Придаток» Ленинградской области (2,8). Юноши и девушки из этой группы в качестве причин выезда за пределы региона называют: возможность трудоустроиться по профессии (3,9) посмотреть, как живут в других регионах (3,8), и получить более качественное образование (3,3). В качестве помех самореализации здесь названы: собственное решение (3,4) и низкий уровень образования (3,0).

Основными и неотложными действиями, которые нужны для развития региона 60, они считают: совершенствование качества строительства (4,3), развитие сельского, лесного и рыбного хозяйства (4,0), а также активизацию гостиничного бизнеса и туризма (3,8). Представление о будущем Псковской области наиболее высоко отмечено по следующим характеристикам: сельскохозяйственный регион (3,4) и регион с высокоразвитой промышленностью (2,9).

Представители этой группы Псковскую область не считают «бедным захолустьем» (всего 2,2).

Во 2-ю группу вошли всего 10 % выпускников учебных заведений среднего образования. Данную группу можно охарактеризовать как «*Выпускники с высоким уровнем развития ценностных и смысложизненных ориентаций*».

У представителей данной группы очень низкие оценки получили все СЖО (от 3,2 до 3,7). Юноши и девушки этой группы, как жизненные ценности

Интернет [16].

Модель «1ученик: 1 компьютер» предоставляет учителю прекрасные возможности для индивидуализации и дифференциации обучения, отработки навыков, использования различных цифровых образовательных ресурсов, постоянного доступа к различным Интернет-ресурсам, организации взаимодействия между учащимися. Создаются информационно-коммуникационные предметные среды. Возможности формирования информационно-коммуникационных предметных сред обсуждаются в [3, 7].

Гимназия № 67 имеет два мобильных класса, которые используются для проведения уроков по разным предметам. При этом обучающиеся используют различные электронные образовательные ресурсы, заполняют интерактивные рабочие листы, используют социальные сервисы Веб 2.0, занимаются учебно-исследовательской и проектной деятельностью.

Учителя иностранного языка, литературы, информатики и математики проводят с учениками учебные проекты, используя модель «1 : 1». При работе учеников «один на один» с компьютером появляются дополнительные возможности для реализации метода проектов: проведение on-line опросов для выявления первоначального опыта и интересов обучающихся; организация индивидуальной и групповой рефлексии, проведение самооценивания и взаимооценивания; организация сотрудничества и общения учеников в ходе исследовательской деятельности; создание коллективного продукта проектной деятельности с использованием различных современных сетевых сервисов [8]. Учителя активно используют систему управления классом, облачные технологии, on-line сервисы построения ментальных карт, создания лент времени, облаков слов, различных схем.

Гимназия имеет тесные дружественные связи с Изинаньской школой иностранных языков (КНР), с лицеями г. Шакка и г. Тренто (Италия), с многопрофильной гимназией № 5 «Тандау» г. Кокшетау (Казахстан), гимназией № 122 г. Казани, школой № 133 г. Самары. Стали традиционными skype-конференции, создание совместных Google-презентаций с рассказами о своих образовательных организаций, совместные on-line газеты.

Ежегодно ученики школы принимают активное участие в таких всероссийских онлайн-уроках как: «Час кода 2016», «Безопасность на дорогах», «Вода России», «Безопасность в сети Интернет» и др.

К инновационным формам воспитательной работы в школе относят сетевую проектную деятельность. Сетевым считается проект, все этапы которого реализуются в сети Интернет. Преимущества сетевых проектов заключаются в том, что его участники могут общаться и сотрудничать, в т. ч. создавать совместные продукты проектной деятельности, с обучающимися и коллегами из других городов и стран; возможно участие в самых разнообразных видах деятельности с использованием современных Интернет-технологий.

Роль сетевой проектной деятельности в организации творческой информационно-образовательной среды обучающихся обсуждается в [2, 9, 10, 14]. Такая среда может быть, например, создана с помощью технологии вики. Пример – сайт проекта Летописи.ру (http://letopisi.org). Ученики гимназии № 67 – его активные участники.

Одно из направлений формирования информационной образовательной среды гимназии – создание электронных портфолио учителей и учеников.

Профессиональный стандарт педагога [11] обязывает учителя вести педагогическую деятельность в информационной среде и постоянно ее отображать в соответствии с задачей прозрачности и понятности образовательного процесса окружающему миру. Это актуализирует проблему ведения электронных портфолио учителей.

Электронное портфолио помимо того, что обладает четкой структуризацией материалов, наглядностью, технологичностью, имеет еще ряд особенностей и преимуществ:

• современность;

• оперативность (возможность быстро вносить необходимые изменения);

• функциональность (возможность представить свой опыт большему числу экспертов, коллег-специалистов, любопытствующих), т.е. фиксируя свои достижения, одновременно создает структурированную медиатеку цифровых образовательных ресурсов, которую может постоянно пополнять;

• эффективность (повышение самооценки учителя и позитивное влияние, как на администрацию школы, так и на учащихся).

В гимназии № 67 было принято решение о создании портфолио с помощью конструктора сайтов http://www.ucoz.ru/ или в социальной сети работников образования НС-Портал. Для оказания методической помощи учителям кафедрой информационных технологий Нижегородского института развития образования были проведены обучающие семинары, разработаны методические рекомендации по созданию портфолио.

Учителя гимназии размещают в своих портфолио рабочие программы дисциплин, сценарии уроков, ссылки на различные информационные ресурсы, проекты, в которых педагоги и ученики принимали участие.

Например, портфолио заместителя директора школы Бак М.Л. (http://nsportal.ru/margaritabak2009) содержит рабочие программы по географии для всех классов, теоретический материал по разным темам дисциплины, задания для обучающихся, проекты учеников, публикации учителя и учеников, полезные ссылки. Большое количество полезных материалов содержится и в портфолио других учителей.

Важное значение для эффективного использования информационно-образовательной среды гимназии имеет ИКТ-компетентность учителей [6]. Для ее повышения используются возможности формального и неформального повышения квалификации. Это краткосрочные курсы по наиболее актуальным проблемам развития образования, семинары, тренинги, дистанционные мастерские, вебинары, участие в сетевых педагогических сообществах и т.п.

Выводы. В настоящей статье рассмотрены возможности различных решений для построения школьной информационной образовательной среды. Рассмотрены возможности информационной образовательной среды для управления школой, организации учебного процесса, учебной и внеурочной проектной деятельности, создания электронных портфолио учителей, для формального и неформального повышения квалификации учителей. При этом возможно разумное сочетание использования готовых программных решений фирм-разработчиков информационных систем и применения социальных сервисов.

Литература:

1. Асмолов, А.Г. Российская школа и новые информационные технологии: взгляд в следующее десятилетие. / А.Г. Асмолов., А.Л. Семенов, А.Ю. Уваров.

Оценки будущего региона 60	Ценностные ориентации	r	p
Часть Ленинградской области	Яркие впечатления от жизни	0,29	0,01
	Чувственные удовольствия и наслаждения	0,34	0,001
Сельскохозяйственный регион	Привязанность и любовь	0,31	0,001
	Безопасность и защищенность	-0,26	0,01
Экономически развитый и стабильный регион	Свобода, открытость и демократия в обществе	-0,35	0,001
	Профессиональные качества	-0,37	0,001
Боевой форпост России	Интересная работа	0,29	0,01
	Здоровье	0,40	0,001
	Чувственные удовольствия и наслаждения	0,25	0,01

Разные показатели образа будущего Псковской области в представлениях учащейся молодежи связаны с разными ЦО. Образ будущего Региона 60 как «части Ленинградской области» имеет прямую взаимосвязь с ЦО «чувственные удовольствия и наслаждения» ($p \leq 0,001$) и «яркие впечатления от жизни» ($p \leq 0,01$); как «сельскохозяйственного региона» – с ценностями «привязанность и любовь» ($p \leq 0,001$) и обратно связан – с ценностями «безопасность и защищенность» ($p \leq 0,01$). Образ будущего Псковской области как «экономически развитого и стабильного региона» имеет обратную связь с ценностями «профессиональные качества», а также «свобода, открытость и демократия в обществе» (оба при $p \leq 0,001$). Образ региона 60 в будущем как «боевого форпоста России» прямо связан с ценностями: «здоровье» ($p \leq 0,001$), «интересная работа»; и «чувственные удовольствия» (оба при $p \leq 0,01$). Таким образом, ЦО современной учащейся молодежи в наибольшей степени связаны образы будущего области как «боевого форпоста России» или «части Ленинградской области».

Наибольшее количество прямых связей СЖО с показателями образа будущего области как «боевого форпоста России» (6 связей). Данный показатель взаимосвязан (при $p \leq 0,001$) с: «общим показателем жизненных ориентаций» ($r = 0,42$), с выраженностью целей в жизни ($r = 0,41$), с «ее результатом» ($r = 0,38$), с «локус контроля – жизнь» ($r = 0,39$) и с «локусом контроля Я» ($r = 0,30$). Образ будущего Псковской области как «бедного захолустья» имеет обратную связь с такими СЖО, как: «локус контроля – жизнь» ($r = -0,31$ при $p \leq 0,001$), «общий показатель ориентаций в жизни» ($r = -0,27$ при $p \leq 0,01$).

Для выявления характера взаимосвязей СЖО и ЦО с представлениями выпускников о возможностях самореализации в социокультурном

Расхождения между ЦО и их реализацией зафиксированы по всем 20-ти показателям. В среднем же, если сами ценности имеют значение 11,1 балла, то их реализация – 9,4 балла. Расхождение составляет – 1,7 балла. Наибольшие же различия зафиксированы по следующим ценностям (более среднего значения – 1,7; в баллах): материальный успех – d = 4,5; яркие впечатления – d = 3,2; здоровье – d = 2,4; личностный рост – d = 2,1; профессиональные качества – d = 2,1; автономность – d = 1,9 балла; интересная работа – d = 1,9; служение людям – d = 1,8; духовная культура – d = 1,7 балла. Средняя разность между показателями ЦО и их реализации у высоко значимых ценностей более чем в 2 раза превышает разность по низко значимым ценностям.

Выпускники средних учебных заведений в основном согласны с утверждениями о необходимости понимания смысла своей жизни (9,4 балла из 11-ти возможных) и об изменении его с возрастом (9,4 балла). Немного более низкую оценку получило утверждение о том, что в жизни человека много смысла (8,7 баллов). Ниже всего были оценены утверждения по поводу влияния смысла жизни на судьбу человека (8,3 балла) и представление о собственном смысле жизни (8,0 баллов). Более трети юношей (36,8 %) ответили, что их сфера интересов в саморазвитии, однако на втором месте оказались интересы развлечения (27,6 %), и далее следуют интерес к собственной карьере (23,3 %). Семью и творчество в качестве сферы достижения жизненных целей видят по 20 % выпускников мужского пола, а 13,4 % – хотят просто спокойной жизни. Девушки, главным образом, сферой достижения жизненных целей считают семью (73,2 %), карьера выбирается в 50 % ответов, а саморазвитие – в 43,3 %. Остальные варианты значительно реже выступают в качестве их жизненных целей.

На вопрос «Что бы вы хотели от будущей профессии?» 43,2 % юношей ответили, чтобы работа нравилась, 33,4 % – чтобы она приносила высокие доходы. Девушки значительно больше ценят привлекательность профессии (80 %) и чтобы она приносила высокий доход (76,6 %). Высокие результаты своей профессиональной деятельности значимы для 46,8 % девушек, а возможности самосовершенствования в ней – для 33,3 %.

Оценка будущего своего Регина имеет зависимости от ЦО выпускников учебных заведений (см. таблицу).

Взаимосвязь показателей оценки образа будущего региона 60 с ценностными ориентациями учащейся молодежи (n = 120; $p \leq 0,01$ при r = 0,24; $p \leq 0,001$ при r = 0,30; $p < 0,01$ не рассматривались)

– М.: Изд-во «НексПринт», 2010. – 84 с.

2. Брыксина, О.Ф. Социальные сервисы Web 2.0 в управлении проектами. / О.Ф. Брыксина, Е.П. Круподерова // Управленческие аспекты развития северных территорий России: сборник материалов Всероссийской научной конференции (с международным участием). Коми республиканская академия государственной службы и управления. – 2015. – С. 63-67.

3. Винокурова, Н.Ф. Методика использования электронных информационно-коммуникативных модулей в школьном географическом образовании для устойчивого развития. / Н.Ф. Винокурова, А.В. Зулхарнаева, О.В. Смирнова // Вестник Мининского университета. – 2013. – № 2 (2). – С. 12.

4. Иванова, Е.О. Теория обучения в информационном обществе. /Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская. – М.: Просвещение. – 2011. – 190 с.

5. Захарова, И.Г. Информационные технологии в образовании / И.Г. Захарова. – М.: Академия. – 2013. – 208 с.

6. Круподерова, Е.П. Информационно-образовательная среда и ИКТ-компетентность. / Е.П. Круподерова.//Нижегородское образование. – 2009. – № 4. – С. 122-127.

7. Круподерова, Е.П. Сетевые сервисы для построения информационно-коммуникационной предметной среды/ Е.П. Круподерова, Т.И. Калиняк // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 51(3). – С. 144-150.

8. Круподерова, Е.П. Проектная деятельность в модели «1 ученик: 1 компьютер» / Е.П. Круподерова // Информатика в школе. – 2014. – № 6(99). – С. 29-31.

9. Круподерова, К.Р. Роль сетевой проектной деятельности в организации единого информационно-творческого образовательного пространства. / К.Р. Круподерова // Вестник Мининского университета. – 2013. – № 2 (2). – С. 24.

10. Круподерова, К.Р. Формирование ИКТ-компетентности педагогов и обучающихся с помощью сетевой проектной деятельности. / К.Р. Круподерова, Т.И. Канянина // Электронный научный журнал. 2015. № 1 (1). - С. 236-239.

11. Приказ Минтруда России № 544н от 18 октября 2013 г. «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс] // Министерство труда и социальной защиты. Банк Документов. Режим доступа: http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129.

12. Раицкая, Л.К. Дидактические и психологические основы применения технологий Веб 2.0. в высшем профессиональном обучении: монография. / Л.К. Раицкая. – М.: МГОУ, 2011. – 173 с.

13. Роберт, И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). / И.В. Роберт. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. – 398 с.

14. Степанова, С.Ю. Сетевая проектная деятельность в условиях реализации ФГОС. / С.Ю. Степанова // В сборнике: Информационные технологии в организации единого информационного образовательного пространства: сборник статей по материалам конференции. Кафедра прикладной математики и информатики. 2014. С. 57-62.

15. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования. [Электронный ресурс] – Режим доступа:

минобрнауки.рф/документы/543.

16. Ярмахов, Б.Б. «1 ученик: 1 компьютер» – образовательная модель мобильного обучения в школе. / Б.Б. Ярмахов. – М.:, 2012. – 236 с.

Педагогика

УДК 376.352
ББК 74.268

кандидат педагогических наук, доцент Квасюк Елена Николаевна
ФГБОУ ВО «Мурманский арктический государственный университет» Социально-гуманитарный институт (г. Мурманск)

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Аннотация. В данной статье описываются особенности обучения английскому языку учащихся с нарушением зрения, а также приведены основные приёмы обучения слабовидящих детей английскому языку, которые помогают освоить основную образовательную программу и сохранить зрение.

Ключевые слова: учащиеся с нарушением зрения, специальные адаптивные приёмы, обучение английскому языку.

Annotation. The article states the importance of creating adaptive environment for pupils with sight violation, describes the main methods of teaching English to visually impaired children. These methods help to master the main educational program and to keep the eye-sight.

Keywords: visually impaired children, special adaptive methods, teaching English.

Введение. Система образования на современном этапе ставит целью всестороннее развитие личности каждого ребёнка в соответствии с особенностями его физического и психического здоровья, его возможностями и способностями. В связи с этим, коррекционная направленность общеобразовательного процесса приобретает особую социальную и педагогическую значимость. Обучение всем предметам в школе должно строиться на основе вариативной, личностно-ориентированной модели специального и/или инклюзивного образования, что требует разработки новых оригинальных приемов и технологий обучения детей с нарушением зрения. Иностранный язык не является исключением.

Формулировка цели статьи. Для достижения положительного результата у слабовидящих учащихся необходимо применять не только методически-выверенные приемы преподавания английского языка, но и учитывать ряд моментов, связанных с организацией учебного пространства, подготовкой учебного материала в доступном для учащихся формате, с использованием специальных технических средств.

Остановимся на особенностях организации обучения слабовидящих детей таким аспектам английского языка, как обучение грамматике и лексике.

Изложение основного материала статьи. Как и в случае с обучением зрячих учащихся, в работе со слабовидящими детьми важно использовать максимально разнообразное количество стратегий, соответствующих всем

индустриально-технологического техникума; колледжа общественного питания и торговли; и сельскохозяйственного техникума.

Изложение основного материала статьи. Использование методики СЖО предлагает различные нормативные значения для оценки показателей мужчин и женщин, поэтому анализ его результатов проводится раздельно. Общий показатель СЖО юношей составляет 93 балла (при среднем значении в 103,1 балла по нормам автора методики – Д. А. Леонтьева), что говорит о низком уровне осмысленности жизни молодежью. Среднее значение общего показателя осмысленности жизни девушек значительно выше и составляет – 99,4 балла, при среднем по нормативным значениям – 95,8 балла. Результаты по уровням распределились следующим образом: Среди юношей низкий уровень осмысленности жизни выявлен у 53,3 %, у девушек – 26,7 %, средний – 30 и 33,3 % соответственно. Высокий уровень общего показателя осмысленности жизни наблюдается у 16,7 % респондентов мужского пола и у 40 % – женского.

Лишь у 10 % юношей и 30 % девушек был выявлен высокий уровень выраженности целей в жизни, что свидетельствует, правда косвенно, не столько о целеустремленности, сколько о прожектерстве. Оценивают свою жизнь как интересную, эмоционально насыщенную и наполненную смыслом 20 % молодых людей и 43,3 % девушек. Только 20 % юношей и 33,3 % девушек имеют мнение о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями, задачами и представлениями о ее смысле. Управляемость жизнью и веру в собственные силы высоко оценивают лишь 26,7 % выпускников, однако у девушек картина иная – 53,3 % выпускниц убеждены в том, что человек может контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

Таким образом, можно сделать вывод, что девушки считают свою жизнь более осмысленной, они склонны планировать свое будущее, ярче ощущают насыщенность жизнью и считают ее более продуктивной, а также видят возможности управления с жизнью и чувствуя свою причастность к собственной осмысленной самореализации. Молодые люди – выпускники средних учебных заведений в меньшей степени определяют смыслы собственной жизни и считают, что осуществление мало зависит от них самих.

Наиболее выраженными оказались следующие (ЦО), то есть, имеющие значения более 11,96 балла ($\overline{X}$ ± 0,5 σ ; 11,1 + 0,86 = 11,96) из 15-ти возможных (по убывающей, в баллах): здоровье (13,6); автономность (независимость; 13,0); личностный рост (12,8); материальный успех (12,7); привязанность и любовь (12,6); профессиональные качества (12,6); яркие впечатления от жизни (12,6). Важно отметить, что все высоко значимые ЦО имеют невысокие коэффициенты вариации, в среднем – 15,1 %. Наиболее низкие значения обнаружены у следующих ЦО (по возрастающей): религиозная жизнь (7,7); общественная деятельность (8,4); духовная культура (9,1); известность (9,3); привлекательность (9,7). Наименьшее значение имеет ценность религиозной жизни, несмотря на то, что она находится в противоречии навязываемой обществу религиозности, а так же обилию церквей в г. Пскове. Интересно, что невысоко значимые ЦО имеют очень высокие коэффициенты вариации, в среднем – 30,3 %, что в 2 раза превышает вариативность высоко значимых ЦО.

departuring to the other regions. This research shows the internal factors of estimation of the conditions of self-realization.

Keywords: semantic orientations, value orientations, realization, the factors of realization, social space, relation to the conditions of stay, the means of future.

Введение. В условиях тяжелого экономического положения России, возникшего за последние годы, во многих ее регионах, за исключением регионов, представляющих собой крупные города, возникла проблема эмиграции населения. Большая часть молодежи стремиться покинуть места своего рождения и проживания. Псковская область, как типичный регион России, не является исключением. В этих условиях возникла необходимость переориентации молодежи на проживание, на личностный рост, на профессиональное самоопределение и профессиональную самореализацию в пределах своего региона. Общество рассчитывает на то, что именно молодое поколение и будет создавать такие условия, чтобы регион становился все более привлекательным для населения. Необходимость социальной адаптации в новых социально-экономических условиях обусловливает возрастание актуальности проблемы самореализации личности. Данная проблема особенно актуальна для современного молодого поколения – наиболее прогрессивной части общества, которой принадлежит особая роль. С молодым поколением общество связывает надежды на возрождение и развитие, на прогресс науки и технологии, так как в этом возрасте человек наиболее способен к творческой деятельности, к формулировке эвристических идей и максимально работоспособен.

Понимая проблему эмиграции, как социально острую, возникает типичный вопрос: что делать? Поиск ответа на этот вопрос порождает ряд других вопросов, и, прежде всего о факторах ориентации молодежи на смену места проживания и соответственно, профессионального становления.

Обращение к научной литературе позволило выявить некоторые как внутренние, так и внешние факторы [1, 2, 4, 6], однако, достаточно полной картины не выявило. Для определения факторов эмиграции молодежи Псковской области нами было проведено комплексное исследование: «Смысложизненные ориентации и представления современной молодежи о возможностях самореализации и социокультурном пространстве региона 60 РФ. Представления молодежи Пскова о возможностях самореализации в регионе».

Формулировка цели статьи. Целью данного эмпирического исследования явилось выявление взаимосвязей смысложизненных (СЖО) и ценностных ориентаций (ЦО) выпускников средних учебных заведений Пскова с их оценками возможностей самореализации в социокультурном пространстве Псковской области.

В данной статье представлены результаты эмпирического исследования с использованием следующих методик: «Смысложизненные ориентации (СЖО)» Д. А. Леонтьева [3], «Ваше мнение о смысле жизни» В. Э. Чудновского [7], «Ценностные ориентации (МИЦО)» А. Н. Николаева [5], а так же авторские анкеты для выявления возможностей самореализации.

Выборка испытуемых составила 120 человек (60 юношей и 60 девушек), обучающихся на выпускных курсах средних профессиональных заведений г. Пскова: колледже Псковского государственного университета,

индивидуальным стилям обучения (визуальному, слуховому, кинестетическому, тактильному).

К слабовидящим относят детей со значительным снижением зрения, имеющим остроту зрения на лучше видящем глазу (с использованием очковой коррекции) 0,05-0,2 или выше, при значительном нарушении других зрительных функций (цвето- и светоощущений, периферического и бинокулярного зрения). Причинами таких нарушений могут быть как глазные болезни, так и общее ослабление здоровья ребенка, особенно в условиях крайнего севера. Характерным для данной патологии является недостаточность зрительного восприятия, фрагментарность, замедленность, вследствие чего наблюдается обедненный чувственный опыт; нарушение цветоощущения, затруднения в пространственной ориентировке.

Ввиду того, что зрение у учащихся со зрительной дисфункцией остается ведущим анализатором, возникающее утомление при зрительной работе может привести к дальнейшему ухудшению зрения, а также вызвать снижение умственной и физической работоспособности. Темп работы слабовидящего ребёнка значительно отстает от темпа работы остальных учеников, что часто приводит к неуспеваемости и психическому дискомфорту ребёнка. Поэтому обязательным условием работы с детьми данной категории является рациональное построение учебных занятий, ограничение и распределение зрительных нагрузок, применение корригирующих и тифлотехнических средств, а также организация специальных коррекционных занятий, направленных на преодоление отклонений в психофизическом развитии.

Остановимся на особенностях организации обучения слабовидящих детей таким аспектам английского языка, как обучение грамматике и лексике.

Традиционно, при обучении грамматике и лексике учителя используют большое количество визуальных опор, а именно: схемы, таблицы, картинки и т.д., которые размещены в учебно-методических комплексах по английскому языку и ориентированы на учащихся с нормальным зрением. В случае со слабовидящими детьми необходимо найти альтернативные варианты, поскольку подобный материал может привести к ухудшению их зрения.

Одним из таких вариантов обучения грамматической стороне иностранного языка может быть использование «реалий». Для учащихся с нарушением зрения тактильное взаимодействие с реальными объектами даёт возможность более полного формирования образа этого объекта и действий, связанных с ним. Британский методист Джереми Хармер [3] предлагает принести в класс неизвестный объект и попросить учащихся задать наводящие вопросы, что это и для чего предназначено, и/или попросить придумать объяснения для этого, в результате чего учащиеся отрабатывают определенные грамматические структуры.

Например, для изучения пассивного залога учащимися с нарушением зрения может быть использовано яблоко (либо другой фрукт). Дети задают вопросы о том, что можно сделать с этим фруктом (с использованием необходимой грамматической конструкции): оно *может быть съедено*, оно *может быть порезано*, оно *может быть очищено от кожуры*, оно *может быть приготовлено, оно может быть высушено и т.п.*. Затем преподаватель может сказать: *«Яблоко будет съедено тем студентом, кто первым ответит на мой вопрос»* и задать этот вопрос, а в конце можно предложить построить предложение: *«Яблоко было съедено Джоном»*. Такая презентация пассивного

залога делает его проще для понимания и приносит учащимся гораздо больше удовольствия.

Еще одним альтернативным способом обучения слабовидящих учеников грамматике английского языка может быть использование авторских счётных палочек Кюизинера [7]. Это маленькие прямоугольные деревянные блоки разных цветов и разной длины. Каждый цвет соответствует длине. Набор палочек Кюизинера для слабовидящих может иметь другие характеристики: разные длины будут соответствовать разным частям речи. Эти палочки можно использовать для обучения предлогам, сравнительным и превосходным степеням, словообразованию, порядку слов в предложении. Преподаватель может устно назначить (или прикрепить слова, напечатанные по системе Брайля) разные слова на каждый блок и попросить учеников составить утвердительное, отрицательное предложение или вопрос. Передвигая блоки и показывая конечный вариант, учащиеся демонстрируют на практике то, что они зафиксировали в уме. Эти блоки могут использоваться для работы в парах, а также для проведения грамматических игр.

Метод полной физической реакции (Total Physical Response) в обучении грамматической стороне речи одинаково эффективен как для зрячих, так и для слабовидящих учащихся [1; 3]. Классический пример преподавания грамматики посредством действий – повелительное наклонение (здесь важно помнить о свободном пространстве вокруг незрячего студента). Данная техника также может быть использована для отработки порядка слов в предложении, когда для каждого студента назначается слово из предложения, затем они должны встать в ряд у доски, меняя по заданию преподавателя «порядок слов» и повторяя вслух конструкции. Для младших школьников этот метод можно совмещать с использованием рифмовок и песен, содержащих необходимые структуры.

Пальцы на руке учащегося могут использоваться для презентации сокращенных форм *I haven't, I won't* и т.д. Вначале учитель назначает слова для каждого пальца, затем объединяет своей рукой те, что будут образовывать сокращение и произносит новый вариант. Затем учащиеся проделывают это сами.

При обучении лексике английского языка не обойтись без зрительных опор, при этом, все средства наглядности, которые используются при обучении слабовидящих учащихся, должны отвечать определенным дидактическим требованиям: [5]

1.Используемые средства наглядности должны быть свободны от излишних деталей и линий. Вместе с тем в них должны четко выделяться существенные признаки изучаемых на уроке предметов и явлений. Желательно помещать средства наглядности на контрастном фоне.

Так, при изучении темы «Дом, квартира» слово «комната» вводится беспереводным способом. Для этого обычным детям можно продемонстрировать детализированную картинку комнаты, где находится ребенок. Для слабовидящих учеников, учитель убирает все лишние объекты, оставив только само жилое помещение (рис. 1).

(методическое пособие). / Под ред. д.мед.н. Д.Т.Чичуа, А.В.Курашвили, А.Б.Стрельченко, И.А.Чегловой. - М.: «Центр инновационных спортивных технологий Москомспорта», 2008 г. - 114 с.

Психология

УДК: 159.9

кандидат психологических наук, доцент Грибанова Диана Ярославовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Псковский государственный университет» (г. Псков);
доктор психологических наук, доцент Николаев Алексей Николаевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Псковский государственный университет» (г. Псков)

СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ И ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ В ОЦЕНКЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ

Публикация подготовлена при финансовой поддержке РГНФ и Псковской области в рамках научного проекта № 15-16-60005

Аннотация. В данной статье представлены результаты эмпирического исследования смысложизненных и ценностных ориентаций выпускников средних учебных заведений. Здесь отражены оценки возможностей самореализации в социокультурном пространстве одного из регионов Росси – Псковской области (региона 60). Но главное, здесь представлены результаты исследования характера взаимосвязей между показателями смысложизненных и ценностных ориентаций с показателями отношения к условиям проживания. Отношение к условиям проживания в регионе выражено показателями: оценок условий проживания в «своем» регионе, образом его будущего, оценок сфер предпочтительной деятельности, оценками средств развития региона, а также причинами выезда в другие регионы. Здесь представлены внутренние факторы оценки условий самореализации.

Ключевые слова: смысложизненные ориентации, ценностные ориентации, самореализация, факторы самореализации, социокультурное пространство, отношение к условиям проживания, образ будущего.

Annotation. This article presents the results of an empirical research of sense-living and representing a stated value orientations of the leavers of secondary educational institutions/ This research reflects real evaluation of all the opportunities of self-realization in one of the socially-cultural spaces of Russia – Pskov Region. But the most important in this research is in the results of the research of the nature of mutual connections between the showings of sense living and representing a stated value orientations with the showings of relation to the conditions of living (of staying). The relation to the living conditions in this region is expressed by the showings: the estimations of the conditions of living (of staying) in "its" region, by the (model 3) means of its future, estimations of the spheres of preferable activity, by the estimations of the means of region's development and also by the reasons for

занятий спортом, чувство долга и ответственности за качество своей работы.

3. Также мы выяснили, что помимо основной функции - обучения и развития спортсмена - тренер выполняет и другие различные функции, такие как экспертно-консультативные, проектировочные, хозяйственно-организаторские (административные), представительские, воспитательные, познавательные (гностические), секундантские.

4. При всем многообразии существующих теоретических подходов к исследованию уверенности можно выделить основные: бихевиоральный (А. Сальтер, Д. Вольпе, А. Лазарус, Р. и Р. Ульрих), когнитивно-бихевиоральный(Р. Зигмунд, В. Г. Ромек), социально-когнитивный (А. Бандура), системный И. Г. Скотникова, Н. Ю. Будич), многомерно-функциональный (А. И. Крупнов, М. А. Селиверстова).

Выводы. Обобщая точки зрения различных исследователей на сущность и природу уверенности личности, можно сказать следующее: уверенность - это свойство личности, ядром которого выступает устойчивое позитивное отношение индивида к собственным навыкам, умениям и способностям, проявляющимся в общении и предполагающим его личную вовлеченность.

Уверенность формируется в процессе воспитания и научения. В основе неуверенности лежат социальные страхи, отсутствие социальных навыков, негативные самовербализации и самооценки, нерациональные убеждения.

Уверенность относится к базовым интегральным системным свойствам личности, она является основой социальной компетентности и обеспечивает эффективность деятельности и общения, успешность адаптации в социальной среде.

Формирование понятия «самооценка» в психологии формировалось поэтапно. Данной проблемой занимались многие ученые. Первым серьезным теоретиком проблемы самооценки был Уильям Джеймс. В начале XX века изучение этой проблемы переместилось из области психологии в область социологии. Новый взгляд был предложен представителями символического интеракционизма (Кули, Мид). Психоаналитическое направление, раскрывая структурный компонент собственной теории – «эго» или Я, отождествляемого с сознанием, специально изучением самооценки не занималось, однако в работах К.Хорни имеются указания двоякого рода, выходящие на тему самооценки. Теоретические разработки в изучении «Я-концепции» индивида в работах представителя гуманистической психологии К. Роджерса в значительной степени повлияли на современное состояние проблемы самооценки [3, с. 24].

5. Интеркорреляционный анализ влияния тренерских установок на уверенность и самооценку спортсменов выявил, что существует прямая взаимосвязь между уверенностью в себе и самооценкой спортсменов и направленностью на труд, на результат, на эгоизм и на финансовое благополучие тренеров.

Литература:

1. Журавлёв, Д.В. Психологическая регуляция и оптимизация функциональных состояний спортсмена / Д.В. Журавлёв - М., 2009. - 120 с.

2. Сопов, В.Ф. Теория и методика психологической подготовки в современном спорте / В.Ф. Сопов - М., 2010. - 120 с.

3. Чичуа Д.Т., Курашвили А.В, Стрельченко А.Б., Чегловой И.А. Психологическая подготовка спортсменов инновационные технологии

а)

б)

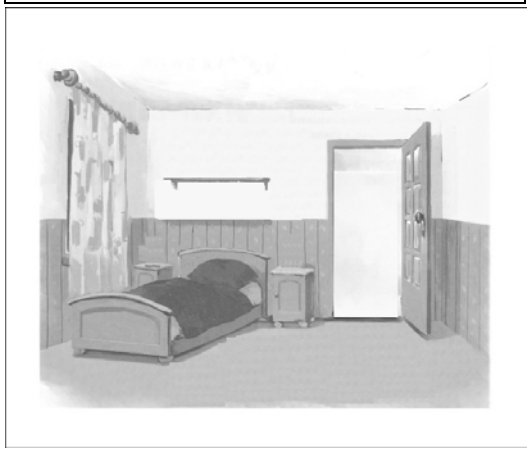


Рисунок 1

2. Наглядность должна направлять мысль школьника от конкретного к общему, от явления к его сущности.

Приведём пример приема поэтапного (последовательного) обследования изучаемых объектов или их изображений (рис. 2).При изучении темы “Appearance” учащимся предъявляются иллюстрации от общего к делализированному.

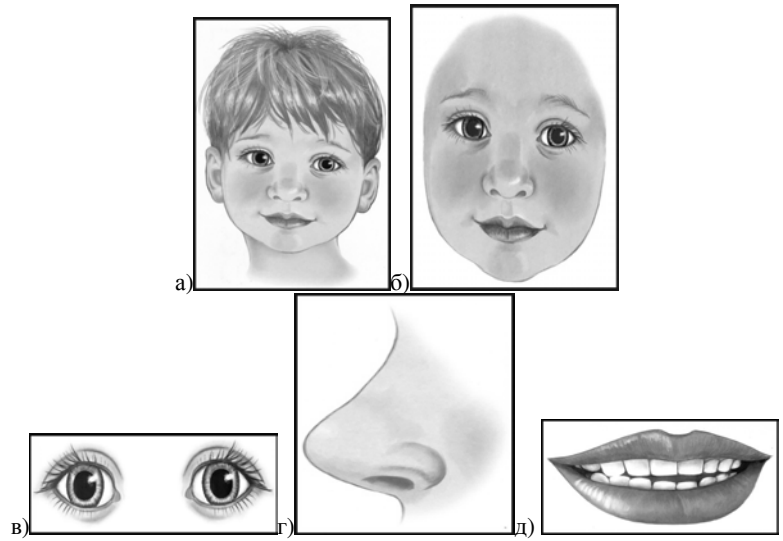


Рисунок 2

3. При изготовлении наглядных пособий необходимо соблюдать облегчающую восприятие цветовую гамму (зеленые, желтые, коричневые, оранжевые тона и оттенки).

4. При изготовлении средств наглядности нужно учитывать рекомендации офтальмолога относительно остроты зрения и особенностей цветоощущения конкретных учащихся.

Так, например, приём увеличения контрастности изображения изучаемых объектов (рис. 3) помогает ослабить нагрузку на глаза и добиться большей эффективности при обучении английскому языку:

условий и ситуаций в спорте и требует более детального рассмотрения и коррекции.

На третьем этапе, целью которого было выявление влияния тренерских установок на уверенность в себе и самооценку спортсменов, с помощью корреляционного анализа Пирсона была проведена математическая обработка полученных данных. Корреляционный анализ социально-психологических установок личности тренеров и уверенность в себе, самооценка игроков хоккейного клуба выявил прямо пропорциональную взаимосвязь с 99% достоверности(при r>0.53) между показателями: уверенностью в себе и направленностью на результат (0,53), направленностью на эгоизм (0,67), направленностью на деньги (0,53); между самооценкой и направленностью на результат (0,77), направленностью на деньги (0,58), направленностью на свободу (0,65).

Также была выявлена прямо пропорциональная взаимосвязь с 95% уверенности (при r> 0.41) между показателем уверенности в себе и направленностью на свободу (0,47), направленностью на труд (0,47); между показателем самооценка и направленность на эгоизм (0,43).

Отсюда можно сделать следующие выводы, что стремление тренеров довести своих воспитанников до высоких результатов в спорте, обеспечить их будущее независимым от финансовых проблем, а также проявление эгоистичных ноток в характере тренеров (что они лучшие специалисты своего дела и их воспитанники превосходят всех остальных) поднимают у последних уверенность в себе и своих силах, уверенность в правоте своих действий и желаний.

Финансовое благополучие, свобода от жестких рамок жизни (привязанность к одному месту жительства), стремление показать свое мастерство и мастерство своих воспитанников поднимают самооценку и самоценность последних. Так воспитанники начинают больше ценить себя как личность, уверенно держать себя в обществе, чувствовать свою нужность и значимость.

Таким образом:

1. Психологические особенности личности тренера мы рассматривали в разрезе четырех подструктур. Где в первую подструктуру входят мировоззренческие и нравственные качества личности тренера, во второй - выделяются приобретенные в процессе профессиональной деятельности качества тренера; в третьей - индивидуально-психологические черты; в четвертой - динамические свойства личности тренера.

Такой подход позволил нам понять общие и специфические черты личности тренера, где доминирующими качествами тренера было то, что тренер: 1) учит любить спорт; 2) помогает в трудную минуту; 3) не жалеет свободного времени; 4) помогает в становлении личности; 5) помогает в решении жизненно важных вопросов.

Также мы выяснили, что авторитет тренера спортивного коллектива имеет огромное педагогическое значение. Так чем авторитетнее тренер, тем большее влияние оказывает он и на своих воспитанников.

2. Профессионально значимыми мотивами деятельности тренера являются интерес к спорту и физической культуре, склонность к педагогическому труду в этой области, стремление к постоянному совершенствованию в нем, любовь к воспитанникам, глубокая убежденность, в большой общественной важности

удовольствия, чем какие-то иные занятия.

Данный показатель по «труду» сочетается в данном случае с показателем «свобода». Отсюда можно предположить, что работа тренера для данных респондентов очень важна, потому что они свободны в выборе методов и техник воздействия на спортсменов, из-за частых соревнований нет привязанности к одному месту жительства, что также можно расценить как одну из степеней свободы.

На втором этапе, с целью выявления показателей уверенности в себе и самооценки игроков, было проведено тестирование по тесту Райдаса «Уверенность в себе» и тесту «Самооценка», можно сказать следующее: уверенность в себе у игроков хоккейной команды на достаточно хорошем уровне. Так не было выявлено респондентов с показателями «очень не уверен в себе» и «скорее не уверен, чем уверен». Среднее значение уверенности выявлено у 9% респондентов от общего числа. Это всего три игрока. В личной беседе с психологом они пояснили, что недавно играют в данной команде и еще не притерлись к условиям и требованиям тренеров.

Основная масса респондентов (73%) показала результаты «уверен в себе». Также важно отметить, что 18% (это примерно 1/4 команды) слишком самоуверенны в себе. Отсюда можно сделать выводы, что у четвертой части респондентов от общего числа начинается «звездная» болезнь.

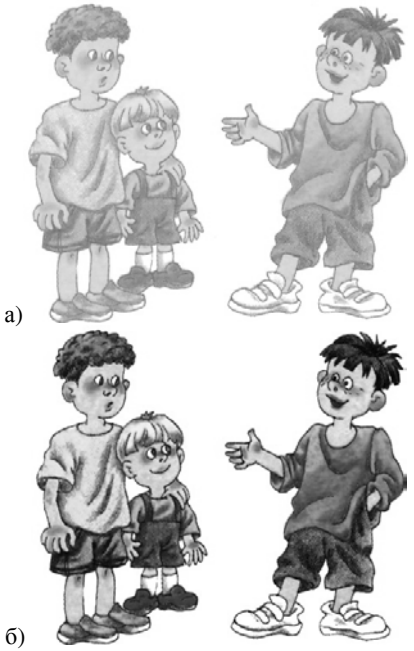
У данных респондентов по уверенности в себе нет низких показателей.Т.е. у них развито внутреннее ощущение силы, права и правоты. Отсюда можно предположить, что занятие спортом и тренерские установки развивают в данных респондентах уверенное поведение, демонстрирующее силу и характерное для людей с сильной позицией, а также решительность в своих действиях.

Далее была произведена обработка данных по тесту самооценки игроков: самооценка у основной массы игроков данного клуба выше средней и высокая (36% и 30% соответственно). Это говорит о том, что большая часть респондентов адекватно оценивают свои силы, возможности. Средняя самооценка у 28% респондентов.

Важно отметить, что у 6% игроков команды самооценка неадекватно высокая. Можно предположить, что у данных респондентов есть причины так высоко оценивать себя (возможно, здесь сказываются результаты предшествующей игры).

Отсюда можно сказать следующее: самооценка у основной массы данной группы респондентов(94%) оптимальная. Это говорит о том, что все респонденты правильно соотносят свои возможности и способности, достаточно критически относятся к себе, стремятся реально смотреть на свои неудачи и успехи, стараются ставить перед собой достижимые цели, которые можно осуществить на деле.

Также важно отметить, что у 6% респондентов данной группы самооценка неоптимальная (неадекватно-высокая). Отсюда можно предположить, что к оценке достигнутого данные респонденты подходят только со своими мерками, не стараются предвидеть, как к этому отнесутся другие люди: товарищи по спорту и близкие. Иными словами, неадекватная самооценка является итогом постоянного поиска нереальной меры, т.е. с большой переоценкой, и с излишней критичностью к своему общению, поведению, деятельности, переживаниям. Такая самооценка не является наилучшей для конкретных



а)

б)

Рисунок 3

5. Карточки для индивидуальной работы должны быть оптимальных размеров: 10х10, 20х30 см.

6. Воспринимаемые детьми средства наглядности должны соответствовать необходимым эстетическим требованиям.

Немаловажной особенностью обучения слабовидящих детей является использование разнообразного раздаточного материала, когда материал с доски дублируется на парте у учеников со сложной зрительной патологией, либо используются карточки с готовой основой для выполнения упражнений (например, заполнение таблиц, перфокарт и т.д.). Это освобождает учащихся от переписывания, снижает зрительную нагрузку и способствует охране зрения. При таком дифференцированном приёме, карточки должны выполняться из различного на ощупь материала (бархатная или глянцевая бумага, металл или дерево и т.п.), что облегчит процесс обучения и будет способствовать равномерному обучению зрячих и слабовидящих учащихся в классе (в случае инклюзивного образования). [6, 8]

Основным исходным положением, которое необходимо учитывать при использовании наглядных методов обучения, являются особенности психофизического нарушения учащихся. Основные клинические формы патологии определяют целый ряд требований к наглядному материалу: его сложность, специальные размеры, форма, рельеф, степень контрастности и окрашенность пособий, условия воспроизводительной деятельности,

последовательность и режим предъявления дидактического материала. Если, например, у ученика отмечено сужение поля зрения, то для него подбирается соответствующий по размеру наглядный материал и в методику работы с ним включаются приемы последовательного (поэтапного) обследования изучаемых объектов или их изображений.

При работе со слабовидящими учащимися важно помнить о приемах чередования и сочетания зрительной и слуховой, письменной и устной работы. На уроках, где занимаются ученики со зрительной дисфункцией, обязательно должна чередоваться работа вблизи и вдаль (т.е. работа на парте и с доски).

Проведение зрительной, слуховой, суставно-мышечной и других видов гимнастик для снятия общего и зрительного переутомления также является важным компонентом работы с учениками со зрительной дисфункцией. В состав физминуток входят элементы зрительной гимнастики, которую можно представить в трех этапах.

Первый этап – расслабление. Пример таких упражнений – пальминг (направлено на расслабление зрительных мышц. Дети согревают ладошки, прикладывают их к глазам и сидят в темноте).

Второй этап – соляризация (использование свечи, бегущих огоньков, лазерной указки и т.п.). Дети следят за бегущими огоньками или пламенем свечи при приглушенном свете.

Третий этап – тренировка глазодвигательных мышц посредством вращения глазным яблоком при открытых и закрытых глазах, сведения, разведения осей, зажмуривания, моргания.

Включение в работу современных технических средств, специальных приборов и оборудования для слабовидящих (линейки, рамки, увеличивающие устройства, магнитофоны, лингафоны, проектор, телевизор, DVD-проигрыватели, интерактивные доски со специальными программами) позволят уменьшить нагрузку на глаза учеников и добиться целей обучения.

Выводы. Нередко благодаря учёту указанных особенностей организации процесса обучения у учащихся с нарушением зрения, учителю удаётся донести до слабовидящих учеников смысл отвлеченных понятий, научить их правилам пользования нормами связной речи на иностранном языке, развить мыслительную деятельность, преодолеть трудности в процессе получения знаний на уроках английского языка.

Литература:

1. Araluce H.A., Teaching English as a foreign language to blind and visually impaired young learners: the Affective Factor (Tesis Doctoral). – Cuenca, 2005. // https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/

2. Barnes R., Kashdan S., Teaching English as a new Language to Visually Impaired and Blind ESL Students: Problems and Possibilities.// http://www.afb.org

3. Harmer J., The practice of English language teaching (third edition). Longman, 2001. – 371 p.

4. Listen and Touch: a basic English course for the visually impaired. Socrates Lingua, 2002. – 52 p.

5. Гилязова Р.Р. Особенности использования наглядных средств на уроках английского языка в классе слабовидящих учащихся // http://www.english4blind.ru

6. Квасюк Е.Н, Яковлева О.А. Приёмы создания адаптивной среды для детей с нарушением зрения на уроках английского языка // Научно-

респондент. Из них - 27 респондентов являются игроками данного клуба, 4 респондента - тренеры.

По возрастному: все респонденты (игроки) в возрасте от 20-34 лет. Так 9 респондентам по 20 лет, 6 респондентам – 22 года, 7 респондентам – 27 лет, 5 респондентам по 34года.

Из 27 респондентов (игроков) - 25 полевых игроки и 2 вратаря. Полевые игроки также делятся по функциональности следующим образом: 10 игроков - защитники; 15 игроков - нападающие.

По тренерскому составу можно сказать следующее: данную команду тренируют 4 тренера: 1 главный тренер; 1 тренер по защитникам; 1 тренер по нападающим; 1 тренер по вратарям. Возраст тренеров от 48-65 лет. Так главному тренеру 63 лет, тренеру по защитникам – 56 года, тренеру по нападающим 48 лет, тренеру по вратарям – 65 лет.

После проведения тестирования и обработки данных, были получены следующие показатели. Социально-психологические установки личности тренеров хоккейного клуба: все тренера данной команды имеют высокие баллы по показателям «результат», «эгоизм», «труд», «свобода», средние показатели по «деньгам» и низкие баллы по показателям «процесс», «альтруизм», «власть». Отсюда можно предположить следующее: главная задача тренеров заключается в достижение их воспитанниками высокого спортивного мастерства в результате многолетней тренировки, поэтому ориентирование на конечный результат превалирует над самим процессом.

А такой показатель, как «альтруистичность», с нашей точки зрения, вообще мало применим в спорте. Эгоистическая нотка помогает настроить спортсменов на то, что они самые лучшие и смогут одержать победу в игре.

Также важно отметить, что высокие показатели по «труду» и «власти»и средние показатели по «деньгам», возможно, продиктованы тем, что становление спортсмена – трудоемкий процесс и от тренеров требуется выполнять очень много функций для того, чтоб обеспечить воспитанников всем необходимым для тренировок. И, соответственно, важно замотивировать воспитанников на финансовое благополучие и свободу от материальных проблем в будущем при приложении максимум усилий в процессе их становления, как спортсменов.

Отсюда можно заключить, что все тренера данной команды ориентированы на результат. С нашей точки зрения, данный показатель личности один из самых надежных в спорте. Потому что такие люди стремятся к результату не смотря на суету, помехи и неудачи.

Показатель «эгоизм» в данной группе тренеров, как было сказано выше, также превалирует над показателем «альтруизм». Это возможно диктуется установкой о том, что для хороших спортивных достижений нельзя играть или заниматься спортом в ущерб себе. Это, как правило, не приведет к хорошему конечному результату. Если у обычных людей доля «разумного эгоизма» имеет место быть, то в спорте данный показатель, с нашей точки зрения, должен быть выше среднего. Что и наблюдается в данном случае у тренеров хоккейной команды высокие показатели по «труду» и «свободе», средний показатель по «деньгам» и низкий по показателю «власть».

Отсюда можно предположить, что тренера данной команды все свое свободное время используют для того, чтобы что-то сделать, не жалея выходных дней, отпуска и т. д. Работа приносит им больше радостей и

стоящей перед ним, - достижение его учениками высокого спортивного мастерства в результате многолетней тренировки.

Спортсмен любого уровня (от новичка до мастера высокого класса) совершенствует свои навыки и тренированность в условиях перегрузки нервной и физиологических систем. Высокий уровень самооценки, уверенности в себе и своих силах у спортсмена достигается только при условии полного понимания и сотрудничества между тренером и спортсменом и выполнение тренерских установок[3, с.26].

Зависимость эффекта воздействия от авторитета тренера.

Мы согласны с мнением Д.В. Журавлёва, что тренер может завоевать авторитет только тогда, когда его поведение естественно и вытекает из его мировоззрения и убеждений, когда слово и дело у него не расходятся. Педагогический авторитет тренера основывается на глубоком знании им своего дела, бескомпромиссной требовательности к себе, увлеченности своей работой[1, с. 52].

Кроме того, считает Д.В. Журавлёв, личностный авторитет зависит от умения тренера устанавливать правильные принципиальные отношения как с воспитываемыми, так и с коллегами, общественностью[1, с. 54].

Изложение основного материала статьи. Физическая культура и спорт приобрели в наше время такую социальную силу и значимость, аналога каким в истории общества они не имели, пожалуй, никогда. Физическая культура и спорт являются не только эффективным средством физического развития человека, укрепления и охраны его здоровья, сферой общения и проявления социальной активности людей, разумной формой организации и проведения их досуга, но бесспорно влияют и на другие стороны человеческой жизни: авторитет и положение в обществе, трудовую деятельность, на структуру нравственно- интеллектуальных характеристик, эстетических идеалов и ценностных ориентаций. Причём это касается не только самих спортсменов, но и тренеров, судей, болельщиков.

Одновременно физкультура и спорт сами подвержены «обратной» связи со стороны других социальных институтов и явлений общественной жизни. Физкультура и спорт предоставляют каждому члену общества широчайшие возможности для развития, утверждения и выражения собственного «я», для сопереживания и сопричастия спортивному действию как процессу творчества, заставляют радоваться победе, огорчаться поражением, отражая всю гамму человеческих эмоций, и вызывают чувство гордости за беспредельность потенциальных возможностей человека.

Совершенно очевидно, что, влияние тренера на становление спортсмена и формирование его личностных качеств имеет огромное значение. В процессе занятий тренер закаляет волю, характер спортсмена, совершенствует его умение управлять собой, быстро и правильно ориентироваться в разнообразных сложных ситуациях, своевременно принимать решения, разумно рисковать или воздерживаться от риска. Спортсмен тренируется рядом с товарищами, соревнуется с соперниками и обязательно обогащается опытом человеческого общения, учится понимать других.

Цельданной статьи является попытка проанализировать взаимосвязь междутренерскими установками и уверенностью в себе, а также уровнем самооценки спортсменов.

Исследование проводилось в хоккейном клубе. В нем приняли участие 31

методический журнал «Иностранные языки в школе», № 7 – 2015 – С. 37-42

7. Штоколова Е.Г., Пермякова Н.В. Формирование грамматических навыков у слепых и слабовидящих учащихся // http://www.english4blind.ru

8. Яковлева О.А., Квасюк Е.Н. Пути обеспечения образовательных потребностей детей с нарушением зрения при изучении английского языка // сб. статей Масловские чтения – 2015. - 206с. – С. 134-141.

Педагогика

УДК 316.7, 37.013.78

кандидат социологических наук Котова Анна Борисовна
Государственное автономное учреждение Ростовской области
«Региональный информационно-аналитический
центр развития образования» (г. Ростов-на-Дону);
кандидат социологических наук, доцент
Клименко Людмила Владиславовна
Государственное автономное учреждение Ростовской области
«Региональный информационно-аналитический центр развития образования»
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

ШКОЛА В СЛОЖНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ: ВЗГЛЯД ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье представлены результаты социологического исследования региональных особенностей работы школ Ростовской области, находящихся в неблагоприятных социальных условиях. На эмпирическом материале показано, что в разных по типу школах (СОШ и ООШ), демонстрирующих низкие результаты по ОГЭ и ЕГЭ, педагоги школы чаще всего ориентированы на реализацию воспитательной функции, тогда как в школах с высокими образовательными достижениями учеников доминирует ориентация на образовательные результаты.

Ключевые слова: школа в неблагоприятных условия, образовательные результаты, эффективность работы, профессиональные установки педагогов.

Annotation. The article presents the results of social research of regional features of work of the schools of the Rostov region which are in adverse social conditions. On the empirical material it is shown that in different types of schools (secondary comprehensive schools and middle schools), showing low results in the Basic State Exam and the Unified State Exam, school teachers most often focuses on the implementation of educational function whereas in schools with high educational achievements of pupils dominates orientation to educational results.

Key words: schools in adverse social conditions, educational results, work efficiency, professional attitudes of teachers.

Введение. Неравенство образовательных возможностей детей во многом зависит от социального, экономического и культурного уровня их семей, что в совокупности с показателями недостаточного развития поселенческой инфраструктуры, недостатком кадровой, финансовой и материально-технической обеспеченности образовательных организаций определяет сложный социальный контекст работы школы. В категорию

общеобразовательных организаций (далее ОО), находящихся в сложных социальных условиях (далее – ССУ), чаще всего попадают сельские, малокомплектные школы. Контингент учащихся в таких школах, как правило, составляют дети из малобеспеченных и/или маргинальных слоев населения, семей мигрантов, иноэтничных групп.

В такой ситуации многие российские школы характеризуются стойким снижением образовательных результатов, что определяется не только сложным контингентом учащихся и нехваткой материально-технических и кадровых ресурсов, но также недостатком эффективных управленческих решений, направленных на поддержку учебной мотивации школьников, профессиональной инициативы учителей, их общей заинтересованности в максимально возможных достижениях [1; 2; 3].

Подобная постановка проблемы определила содержание прикладного социологического исследования, реализованного сотрудниками ГАУ РО «Региональный информационно-аналитический центр развития образования» в общеобразовательных организациях Ростовской области1. В марте-апреле 2016 года был реализован массовый интернет-опрос по стандартизированной анкете. В опросе приняло участие 448 сотрудников из 86 школ Ростовской области, работающих в сложных социальных условиях, и 133 педагога из 20 школ, находящихся в благополучных условиях (контрольная группа).

Цель социологического опроса – на основании оценок субъектов образовательного процесса и объективных показателей дифференцировать общеобразовательные организации по уровню сложности условий работы и степени успешности адаптации к данным условиям, и определить эффективные формы адресной поддержки школ.

Задачами исследования являлись: 1) определить восприятие сотрудниками эффективности работы школы и факторов влияющих, на результаты работы ОО; 2) выявить оценку педагогами и управленцами степени приоритетности различных проблем школы, влияющих на образовательные результаты учеников; 3) изучить характер школьной культуры в общеобразовательных организациях, работающих в ССУ; 4) выделить эффективные формы и инструменты поддержки школ, находящихся в ССУ.

В процессе анализа результатов исследования весь массив опрошенных был дифференцирован на несколько сегментов:

- сотрудники школ, работающих в сложных и благополучных социальных условиях;

- сотрудники СОШ и ООШ, работающих в ССУ, которые демонстрируют устойчиво высокие или устойчиво низкие образовательные результаты.

Формулировка цели статьи. Данная статья посвящена анализу оценок управленцев и педагогов школ, работающих в сложных социальных условиях, дифференцированных на подгруппы по следующим критериям:

- тип образовательной организации (основная общеобразовательная школа

[1] Исследование проводилось в рамках реализации региональной программы поддержки общеобразовательных организаций Ростовской области, работающих в ССУ на 2015-2018 гг. (Приказ минобразования Ростовской области № 901от 07.12.2015).

Психология

УДК:159.9

старший преподаватель Галимова Роза Зайнагутдиновна
Казанский инновационный университет имени В. Г. Тимирясова (ИЭУП), Нижнекамский филиал (г. Казань);
кандидат педагогических наук, доцент Гатауллина Резеда Фарвазован
Казанский инновационный университет имени В. Г. Тимирясова (ИЭУП), Нижнекамский филиал (г. Казань);
кандидат психологических наук, доцент Талипова Олеся Азатовна
Казанский инновационный университет имени В. Г. Тимирясова (ИЭУП), Нижнекамский филиал (г. Казань);
кандидат психологических наук, доцент Ахметшина Энзе Накиевна
Казанский инновационный университет имени В. Г. Тимирясова (ИЭУП), Нижнекамский филиал (г. Казань);
старший преподаватель Конюхова Светлана Геннадьевна
Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирясова (ИЭУП), Нижнекамский филиал (г. Казань);
кандидат психологических наук,
доцент Минахметова Альбина Зульфатовна
Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета (г. Елабуга)

ВЛИЯНИЯ ТРЕНЕРСКИХ УСТАНОВОК НА УВЕРЕННОСТЬ И САМООЦЕНКУ СПОРТСМЕНОВ

Аннотация. В данной статье представлены и рассмотрены результаты исследования влияния тренерских установок на уверенность и самооценку спортсменов хоккеистов.

Ключевые слова: установка, тренер, уверенность, самооценка, спортсмен, хоккеист, личность.

Annotation. This article presents the results of the study and reviewed the impact of coaching facilities in the confidence and self-esteem hockey athletes.

Keywords: installation, coach, confidence, self-esteem, athletic, hockey player, person.

Введение. Изучение воздействия спорта на становление личности спортсмена в связи с характерным нарастанием негативных тенденций в нравственном здоровье общества, вызванных обострением противоречий между старыми и новыми общественными формами, что, в свою очередь, не могло не отразиться на процессе воспитания молодежи, приобретает важное социальное значение.

Личность спортсмена высокого класса выступает в роли идеала для значительной части молодых людей, поэтому обществу далеко не безразлично, какие ценности через нее воспитываются и транслируются в массы.

Спорт, являясь одной из форм человеческой деятельности, воздействует на личность спортсмена, прежде всего, через те отношения, которые возникают в процессе этой деятельности. К таким отношениям можно отнести взаимоотношения между тренером и спортсменами[3, с. 24].

Особенности деятельности тренера связаны, прежде всего, с целью,

общественным развитием (теоретико-методологический аспект) [Текст] / Г.А. Антонюк. – Минск: Наука и техника, 1986.

2. Букер П. Моделирование объекта проектирования. Пер. с англ. [Текст] / П.Букер. – М.: Наука, 1964.

3. Вутсон Т. Проектирование как итерационный процесс. Пер. с англ. [Текст] / Т.Вутсон. – М.: Наука, 1966.

4. Грачев А.А. Психологическое проектирование производственной организации: дис.доктора психол.наук. [Текст] / А.А.Грачев. СПб., 2008.

5. Джонс Д.К. Методы проектирования [Текст] / Д.К.Джонс. – М, 1986.

6. Журавлев А.Л., Нестик Т.А. Психология управления совместной деятельностью: Новые направления исследований [Текст] / А.Л.Журавлев, Т.А.Нестик. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010.

7. Завалова Н.Д., Ломов Б.Ф., Пономаренко В.А. Образ в системе психической регуляции деятельности [Текст] / Н.Д.Завалова, Б.Ф.Ломов. – М., 1986.

8. Каган М.С. Философия культуры [Текст] / М.С. Каган. – СПб., 1996.

9. Климов Е.А. Введение в психологию труда: Учебник для вузов [Текст] / Е.А.Климов. — М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998.

10. Ломов Б.Ф. О путях развития психологии // Вопросы психологии. Москва, 1978. № 5. С. 40-49.

11. Новиков В.В., Забродин Ю.М. Психологическое управление производственной организацией [Текст] / В.В.Новиков, Ю.М.Забродин. - М., 1991.

12. Симоненко В.Д. Технологическая культура и образование (культурно-технологическая концепция развития общества и образования) [Текст] / В.Д.Симоненко. – Брянск: Изд-во БГПУ, 2001.

(далее – ООШ) и средняя общеобразовательная школа (далее – СОШ);

- показатели ОГЭ и ЕГЭ за последние 3 года (устойчиво высокие или устойчиво низкие образовательные результаты (далее – ОР);

- сложные или благоприятные социальные условия работы школы.

Показатели численности и удельного веса данных подгрупп представлены в таблице 1.

Таблица 1

Количественные параметры групп сотрудников школ, выделенных по типу ОО и образовательным результатам

№	Группы ОО	Кол-во	%
1	СОШ в ССУ с устойчиво низкими образоват. результатами	86	32,5
2	СОШ в ССУ устойчиво высокими образоват. результатами	26	9,8
3	ООШ в ССУ устойчиво низкими образоват. результатами	10	3,8
4	ООШ в ССУ устойчиво высокими образоват. результатами	39	14,7
5	ООШ в ССУ, перешедшие из группы с устойчиво низкими образоват. результатами в группу «нестабильных»	52	19,6
6	СОШ в благоприятных СУ с устойчиво высокими образоват. результатами (контрольная группа)	52	19,6
	Всего	265	100,0

Анализ результатов эмпирического исследования. Эмпирические результаты исследования показали, что сотрудники СОШ и ООШ с устойчиво низкими образовательными результатами чаще склонны характеризовать уровень эффективности работы своих школ как средний (72,1% и 61,3%). В группе СОШ с высокими ОР 88,5% респондентов отметили высокую эффективность своей образовательной организации (42,3% указали на высокие ОР и 46,2% – скорее высокие). (Табл. 2.).

Представители ООШ с устойчиво высокими образовательными результатами достаточно осторожны в своих оценках – половина выбирает вариант ответа «скорее высокий», а еще 44% – «средний» уровень эффективности ОО. В контрольной группе педагоги школ, работающих в благоприятных СУ и демонстрирующих устойчиво высокие ОР, в 90,4% случаев высоко оценивают результативность своей ОО (Табл. 2.).

Таблица 2

Распределение ответов групп респондентов на вопрос: «Как Вы оцениваете уровень эффективности работы Вашей школы за последние 2-3 года (оцените деятельность ОУ в целом)?» (в %)

№	Варианты ответов	Сложные социальные условия				Благопр.СУ
		СОШ низк. ОР	**СОШ высок. ОР**	**ООШ низк. ОР**	**ООШ высок. ОР**	**СОШ высок. ОР**
1	высокий	4,7	**42,3**	6,5	2,6	**50,0**
2	скорее высокий	**20,9**	**46,2**	24,2	**53,8**	**40,4**
3	средний	**72,1**	7,7	**61,3**	**43,6**	9,6
4	скорее низкий	2,3	3,8	8,1	0,0	0,0
5	низкий	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
6	затрудняюсь ответить	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Итого	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Результаты опроса показывают, что в разных по типу школах (СОШ и ООШ), демонстрирующих низкие результаты ОГЭ и ЕГЭ, эффективность работы школы чаще *всего заключается в реализации воспитательной функции*, тогда как в ОО с высокими образовательными достижениями учеников *доминирует ориентация на образовательные результаты*. Вместе с тем, педагоги ООШ в меньшей степени демонстрируют установку на то, чтобы их выпускники в дальнейшем могли поступать в престижные вузы (Табл. 3).

Большая группа работ подходит к проблеме субъекта совместной деятельности с точки зрения структуры и реального содержания самой деятельности. А.Л. Журавлев в качестве основных характеристик субъекта совместной деятельности выделяет «целенаправленность, мотивированность, уровень целостности (интегрированность), структурированность, согласованность, организованность (управляемость), результативность (продуктивность), пространственные и временные особенности условия жизнедеятельности коллективного субъекта» [6].

Таким образом, в основу определения субъекта положены структурные компоненты и отдельные признаки самой деятельности, причем субъект выступает не как интеграция или результат влияния указанных выше характеристик, а как простая сумма рядоположенных свойств деятельности.

Итак, можно сделать следующие **выводы:**

1. Термин «проектирование» изначально появился и использовался в технических науках и был тесно связан с практикой. С течением времени данный термин получил широкое распространение в таких науках, как философия, педагогика, эргономика. В психологической литературе понятие «проектирование» появилось сравнительно недавно и использовалось поначалу в организационной психологии. На сегодняшний день психологическое проектирование получает развитие и используется часто в междисциплинарных исследованиях.

2. В нашем исследовании под психологическим проектированием мы будем понимать процесс разработки определенного алгоритма действий, учитывающего все психологические аспекты той ситуации, для которой он разрабатывается.

3. Для большинства работ характерно представление, что совместность деятельности обеспечивается определенным сочетанием внешних условий, спецификой задачи, инструкцией, подбором участников по индивидуальным особенностям и межличностным отношениям и т.д. Поэтому вопрос о критериях выделения субъекта совместной деятельности вообще не ставится как особая проблема. В связи с этим понятно и полное отсутствие интереса к вопросам о том, принимается ли участниками заданная внешне деятельность в качестве совместной; как на основе такого принятия формируется субъект собственно совместной деятельности; тождественны ли субъекты групповой и совместной деятельности и т. д.

4. Поскольку совместная деятельность задается через внешние условия, а сумма выполняющих эту деятельность индивидов рассматривается в качестве ее совокупного субъекта, то все их индивидуальные и личностные особенности, способы взаимодействия и общения интерпретируются как характеристики субъекта совместной деятельности.

5. Так как многие исследователи в той или иной степени чувствуют трудности, вытекающие из столь широкой интерпретации совместной деятельности, то наряду с представлением о совместной деятельности как о деятельности более чем одного индивида наблюдаются попытки выделить, так сказать, хорошую совместную деятельность или собственно совместную деятельность и соответственно те характеристики, которые отличают успешного субъекта совместной деятельности от менее успешного.

Литература:

1. Антонюк Г.А. Социальное проектирование и управление

индивидуальной деятельности.

Подобный взгляд на субъекта совместной деятельности характерен для многих западных работ, в которых совместная и индивидуальная деятельности рассматриваются как два полюса одного континуума, а потому, например, работа учащегося в присутствии взрослого уже рассматривается как определенная степень совместности. Зарубежные исследователи полагают, что в совместной деятельности субъект с более высоким уровнем познавательного развития как бы «поглощает» деятельность индивида с более низким уровнем, так, что, в конечном счете, действует лишь один партнер, а другой с ним соглашается.

Сходная интерпретация представлена в исследованиях конкурентной модели совместной деятельности. Так как сама деятельность в этой ситуации организуется таким образом, что достижение результата одним участником предполагает его недостижение другими, то очевидно, что по своей сути такая деятельность является индивидуальной, а ее субъектом является каждый отдельный участник. Как справедливо отмечают представители такого подхода, истинным объектом изучения здесь является не совместность, а особенности индивидуального поведения в условиях дефицита средств достижения цели. Существует ряд других исследований, где под субъектом совместной деятельности подразумевается совокупность индивидов, решающих одну «общую» задачу на «одном пространстве в одно и то же время».

Исследователи, придерживающиеся такого представления о субъекте совместной деятельности, строят свои исследования по схеме: двум или более участникам предлагается некая задача, а процесс ее решения интерпретируется исходя из априорного убеждения, что он реализуется групповым, коллективным, совокупным субъектом (эти термины используются в качестве синонимов). Однако очевидно, что сам факт предъявления задачи соприсутствующим индивидам не гарантирует групповой или совместной формы ее решения. И описанные в литературе попытки обеспечить «общность» задачи соответствующей инструкцией, типа «Решите сообща…» или требованием получить «общее решение», вряд ли могут расцениваться как достаточные для обеспечения совместности решения. Нам представляется, что даже в тех экспериментальных ситуациях, когда группы составлялись из членов реально существующих общностей, факт существования группы как субъекта деятельности не может констатироваться априорно, а должен представлять собой результат анализа деятельности и взаимодействия включенных в нее индивидов.

Абсолютное большинство исследователей, в целом признавая и даже принимая за исходное описанное выше представление о субъекте совместной деятельности, считают, что указанные в нем признаки являются необходимыми, но не достаточными. Поэтому кроме временно-пространственного соприсутствия и наличия «общей» задачи разными авторами предлагаются различные дополнительные условия, способствующие, по их мнению, превращению группы индивидов в успешного субъекта совместной деятельности. Такими условиями могут являться специфические особенности самого материала, который используется в «общей» задаче; индивидуальные особенности участников; социально-психологические характеристики группы; разделение функций, ролей, действий и операций.

Таблица 3

Распределение ответов групп респондентов на вопрос «В чем, с Вашей точки зрения, выражается эффективная работа школы по отношению к достижениям учащихся?» (в %)[2]

Варианты ответов	Сложные социальные условия				Благопр. СУ
	СОШ низк. ОР	СОШ высок. ОР	ООШ низк. ОР	ООШ высок. ОР	СОШ высокие ОР
1. высокие оценки по предметам	18,6	30,8	27,4	30,8	23,1
2. высокий балл при сдаче ГИА	36,0	**80,8**	35,5	**59,0**	**71,2**
3. возможность поступить в престижный вуз	32,6	**65,4**	16,1	7,7	**63,5**
4. освоение разнообразной информации, умение систематизировать, сопоставлять	47,7	**73,1**	**59,7**	48,7	40,4
5. умение решать жизненные задачи на основе полученных знаний, легко адаптироваться в жизни, быть успешным	**68,6**	**73,1**	**59,7**	**53,8**	**63,5**
6. высокий уровень интереса к обучению и самообучению	31,4	50,0	38,7	35,9	53,8
7. развитие необходимых личностных качеств (напр., самостоятельность, ответственность и пр.	**61,6**	**73,1**	53,2	51,3	53,8
8. формирование нормативных ценностных установок (напр., толерантность, патриотизм, уважение к старшим и пр.)	**62,8**	**73,1**	**54,8**	**53,8**	46,2
9. затрудняюсь ответить	2,3	0,0	0,0	5,1	0,0
Итого	361,6	519,4	345,1	346,1	415,5

[2] Вопрос предполагал возможность отметить несколько вариантов ответа, поэтому в общей сумме процент ответов превышает 100%.

Значительное улучшение образовательных результатов в своих школах фиксирует небольшое число опрошенных. Определенные улучшения наблюдают 31,4% и 29% сотрудников СОШ и ООШ с низкими показателями ОГЭ и ЕГЭ. Позитивную динамику в ОО с высокими образовательными результатами отмечают 38,5% педагогов СОШ и 46,1% ООШ. В контрольной группе данный показатель составляет до 55,8% (Табл. 4).

Таблица 4

Распределение ответов групп респондентов на вопрос «Как изменилась успеваемость в Вашей школе за последние 1-2 года?» (в %)

№	Варианты ответов	Сложные социальные условия				Благопр. СУ
		СОШ низк. ОР	**СОШ высок. ОР**	**ООШ низк. ОР**	**ООШ высок. ОР**	**СОШ высок. ОР**
1	значительно улучшилась	2,3	0,0	4,8	5,1	**13,5**
2	скорее улучшилась	**29,1**	**38,5**	**24,2**	**41,0**	**42,3**
3	практически не изменилась	**47,7**	**57,7**	**64,5**	**43,6**	**32,7**
4	скорее ухудшилась	20,9	3,8	6,5	10,3	11,5
5	значительно ухудшилась	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
6	затрудняюсь ответить	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Итого	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Анализ количественных материалов исследования по вопросу о факторах, влияющих на эффективность работы школы, показывает, что представители всех рассматриваемых подгрупп школ, работающих в сложных социальных условиях, в качестве приоритетных выделяют:

- *кадровый состав* (СОШ с низкими ОР – 61,6%, СОШ с высокими ОР – 50%, ООШ с низкими ОР – 74,2% и ООШ с высокими ОР – 46,2%, контрольная группа – 96,2%);

- *способности и особенности поведения учеников* (СОШ с низкими ОР – 67,4%, СОШ с высокими ОР – 46,2%, ООШ с низкими ОР – 56,5% и ООШ с высокими ОР – 56,4%, контрольная группа – 59,6%);

- *материально-технические ресурсы* (СОШ с низкими ОР – 64%, СОШ с высокими ОР – 42,3%, ООШ с низкими ОР – 64,5% и ООШ с высокими ОР – 69,2%, контрольная группа – 59,6%).

Необходимо отметить, что в общеобразовательных организациях с низкими образовательными результатами большая роль отводится еще и контингенту родителей (64% опрошенных в СОШ и 50% – в ООШ). Тогда как в сегменте школ с устойчиво высокими результатами ОГЭ и ЕГЭ на третьем по числу ответов месте располагается фактор школьного менеджмента (42,3% – в

производства за счет установления централизованной власти, высокого уровня специализации работников и применения различного рода правил и процедур. Органическая модель своей целью ставит достижение адаптивности и развития работников путем использования децентрализации власти, относительно низкой специализации и минимальном использовании правил и процедур.

Опыт работы прогрессивных организаций в скандинавских странах, показывает, что проектирование в организации чаще всего бывает вызвано не потребностями персонала, а желанием увеличить эффективность производства или повысить качество выпускаемой продукции.

Климов Е. А., в свою очередь, отмечает, что анализ литературы, посвященной проектированию деятельности, обнаруживает, что в процессе проектирования используются методы, заимствованные из арсенала, сложившегося еще до постановки проблемы проектирования деятельности [9].

Грачев А. А., исследуя мотивационные ориентации персонала, указывает, что критериями эффективности, используемыми при психологическом проектировании, выступают жизненные интересы персонала, представленные в модели жизненных ориентаций человека. Эти ориентации в плане построения операциональной модели сводятся к трем основным – ориентации на удовольствие (дефицитарной ориентации), ориентации на самореализацию и духовной ориентации [4].

Однако важно отметить, что не все руководители организаций готовы допустить психолога до процесса психологического проектирования структуры организации, системы контроля и взаимоотношений в коллективе, что лишь небольшая часть современных руководителей готовы сотрудничать с психологами в рамках управления организацией.

Выводы. Таким образом, мы можем отметить, что проблема психологического проектирования в организации на сегодняшний день остается острой. Связано это с тем, что знания, полученные в ходе теоретического исследования объекта, как правило, оказываются ненужными на практике в силу невозможности их применения. Еще одним немаловажным аспектом, ограничивающим возможности психологии как прикладной отрасли, является малое количество междисциплинарных исследований.

Как показал теоретический обзор литературы по проблеме исследования, метод проектирования в психологии имеет большие возможности и потенциал для использования в практических целях. Поскольку данное понятие зародилось в недрах технических науках, оно имеет в первую очередь практикоориентированный характер, чего, как уже отмечалось выше, не хватает современным психологическим исследованиям. Одним из возможных вариантов использования данного метода мы видим психологическое проектирование моделей совместной деятельности в процессе решения задач.

В ряде работ говорится о том, что субъектом совместной деятельности выступает индивид. Это те случаи, когда авторы говорят о совместно-индивидуальной модели совместной деятельности, об индивидуальном типе решения задач в совместной деятельности или обозначают термином «совместная деятельность» ситуацию индивидуального решения задачи в условиях молчаливого соприсутствия другого человека.

Необходимо отметить, что при таком подходе использование термина «совместная деятельность» представляется непродуктивным, так как изучаемые им феномены вполне могут быть описаны в терминах

На сегодняшний день концептуальная база психологии не дает возможности ученым осуществить подробное и обоснованное описание психологического проектирования как метода прикладной отрасли науки, не смотря на достаточно широкое изучение различных исследовательских подходов.

Б.Ф. Ломов в рамках исследования проблем прикладного психологического исследования выделил особый вид профессиональной деятельности психолога – проектную деятельность. Автор объясняет, что данный вид деятельности психолога, в первую очередь, связан с проектированием новых видов профессиональной деятельности [10].

Завалова Н.Д., Ломов Б.Ф., Пономаренко В.А. отмечают, что с позиции подхода, опирающегося на принцип системности, инженерно-психологическое проектирование требует органического соединения двух линий и в создании проекта, и в его реализации. При этом, по мнению авторов, необходимо учитывать системный механизм психической регуляции деятельности при разработке средств деятельности, а также разработки методов подготовки человека-оператора как субъекта деятельности, уделяя особое внимание развитию его творческого потенциала [7].

Забродин Ю.М. в рамках исследования конструктивного подхода в психологии выделяет проектировочную функцию психологии. При этом В.В. Новиков и Ю.М. Забродин отмечают, что психологическое проектирование направлено на формирование идеального объекта, что еще раз подтверждает мысль о том, что одной из проблем психологии является ограниченная возможность переноса теоретического знания в практическую деятельность. Здесь же авторы делают важное замечание о том, что при проектировании условий жизни, отношений, технологий, орудий труда и т.д. психологу необходимо взаимодействовать со специалистами из других областей знаний. Это говорит о том, что современные ученые выступают за междисциплинарные исследования в психологии, поскольку данное направление исследований позволит приблизиться к практике [11].

Грачев А.А. выделяет три этапа психологического проектирования в организации:

1. Формулирование или уточнение цели социального управления. Данный этап связан с оценкой реального состояния организации и оформлением представлений об идеальном состоянии, которого необходимо достичь.

2. Проектирование исполнительских операций. На данном этапе определяется ряд действий, который будут способствовать переводу организации из актуального состояния в идеальное, и назначается круг ответственных лиц за исполнение каждого действия.

3. Проектирование операций контроля и оценки результатов. Назначаются лица, которые будут следить за ходом выполнения действий, а также определяются критерии, по которым можно судить о переходе организации в идеальное состояние [4].

Более широкое распространение в психологии получил термин «организационное проектирование». Грачев А. А. под организационным проектированием понимает планирование организационного развития [4].

Проанализировав исследования зарубежных авторов можно выделить две модели проектирования в организации – механистическую и органическую. Механистическая модель ставит своей целью достижение высокого уровня

СОШ и 53,8% – в ООШ). (Табл. 5).

Выводы. Таким образом, по результатам сравнительного анализа оценок управленцев и педагогов школ, работающих в сложных социальных условиях, и демонстрирующих разные образовательные результаты, можно заключить:

1) В разных по типу школах (СОШ и ООШ), демонстрирующих низкие результаты по ОГЭ и ЕГЭ, эффективность работы школы чаще всего заключается в реализации воспитательной функции, тогда как в ОО с высокими образовательными достижениями учеников доминирует ориентация на образовательные результаты.

2) В качестве приоритетных факторов, влияющих на эффективность работы школы, представители всех рассматриваемых подгрупп школ выделяют кадровый состав школы; способности и особенности поведения учеников и материально-технические ресурсы, особенно скорость доступа к сети интернет.

Таблица 5

Распределение ответов групп респондентов на вопрос «Что, с Вашей точки зрения, влияет на эффективность работы современной школы?» (в %) (1 – сильно влияет, 2 – влияет в средней степени, 3 – слабо влияет, 4 – затрудняюсь ответить)

№		Сложные социальные условия																Благоприятные СУ			
		СОШ низкие ОР				СОШ высокие ОР				ООШ низкие ОР				ООШ высокие ОР				СОШ высокие ОР			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1	расположение школы (город/ село)	20,9	34,9	41,9	2,3	7,7	46,2	38,5	7,7	27,4	38,7	33,9	0,0	28,2	30,8	30,8	10,3	17,3	55,8	23,1	3,8
2	кадровый состав школы	**61,6**	31,4	4,7	2,3	**50,0**	23,1	19,2	7,7	**74,2**	19,4	4,8	1,6	46,2	28,2	20,5	5,1	**96,2**	1,9	1,9	0,0
3	характер управления школой	50,0	38,4	11,6	0,0	**42,3**	26,9	19,2	11,5	53,2	37,1	4,8	4,8	**53,8**	20,5	20,5	5,1	**80,8**	17,3	1,9	0,0
4	способности, особенности поведения учеников	**67,4**	27,9	3,5	1,2	**46,2**	53,8	0,0	0,0	**56,5**	40,3	3,2	0,0	**56,4**	30,8	12,8	0,0	36,5	59,6	3,8	0,0
5	контингент родителей	**64,0**	23,3	9,3	3,5	19,2	53,8	26,9	0,0	50,0	40,3	8,1	1,6	33,3	46,2	20,5	0,0	26,9	57,7	15,4	0,0
6	материально-технические ресурсы школы	**64,0**	29,1	7,0	0,0	**42,3**	34,6	23,1	0,0	**64,5**	33,9	1,6	0,0	**69,2**	25,6	2,6	2,6	**59,6**	34,6	5,8	0,0
7	характер взаимодействия с местной властью, общественными институтами	18,6	39,5	31,4	10,5	26,9	38,5	30,8	3,8	14,5	50,0	30,6	4,8	25,6	33,3	20,5	20,5	36,5	42,3	9,6	11,5

Литература:

1. Выравнивание шансов детей на качественное образование: сб. материалов / Комиссия Общественной палаты Российской Федерации по развитию образования. - М.: Изд. дом ВШЭ, 2012

2. Груничева И.Г., Пинская М.А., Косарецкий С.Г. Поддержка школ, показывающих низкие образовательные результаты, как часть национальной образовательной политики. Обзор мирового опыта // Вопросы образование. 2012. №3

3. Константиновский Л.Д. Качественное образование: ресурс и его использование» // Россия реформирующаяся. Ежегодник Института социологии РАН, Выпуск №11. М.: Новый хронограф, 2012.

Педагогика

УДК: 378.4

кандидат педагогических наук Кошарская Екатерина Викторовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королева» (г. Самара)

СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме обучения чтению на английском языке. Целью исследования является раскрытие сущности процесса обучения чтению профессионально-направленной литературы и выявление средств обучения чтению профессионально-направленной литературы студентов неязыковых специальностей. Выводы, сделанные в работе, дают основание полагать, что в процессе обучения чтению профессионально-направленной литературы на английском языке в вузе может быть сформирована основа, позволяющая педагогам реализовывать формирование профессиональной коммуникативной компетенции, неотъемлемой составляющей профессиональной подготовки студентов.

Ключевые слова: средства обучения, профессионально-направленная литература, профессиональное общение, профессиональная подготовка, профессиональная коммуникативная компетенция.

Annotation. The present article is devoted to the subject of teaching reading. The goal of the investigation is to reveal the essence of teaching reading of professionally-oriented literature and determine the teaching reading strategies of professionally-oriented literature for students of non-linguistic majors. The conclusions made in the course of this investigation support the hypothesis that in the process of teaching reading of professionally-oriented literature at a university-level a foundation can be formed that would allow the instructor to contribute to the formation of professional communicative competence which is an integral constituent of the professional training of students.

Keywords: teaching strategies, professionally-oriented literature, professional communication, professional training, professional communicative competence.

Введение. Практическая цель обучения иностранному языку в вузе заключается в достижении выпускниками такого уровня сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, который позволяет активно использовать иностранный язык как средство межкультурного и профессионального общения на уровне современных международных стандартов. Заявленные требования к профессионально-практическому владению иностранным языком обуславливают актуальность вопросов разработки новых, эффективных методик обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей.

Современная концепция обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей направлена на то, чтобы иностранный язык являлся неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки современного специалиста любого научного профиля. Обучение профессии через язык, обучение языку через профессию – одна из важных тенденций

под собой набор неких конкретных действий, средств и путей ее достижения.

Как мы видим, часть исследователей также отождествляет проектирование с этапом планирования педагогической деятельности. Однако делается оговорка о том, что на этом этапе происходит выработка методов и способов взаимодействия с учащимися в ходе образовательного процесса. Мы полагаем, что такое понимание педагогического проектирования приближает нас к осмыслению психологического проектирования как некого процесса получения нового знания, связанного с целеполаганием и планированием предстоящей деятельности.

Еще одним схожим понятием с рассматриваемым является понятие «моделирование». Здесь также мнения отечественных исследователей расходятся: одни отмечают, что смысл моделирования заключается в возможности получить информацию о явлениях, происходящих в оригинале, путем переноса на него определенных знаний, полученных при изучении моделей. По мнению автора, функциональное значение проектирования заключается в создании идеальных моделей объектов, которые в определенном отношении лучше по сравнению с уже существующими; в других изучается функция моделирования совместной деятельности в процессе поиска способа решения учебных задач, которая, по мнению автора, состоит в замещении способов решения задач поиском способов самой совместной деятельности, кооперации и координации действий учащихся. Причем взаимодействие учащихся опосредствовалось предметно-поставленной задачей, решение которой без кооперации усилий участников группы принципиально является невозможным. Поэтому «взаимная координация процедур действительно составляет основной механизм моделирования совместной деятельности при постановке и решении задачи как учебной». Полученные в рамках этого исследования данные говорят о том, что предметом моделирования совместной деятельности является общий способ решения задачи, который и воспроизводится как опосредствование предметного способа кооперации действий учащихся при совместном решении.

В.Д. Симоненко под социально-педагогическим проектированием понимает интегративный вид деятельности, который заключается в осуществлении подготовительных операций, благодаря которым задуманная теоретическая гипотеза реализуется практически [12].

В отечественной педагогической науке часто отождествляются понятия «проектирование» и «конструирование». Одним из первых этот вопрос поднял Г.А. Антонюк, который определил конструирование, как интеллектуальную форму какого-либо объекта, не являющуюся намеренным воспроизведением другого объекта, а проектирование как обоснованное конструирование с целью воплощения в жизни задуманного идеального объекта, который выразится в определенной знаковой форме [1].

Безусловно, понятия «конструирование» и «проектирование» схожи, но полностью их отождествлять, по нашему мнению, нельзя, поскольку понятие «конструирование» используется шире, нежели понятие «проектирование». Конструирование представляет собой получение, как реальных объектов, так и неких абстрактных моделей, которые не могут получить вещественного воплощения. Проектирование в свою очередь всегда предполагает получение результата в мысленном варианте. Его часто используют при формулировании целей, в процессе решения задач, при разработке технологий.

осмыслении понятия «проектирование» связан с его пониманием, как творческой деятельности. Дж. К. Джонс под проектированием понимает приспособление имеющихся средств для выполнения цели деятельности, координацию отдельных элементов для достижения общей цели [5].

В философии также много определений понятия «Проектирование», под которым понимают целенаправленную деятельность по решению задач, моделирование предполагаемых действий, которое повторяется до тех пор, пока не будет получен конечный результат, творческую деятельность, благодаря которой появляется нечто новое и полезное, «прыжок от фактов настоящего к возможностям будущего» (Дж. Пейдж).

М.С. Каган отмечал: «Каждое действие, совершавшееся не инстинктивно, не импульсивно… а целенаправленно, должно было осуществляться на основе предваряющего его проекта» [8, с. 240].

Как мы видим, в философии проектирование часто связывают с творческой деятельностью человека. Безусловно, процесс проектирования включает в себя элементы творчества, поскольку его осуществление предполагает создание чего-то нового, ранее не существовавшего.

В педагогической науке широкое распространение получил термин «педагогическое проектирование». Авторы отмечают, что данное понятие также старо как и ново для данной отрасли знания. Сам термин используется в педагогике довольно давно, однако на современном этапе развития этой науки в него вкладывается новый смысл.

Педагогическое проектирование часто определяется как предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности педагогов и учащихся, как построение развивающей образовательной практики, образовательных программ и технологий, способов и средств педагогической деятельности и представляет собой осмысление педагогических систем и проектов, в ходе которого на основе сопоставления желаемого результата и имеющегося состояния определяется облик новой системы с последующей его реализацией.

В широком смысле педагогическое проектирование понимается как вид профессиональной деятельности, направленный на преодоление постоянно возникающих противоречий между теорией и практикой. Так или иначе, но исследователи сходятся во мнении, что проектирование это начальный этап деятельности, на котором определяются особенности объекта, с которым необходимо работать и выстраивается образ желаемого результата. На наш взгляд данные определения проектирования отождествляют его с этапом планирования деятельности, что в свою очередь сужает возможности использования данного метода в психологии, поскольку мы видим целью и результатом процесса проектирования построение различного рода моделей для осуществления деятельности с целью последующего выбора оптимальной для каждого конкретного случая.

В целом в научной психологии существуют различные точки зрения на соотношение понятий «планирования» и «проектирования»: в рамках общего плана могут быть использованы различные проекты по реализации конкретных мероприятий; проектирование приходит на смену планированию в педагогической науке, хотя данное понятие пока плохо дифференцировано.

В нашем понимании результат проектирования представляет собой более узкую и целенаправленную модель желаемого будущего, подразумевающую

профессиональной подготовки специалиста. Мы согласны с исследователями, которые утверждают, что обучение в таком контексте приближает уровень владения языком обучающихся к уровню, характерному для образованных носителей языка, имеющих отношение к научной сфере [6]. Необходимо подчеркнуть, что целью иноязычного образования студентов неязыковых вузов является не столько усвоение самого содержания языкового материала, включающего профессиональную информацию, грамматических правил, общих культурологических сведений, отработку приобретенных речевых навыков и умений, сколько формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, развитие абстрактного и профессионального мышления в ходе овладения процессом комбинирования нового языкового материала в ситуациях профессионального общения [4, 5].

Формулировка цели статьи. Увеличивающийся поток иноязычной информации, поступающий как через сеть Интернет, так и через печатные издания ставит будущих специалистов перед необходимостью быстро просматривать большое количество научного материала с целью нахождения, извлечения и использования в дальнейшем необходимых сведений для решения своих профессиональных задач. В связи с этим одним из главных требований к преподаванию иностранного (английского) языка в высшей школе является подготовка студента к овладению чтением как способом получения и структуризации профессионально значимой информации. Цель данной статьи – раскрыть сущность процесса обучения чтению профессионально-направленной литературы студентов неязыковых специальностей и выявить средства, способствующие эффективному владению этим процессом.

Изложение основного материала статьи. Согласно результатам опроса С.Г. Меньшениной, представленным в статье «Обучение чтению на английском языке как средство формирования аналитических умений будущих специалистов по компьютерной безопасности», 97% самих студентов считают чтение и понимание профессиональных текстов, чтение профессиональной документации наиболее необходимым видом речевой деятельности на иностранном языке [5, 102]. Практически все студенты признают важность использования иностранной профессионально-направленной литературы при подготовке курсовых проектов, дипломных работ, при работе в Интернете и, в конечном счете, при трудоустройстве.

Изучению проблем, касающихся обучению чтению профессионально-направленной литературы, посвятили свои работы С.А. Вишнякова, С.А. Жукова, И.А. Зимняя, Е.В. Крылова, А.А. Леонтьев, Т.С. Серова, Е.В. Тарасова и многие другие. Однако подробное исследование теоретических основ данного аспекта подготовки студентов и собственный опыт работы в вузе показывают, что вопрос, связанный с обучением студентов неязыковых специальностей чтению профессионально-направленной литературы на английском языке, требует в настоящее время дополнительного рассмотрения. Мы полностью разделяем мнение Т. С. Серовой, которая утверждает, что чтение профессионально-ориентированной литературы – это сложный вид деятельности, обусловленный профессиональными информационными потребностями и возможностями, представляющий собой определенную форму информационного взаимодействия. К основным целям такого взаимодействия ученый относит быструю ориентацию, поиск, обобщение с

последующим анализом, присвоение и применение информации как результата накопленного опыта, знаний в различных профессиональных сферах [7, 9].

В задачи обучения чтению профессионально-ориентированной литературы на английском языке входит понимание обучающимися письменных текстов, способность интерпретировать и выражать свои мысли по поводу прочитанного на языке специальности. Исходя из этого, спецификой обучения чтению профессионально-направленных текстов студентов неязыковых специальностей является применение преподавателем оптимальных средств усвоения текстового материала. Первостепенной особенностью чтения профессионально-направленной литературы следует признать потребность самих обучающихся в чтении специализированных иноязычных текстов. Многие исследователи справедливо подчеркивают, что читателю нужна не вся предлагаемая ему научная информация и не произвольно выбранная информация, он восполняет свой информационный дефицит, исходя из конкретных профессиональных целей [6]. Оценка чтения с профессиональной точки зрения, признание иноязычной литературы интересным, полезным, необходимым для специалиста выбранного профиля источником информации становится наивысшим критерием мотивации для студентов в дальнейшем процессе чтения и обучения, в целом.

Работа по обучению студентов чтению профессионально-направленного текста как основного источника иностранной научной информации в рамках специальности требует наличия определенных представлений о возможностях и ограничениях, присущих данному источнику распространения информации. Одной из задач для информационно-смыслового анализа профессионально-направленной литературы на начальном этапе является обучение студентов методам практического применения знаний английской грамматики, научной терминологии по специальности и навыков работы со специализированной словарно-справочной литературой. Целью такого анализа является извлечение из читаемого текста ряда интересующих студента сведений, таких, как главная идея решения рассматриваемой проблемы, характер и принципы действия нового технологического процесса и так далее.

Чтение и анализ профессионально-направленных текстов существенно осложняются тем обстоятельством, что любой профессионально-направленный иностранный текст может быть как информационно-насыщенным, так и частично или неинформативным. При работе с таким текстом студент также должен быть в состоянии увидеть и отсутствие интересующей его информации в тексте. Выполняемая без полного перевода целевая обработка частично информативных текстов, производимая с помощью методов грамматического и смыслового анализа, дает возможность студентам существенно сократить затраты времени и сил на чтение. Эффективность анализа текста зависит от умения увидеть в тексте нужную ему информацию, от способности выделить эту информацию из массы сопутствующих или ненужных сведений и от умения точно передать эту информацию средствами русского языка, то есть от того, насколько хорошо обучающийся овладел навыками быстрого просмотрового и ознакомительного чтения. Успешность быстрого просмотрового, ознакомительного, а также изучающего чтения профессионально-направленной литературы, в свою очередь, зависит от знания студента основных грамматических и лексических особенностей современного специализированного текста, а также типовых структурных форм организации

Annotation. The article describes the understanding of the design in technical sciences, philosophy, pedagogy and psychology. It differentiates such concepts as "designing", "planning" and "modeling." Also it proves the importance of the design method in psychology. Last but not the least it demonstrates the opportunities of the team work design method.

Keywords: designing, planning, modeling, team work, stakeholder.

Введение. Актуальность психологического проектирования обусловлена такими детерминантами, как преобладание научных работ, выполненных в исследовательской парадигме, где главное предпочтение отдается описанию объекта. Данная тенденция в психологической науке приводит к ряду дополнительных проблем, одной из которых является поиск возможностей перевода знаний, полученных с помощью описания объекта на язык, с помощью которого возможно будет принять практическое решение.

Кроме этого, по мнению А.А. Грачева, еще одной детерминантой, которая обуславливает актуальность психологического проектирования, выступает оформление организационной психологии в самостоятельную дисциплину, что предполагает выделение ее специфических элементов: модели организации; рабочая модель человека, включенного в организацию и методы ее изучения; формы работы психолога в организации, связанные, в первую очередь, с принятием решения на основе полученных данных [4].

Наиболее полное обоснование понятия «проектирование» дается в технических, социальных областях и эргономике. Так, П.Букер и Т.Вутсон определяют проектирование как повторяющийся процесс, при котором многократно выполняется разработка проекта и моделируется объект проектирования [2, 3].

В психологию термин «проектирование» пришел именно из технических наук. В первую очередь в данной отрасли знания термин «проектирование» используется как обозначение процесса разработки проекта некого материального объекта.

Под проектированием также понимают особый вид деятельности, который дает начало изменениям в искусственной среде, окружающей человека; информационную подготовку некого производства, то есть осмысление того, что подготавливается; творческий процесс создания прообраза проектируемого объекта на основе стадийной предметной объективизации модальных реальностей. Исследователи, подчеркивая важность этапа проектирования деятельности, говорят о том, что на нем определяется техническая характеристика изделия и осуществляется проверка самой идеи.

Формулировка цели статьи. В статье мы раскроем подходы к пониманию проектирования в технических науках, философии, педагогике и психологии, осуществим попытку разграничения таких понятий, как «Проектирование», «Планирование», «Моделирование». Кроме этого, мы докажем значимость метода проектирования в психологической науке и продемонстрируем возможности метода проектирования совместной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Немаловажным в рамках нашего исследования будет рассмотреть понятие «проектирование» с точки зрения философской парадигмы, поскольку представители данной науки также внесли вклад в разработку данного феномена. В философии один из подходов в

конференции «Наука и образование в жизни современного общества». Тамбов, 2014 г. С. 94-95.

4. Масаева З.В. Развитие психологических возможностей в образовательном пространстве постконфликтного региона / Северо-Кавказский психологический вестник. Т.8 № 2, Москва, 2010 г. С. 33-37.

5. Масаева З.В.. Абакумова И.В., Кагермазова Л.Ц. Психолого-педагогическая компетентность родителей как фактор обеспечения психологической безопасности // Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции «Наука и образование в жизни современного общества». Тамбов, 2014г. С. 93-94.

6. Масаева З.В. Принципы создания психологической безопасности образовательной среды / Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – Новосибирск, 2010. №12-1. С. 68-73.

7. Масаева З.В. Психологические особенности личностной безопасности педагогов в образовательной сфере постконфликтного региона / Российский психологический журнал. Т.7. № 3, 2010г. С. 55-60.

8. Масаева З.В., Эхаева Р.М., Булуева Ш.И. Развитие профессиональной компетентности педагогов в условиях введения и реализации ФГОС ДО / Казанская наука № 5 2014г. С. 178-181.

9. Основы психологии безопасности: учебно-методическое пособие /сост. Д.Р. Мерзлякова. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2012.

10. Психологическая безопасность школьника в поликультурной образовательной среде / монография. Под общ. ред. Т.И. Куликовой. Тула. 2015 г.

11. Чиркина С.Е., Ахмеров Р.А., Бажин К.С., Царева Е.В. Основы формирования психологически безопасной образовательной среды. Казань, 2015 г.

Психология

УДК 159.9

ассистент Афлятунова Нина Александровна
Башкирский государственный педагогический
университет имени М. Акмуллы (г. Уфа);
кандидат психологических наук, доцент Курунов Виктор Валерьевич
Башкирский государственный педагогический
университет имени М. Акмуллы (г. Уфа)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ 16-06-00883

Аннотация. В статье раскрыты подходы к пониманию проектирования в технических науках, философии, педагогике и психологии. Осуществлена попытка разграничения таких понятий, как «Проектирование», «Планирование», «Моделирование». Доказана значимость метода проектирования в психологической науке. В завершении продемонстрированы возможности метода проектирования совместной деятельности.

Ключевые слова: проектирование, планирование, моделирование, совместная деятельность, субъект деятельности.

любого научного материала.

Способность извлекать смысл из иностранного текста является главным умением, лежащим в основе программных требований к курсу изучения иностранного языка в неязыковом вузе. Имеющее важное значение в теории и практике перевода понятие смысла в данном случае определяется как содержащаяся в тексте некоторая идея, которую переводчик, в данном случае студент, должен полностью понять и адекватно передать. Мы полностью согласны с В.Б. Григоровым, который предлагает для решения этой задачи использовать следующие средства:

1) Опознавание знакомых слов и терминов в тексте, необходимое для этого знание специальной терминологии и умение пользоваться словарно-справочной литературой при переводе неизвестных или новых терминов.

2) Умение увидеть структуру предложения или абзаца текста, умение пользоваться аппаратом грамматического чтения текста для выявления этих структур.

3) Понимание научной сути самого изучаемого вопроса, умение пользоваться справочной литературой по профилю текста [2, 71].

Для достижения поставленных целей работа по обучению чтению оригинальной специализированной литературы должна включать такие виды профессионально-ориентированного чтения, как просмотровое, ознакомительное и изучающее. При просмотре текста главное внимание обращается на тему, на получение общего представления о проблеме. Для того, чтобы овладеть этой информацией, достаточно прочесть заголовок, подзаголовки, бегло просмотреть абзацы и некоторые предложения. При чтении для ознакомления с текстом студент обращает внимание на основную информацию, содержащуюся в тексте, знакомится с основным его содержанием. Поэтому такой вид чтения можно назвать «общим охватом содержания текста». Формулировка заданий для ознакомительного чтения может быть различной, однако она должна включать в себя следующие элементы: читать текст следует про себя, читать следует абзацами.

Ориентация студентов на использование ознакомительного чтения исключает такой способ проверки понимания как перевод (сплошной или выборочный), так как он адекватен работе с другим видом чтения, изучающим. Приемлемыми и популярными способами проверки понимания при ознакомительном чтении являются тесты и вопросы по содержанию прочитанного. В случае теста преподаватель часто подбирает несколько утверждений с тремя или пятью альтернативами каждое, студент должен указать альтернативу, соответствующую содержанию прочитанного текста. При ответах на иностранном языке грамматические и прочие ошибки не должны влиять на оценку понимания прочитанного. Студент при ознакомительном чтении должен уметь видеть главное (основную мысль), заметить только существенные детали, установить связь между отдельными фактами, вывести суждение на основе выделенных фактов и связи между ними и оценить прочитанное.

При изучении текста студент стремится ознакомиться с информацией текста наиболее подробно, старается детально понять его содержание, осознать его смысл с критической точки зрения. Эту полученную информацию он может применить в процессе организованной преподавателем дискуссии. Поэтому здесь ставится цель запомнить содержание текста. Чтению текста

уделяется больше времени, текст читают с остановками, некоторые места читают повторно.

При чтении профессионально-направленной литературы используется набор логических приемов, распространенных во всех сферах интеллектуальной деятельности: выделение, сопоставление, сравнение, обобщение, обоснование, подведение под понятие и выведение следствия из понятия. Кроме того, применяются и приемы, связанные с анализом текста, установлением внутритекстовых связей, например, прием соединения фрагментов текста, прием установления способа развития информации текста, прием установления логических отношений внутри предложения и текста (причинно-следственных, условно-следственных, следственно-результативных), прием построения синонимичных конструкций высказывания. В процессе обучения чтению исследователями часто предлагается применять также ряд специфических приемов построения моделей: прием ориентировки, прием прогнозирования, прием планирования, прием контроля, прием конструирования модели текста, прием конструирования схемы текста, фиксирующей модель, прием воспроизведения текста по его модели.

В процессе обучения чтению профессионально-направленной литературы важное значения имеет компонент содержания заявленных текстов. Мы единогласны с А.Л. Буран, которая рекомендует отбирать тексты согласно следующим принципам: учета конституирующих признаков текста, профессионально-информативной значимости и новизны текстов, функциональности, учета коммуникативной направленности, жанровой репрезентативности и учета ценности текста с точки зрения формирования межкультурной компетенции [1, 12]. Иноязычная профессионализация студентов успешно реализуется в процессе обучения чтению фундаментальных по значению и элементарных по глубине знаний по специальности текстах. Так как обучение чтению представляет собой не только процесс непрерывного развития знаний и навыков, но и отражает изменения в профессиональной деятельности будущего специалиста, профессионально ориентированные текстовые материалы, содержащие специальную терминологическую лексику, играют исключительно важную роль для будущего специалиста.

Обучение чтению профессионально-направленной литературы по специальности , на наш взгляд, будет успешным в том случае, если в работе используется спектр текстов для формирования навыков разного вида чтения (просмотровое, поисковое, ознакомительное, изучающее), отобранный с учетом объема, логико-композиционной структуры, сложности языкового материала, коммуникативной и тематической полноты, ориентированный на практические цели обучения; целесообразная система упражнений, включающая предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания; а так же активное использование информационных и коммуникативных технологий в процессе обучения.

Учитывая вышеизложенное, с целью обучения чтению профессионально-направленной литературы студентов неязыковых специальностей нами было разработано учебное пособие «Средства обучения чтению профессионально-направленной литературы на английском языке». Данное учебное пособие предназначено для обучения ESP (английскому для специальных целей) студентов (бакалавров и магистрантов) химических и биологических

уровней, совокупность исторически сформировавшихся факторов, условий, ситуаций, т.е. единство намеренно основанных педагогико-психологических обстоятельств личностно- профессионального становления личности в логике компетентностного подхода в ситуациях концепции постоянного формирования образования. Другими словами, поликультурную образовательную среду надлежит постигать как часть образовательной среды, выступающую собой комплекс ситуаций, действующих на развитие субъекта, её готовность к результативному межкультурному взаимодействию, эмпатии, хранению национальной тождественности и постижению иных культур, терпимому взаимоотношению к представителям иных культур и народов применительно в ситуациях постоянства российского образования.

Вышесказанное устанавливает важность, во- первых, поликультурной психологически образовательной среды в развитии у обучающихся эмоционально-ценностного взгляда к представителям иных народов и культур, во-вторых, роль педагога в развитии либерального взгляда обучающейся молодежи к представителям различных народов, а также коррекции культуры межличностных взаимоотношений. По мнению авторов для снабжения безопасности в современной поликультурной образовательной среде педагог должен быть готовым и способным:

–к толерантному восприятию культурных отличий;

– к конструктивному взаимодействию с охватывающим миром автономно от знаков принадлежности к той или иной общественной группе;

–профессионально взаимодействовать с участниками культурно-просветительской деятельности;

– употреблять потенциалы региональной культурной образовательной среды для объединения культурно-просветительской деятельности.

Таким образом, развитие и формирование у педагога вышеперечисленных общекультурных и профессиональных компетенций снабдит его готовность к образовательному процессу в поликультурной образовательной среде, в частности, в развитии позитивно постоянного взгляда студентов к представителям прочих национальностей, народов и культур.

Таким образом, поликультурная образовательная среда, с одной стороны, содействует развитию национальной тождественности субъекта, а с другой снабжает подготовку обучаемых к постижению иных культур, признанию и принятию культурного многообразия.

Все вышеизложенное позволяет констатировать тот факт, что в науке встречаются основные предпосылки для обнаружения взаимосвязи полиэтнической компетентности педагогов и психологической безопасности участников образовательного процесса в поликультурной образовательной среде.

Литература:

1. Абакумова И.В., Кагермазова Л.Ц., Масаева З.В. Смыслообразование как фактор инициации ценностно-смысловых установок в процессе обучения / Коллективная монография «Теория и практика развивающего образования школьников». Отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2015 г.

2. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании. Спб., 2002.

3. Масаева З.В., Ажиев М.В. Психологическое сопровождение безопасности образовательной системы в современных условиях / Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической

ментальные вероятности, делая личность «гражданином мира», способным точно осмыслить те культурные атрефакты, с которыми он встречается, но которые не относятся его культуре [4, с. 35].

Смысл понятия «поликультурная образовательная среда» более обширный, поскольку подключает не просто совместную поликультурную устремленность образовательного пространства, но и личностно сориентированный образовательный процесс, который осуществит более сильный потенциал психологически безопасной образовательной среды.

Поликультурность выступает среди других координат образовательного пространства в качестве одной из системоообразующих. По мнению А.Н. Джуринского поликультурность человека закладывается отнюдь не на генетическом уровне [10].

Поликультурное образование разрешает отразить в содержании образования всю всесторонность культурного многообразия местного сообщества (региона, образовательного учреждения). Постигая культуры различных народов можно подметить, что все они обладают в своей совокупности общими ценностями. Взяв за основу характеристику поликультурного образования, отыскавшую отображение в исследованиях научных представителей (Е.В. Бондаревская, Т.Ф. Бори, З.А. Малькова, О.И. Пономарева и др.), поликультурное образование разумеется как двусторонний процесс взаимодействия педагога с обучающимися посредством диалога, результатом которого становится присоединение к этнической, общенациональной и мировой культуре, формируются позитивные для современного социума качества участников.

Педагогический потенциал поликультурного образования разрешается как обучающимся, так и педагогами при взаимодействии охранять свою социально-культурную тождественность, причисляться с соображением друг к другу и научиться приобретать особенности культур, непохожих от личной, при этом реализовывать диалог на азбуке почтения к представителям иных верований, национальностей к факторам развития поликультурного психологически безопасного образовательного пространства и, как следствия, формирования поликультурного образования, причисляет сведение и интеграцию многообразных доктрин образования, межнациональных образовательных систем на началах совместимости, международного консенсуса в популярности универсальных образовательных идеалов и ценностей при обязательном хранении и помощи международных особенностей и приоритетов объединяемых образовательных систем [11].

Поликультурная образовательная среда представляет собой душевно концентрированную атмосферу деловых и межличностных контактов, которая определяет совместный интерес, способы мышления и поведения, введение в нее личностей и стимулирующую в них нужду присоединения к общенациональным и общечеловеческим и внутренним ценностям.

Выводы. Обобщая сказанное, можно констатировать, что с учетом сути процесса поликультурного образования разумно применять понятие «поликультурная образовательная среда» как разрешающее обнаружить более невозмутимо и всеобъемлюще отвечающий процесс. Обладая многозначной смысловой контекстностью, поликультурная образовательная среда в обстоятельствах стабильного образования выступает собой подсистему биосоциокультурной среды глобального, межнационального и регионального

специальностей, может использоваться на занятиях с аспирантами указанных профилей. Работа с материалом предполагает наличие у обучающихся исходной языковой подготовки среднего уровня (Intermediate Level, Upper Intermediate) [3, 2]. Пособие, направленное в первую очередь на обучение чтению оригинальной литературы, формирует умение извлекать необходимую информацию и давать критическую оценку прочитанному, обосновывая свою точку зрения.

Предлагаемые в пособии тексты и упражнения способствуют развитию у студентов навыков эффективной самостоятельной работы с профессионально-направленной литературой на английском языке. Так, пособие может использоваться для внеаудиторного, так называемого «домашнего» чтения, которое имеет большое значение при обучении ESP в высшей школе. Домашнее чтение является неотъемлемой частью обучения чтению студентов и находится в тесной связи с их профессиональными дисциплинами. Немаловажное значение имеет подбор материала для домашнего чтения, виды заданий и способы проверки прочитанного. Выбранные для домашнего чтения тексты должны быть, особенно на первом этапе, легкими в языковом отношении, но не примитивными по содержанию, соответствовать читательским интересам студента. Целесообразно в связи с этим использовать для домашнего чтения сборники статей по специальности. При этом тексты должны быть подобраны по тематике и адаптированы по степени сложности в соответствии с требованиями курса. Для самостоятельного чтения дома могут подбираться подготовительные тексты к последующему чтению основного текста на уроке.

При выборе текстов особое внимание уделялось их соответствию изучаемой студентами теме. Тексты, в первую очередь, должны способствовать расширению кругозора студентов по специальности. В программе по английскому языку, рекомендованной для направлений бакалавриата, часто предлагаются темы «Ecology», «Environmental Protection», «Pollution of Our Environment». Облегчение их усвоения, понимания достигается путем применения на занятиях современных инновационных педагогических технологий, аудио и мультимедийных средств обучения, но традиционный метод чтения текста, несомненно, занимает определяющее место. Данное учебное пособие подробно знакомит студентов с информацией, относящейся к указанной тематике.

Работа с текстом предполагает различные организационные формы работы: индивидуальную, парную, групповую. В качестве послетекстовых интерактивных методов преподавателем могут организовываться дискуссии, круглые столы, ролевые игры, используемые не только в целях выявления неясностей и степени понимания прочитанного, но и для осуществления обмена мнениями по поводу содержания текста. Говоря о средствах обучения чтению профессионально-направленной литературы, в первую очередь, необходимо отметить важность проведения специальной работы с лексикой. Для этого весь объем лексики, включенный в словарь-минимум по данной теме, делится на две большие группы, которые можно условно назвать рецептивным словарем и потенциальным словарем. Первая является объектом непосредственного изучения, входит в тексты и упражнения, чтобы студент запомнил каждую из входящих в него лексических единиц. Вторая фактически студентами не изучается, но в курсе иностранного языка студенты получают

подготовку, которая позволяет им понять ту или иную лексическую единицу данной группы, даже если она не встречалась ранее. В процессе обучения студент овладевает не самими лексическими единицами, а методикой их узнавания.

Выводы. Чтение профессионально-направленной литературы на английском языке дает возможность получить научно-техническую информацию, содержащуюся как в печатных источниках, так и в глобальной компьютерной сети Интернет, представляет собой особую форму взаимодействия людей в процессе профессиональной деятельности и рассматривается в статье как необходимый составляющий компонент процесса обучения английскому языку, занимая важное место в подготовке студентов неязыковых специальностей. Для осуществления быстрого поиска и анализа профессионально значимой информации будущий специалист должен владеть разными видами чтения. Чтение литературы на английском языке в неязыковом вузе может быть более рациональным, если в процессе обучения осуществляется систематический отбор самого текстового материала с учетом профессиональных ориентаций и интересов обучающихся, который может быть оптимизирован тесным контактом с профилирующими кафедрами. Реализация межпредметных связей выступает здесь как одно из главных средств повышения профессиональной подготовки специалистов.

Литература:

1. Буран А.Л. Обучение студентов неязыкового вуза профессионально-ориентированному чтению с использованием средств информационных и коммуникативных технологий: автореф. дис. … канд. пед. наук. — Томск, 2006. — 19 с.

2. Григоров В.Б. Как работать с научной статьей. — М.: Высшая школа, 1991. — 202 с.

3. Кошарская Е.В. Средства обучения чтению профессионально-направленной литературы на английском языке: учебное пособие. – Самара: Изд-во «Инсома-пресс», 2016. – 103 с.

4. Крупченко А.К., Кузнецов А.Н. Генезис и принципы профессиональной лингводидактики: монография. – М.: АПКиППРО, 2011. – 140 с.

5. Меньшенина С.Г. Обучение чтению на английском языке как средство формирования аналитических умений будущих специалистов по компьютерной безопасности. – Вестник СамГТУ, Серия «Психолого-педагогические науки». – Самара: Изд-во ФГБОУ ВПО «Самарский государственный технический университет», 2013. – №1 (19). – С. 101-107.

6. Моисеенко О.А., Петрова Л.Г. Особенности профессионально-ориентированного чтения в иноязычном образовании студентов неязыковых вузов // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 2.

7. Серова Т.С. Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально ориентированному иноязычному чтению в вузе. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1988. – 229 с.

Исходя из вышесказанного, профессиональное основание полиэтнической компетентности педагога соединено с подобающими аспектами: осознание поликультурных особенностей образовательной среды: национально-религиозной, возрастной, гендерной и другой принадлежности и вежливое взаимоотношение к ним; способность работать в соответствии с развитыми чертами субъектов образовательного процесса, сберегая свою цивилизованную самобытность; способность создать конструктивное межкультурное взаимодействие в коллективе и применять межкультурные отличия, чтобы обогащать цивилизованный опыт личностей взаимодействия; познание и учет психологических черт восприятия и поведения субъекта, определенных ее цивилизованной принадлежностью; способность обеспечивать поликультурную устремленность образовательного процесса, предсказывать, опережать и санкционировать межкультурные конфликты в коллективе [5, с. 94].

Выдвигающаяся роль общества в образовании личности понимается и постигается еще с времен древности. Учеба и воспитание через особенное приспособление и объединение общества тех, кто, взаимодействуя с этим обществом, приобретает образование, анализируется Б.М. Бим-Бадом в качестве одного из наиболее результативных принципов педагогики. Нрав образовательной среды устанавливается целями образования, которые развиваются в соответствии с наружными запросами к нынешним образовательным институтам и учреждениям. Образовательная среда, в свою очередь, «выставляет» комплект запросов к образовательному процессу – душевные запросы. Следовательно, каждая образовательная среда обязана неизменно модифицироваться в соответствии с наружными и духовными запросами. Усиленное формирование современного поликультурного социума как новейшей формы и стадии формирования общества, в котором цивилизованная собирающая бытия личности заслуживает все больший удельный вес, обуславливает нужду становления нынешней поликультурной образовательной среды как пространственно-временной объединения непредвзятого мира, наружной по отношению к личности, но обнаруживающей воздействие на его состояние и формирование, а также снабжающей многообразные вероятности для исчерпывающего личностного улучшения. Образование выдвигается инструментом трансляции культуры, овладевая которой личность не только приспосабливается к обстоятельствам неизменно модифицирующегося общества, но и делается способным к неадаптивной активности [5, с. 93].

Каждое влияющее образовательное учреждение – самоорганизующаяся система, которая скапливает и применяет свой опыт, свою культуру, как субъективный конструкт всякого участника образовательной среды, так и целой образовательной организации. Культурная среда, в которой обнаруживается личность, несет в себе обусловленные способы взаимодействия с охватывающей его реальностью и самим собой. Образование, в свою очередь, действует на обучаемого и на охватывающую его среду, предназначая поведение и самоопределение индивида в принесенной среде. Как подчеркивает Г.Д. Дмитриев в процессе формирования ребенок предпочитает ту или иную идентичность, однако он обладает правом и на мультиидентичность, которая чаще всего культуросообразна интернациональной среде его становления и формирования. По мнению Р. Хенви: «Свобода культурного самоопределения личности раскрывает его

Вопрос поликультурности современного социума и образования, в частности, не обнаруживается новейшей, но по-прежнему останется актуальной и, как правило, осваивается на дробленной основе в контексте педагогики, психологии, философии, культурологии, социологии, юриспруденции и др. Подметим также, что категория «поликультурность образования» изучалась в научной литературе как мультикультурное образование (Я. Пэй, Р. Лисиер), мультиэтническое образование (Дж. Юэнкс, Р.Х. Кузнецова, И.Б. Савелова), поликультурное образование (В.П. Борисенков, Ю.С. Давыдов, Э.Р. Хакимов), многокультурное образование (Г.Д. Дмитриев, А.В. Шафикова и др.), поликультурное воспитание (Е.В. Бондаревская, А.А. Реан и др.), поликультуризм в образовании (Г.М. Коджаспирова, О.Г. Прикот, В.А. Козырев и др.).

Формулировка цели статьи. В данной работе рассматривается создание психологически безопасного поликультурного образовательного пространства в соответствии с новыми вызовами требований ко всем уровням образования.

Изложение основного материала статьи. В научной трактовке термин «поликультурное образование» применяется в обширном смысле слова, в связи, с чем нынешние педагоги полагают его неотъемлемым компонентом российского образования. Поликультурное образование содержится в «развитии личности, способного к деятельной и действенной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, располагающего сформированным ощущением соображения и почтения иных культур, умениями проживать в мире и согласии с народами разнообразных национальностей, рас, верований» [8, с. 180].

Между тем, многие педагоги не имеют необходимых профессиональных познаний для снабжения психологической безопасности участников образовательного процесса. Запрос к полиэтнической компетентности педагога в практике современной образовательной организации не помечен. Приступая с конца 90-х годов, интерес многих исследователей устремлен на исследование феномена толерантности, как фактора гармонизации межнациональных взглядов. Однако в нынешних ситуациях нужна не толерантность, полагающая готовность принять прочих такими, какие они есть, и взаимодействовать с ними на основе гармонии, а увеличение полиэтнической компетентности обучающихся. В связи с процессами модернизации российского образования, введением в образовательный процесс последних Федеральных государственных образовательных стандартов, важности формирования профессиональных компетенций у нынешних педагогов, развитие полиэтнической компетентности обязано анализироваться как одно из приоритетных назначений занятия общеобразовательных организаций, по снабжению психологической безопасности обучающихся [6, с. 69].

Специфика профессиональной компетентности педагога полиэтнической образовательной организации содержится в сформированности его компетенций в таком уровне, который обнаруживается достаточным для выполнения его профессиональных обязанностей в характерных ситуациях многонационального контингента обучающихся. Полиэтническая компетентность – это личностное качество нынешнего педагога, которое рекомендует собой совокупность ценностно-смысловых указаний, личную позицию искренности к иным культурам, понимаемости в поликультурной безопасной образовательной среде и др.

Педагогика

УДК: 371. 3:811
доктор педагогических наук,
профессор Куклина Светлана Станиславовна
Вятский государственный университет (г. Киров)

ОРГАНИЗАТОРСКАЯ ФУНКЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Аннотация. В статье обосновывается особая значимость организационной функции преподавателя для успешного формирования профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции выпускника неязыкового вуза. В ней показано, как и с помощью каких средств преподаватель организует и управляет учебной деятельностью студентов на разных этапах обучения иноязычному общению.

Ключевые слова: организаторская функция, профессионально-ориентированная иноязычная коммуникативная компетенция, учебная деятельность, предметная ситуация, учебно-речевая задача, учебно-речевые действия, средства организации, средства управления.

Annotation. The article proves the importance of educator's organizational function for successful formation of professionally-oriented foreign language communicative competence in a student of non-linguistic university. It shows the process and the tools the instructor uses for organizing and managing students' learning activities on different stages of teaching foreign language communication.

Keywords: organizational function, professionally oriented foreign language communicative competence, learning activities, situation, learning-speech problem, learning-speech actions, organization tools, managing tools.

Введение. Воплощение в жизнь высшей профессиональной школы ФГОС третьего поколения предъявило новые требования ко всем участникам образовательного процесса. Что касается преподавателя, то перед ним встала задача, во-первых, создать условия для формирования у обучающихся всей совокупности общекультурных, универсальных и профессиональных компетенций, а во-вторых, в своих рабочих учебных планах отвести до 60% времени на самостоятельную работу студентов по присвоению того фрагмента социального опыта, который обеспечит достижение названного результата.

В такой ситуации от обучающих ожидается, что они а) четко осознают, что только активная, самостоятельная, целенаправленная и продуктивная учебная деятельность (УД) в вузе обеспечит им успех в дальнейшей профессиональной деятельности; б) владеют всей совокупностью универсальных учебных действий, позволяющей им чувствовать себя уверенно при овладении профессиональными видами деятельности; в) приложат значительные усилия для усвоения новых предметных действий, лежащих в основе всех дисциплин, включенных в учебный план специальности.

Формулировка цели статьи. Все это вместе взятое выводит на первый план не обучающую, а *организаторскую функцию* преподавателя (И. А. Зимняя, П. И. Пидкасистый, Г. В. Рогова, Л. И. Уманский), которая и будет в центре внимания данной статьи применительно к процессу

формирования иноязычной коммуникативной компетенции выпускника неязыкового вуза. При этом мы будем иметь в виду организаторскую деятельность, как один из видов, входящих в перечень компетенций преподавателя, и его организаторские действия, являющиеся единицами этой деятельности.

Изложение основного материала статьи. Организаторская функция преподавателя предполагает эффективную реализацию в учебном процессе того, что он спроектировал при подготовке к занятию. С этой целью преподаватель отвечает на вопрос, что и как он будет делать, чтобы учебная группа слаженно и целенаправленно работала над решением стоящей перед ними задачи, и каждый ее участник достигал намеченного уровня владения дозой социального опыта, предназначенного для усвоения.

Иными словами, преподаватель осуществляет организацию учебной деятельности студентов, придавая ей с помощью организаторских действий динамический характер путем упорядочения действий обучающихся «в целесообразное единство» [6, с. 27]. Последнее обеспечивает функционирование УД студентов по усвоению содержания социального опыта, лежащего в основе компетенций, которые они должны приобрести в вузе.

Это особенно важно для занятий по иностранному языку в неязыковом вузе. Объяснить данную мысль можно тем, что при небольшом количестве часов, отведенных на эту дисциплину в учебном плане, к ней предъявляется требование обеспечить будущим врачам, инженерам, экономистам и т. д. готовность и способность применять иностранный язык не только на уровне бытового общения, но и в их профессиональной деятельности для изучения научной информации и практического опыта, полученных из зарубежных источников или в сети Интернет. В связи с этим иноязычная коммуникативная компетенция, основы которой заложены в общеобразовательной школе, в вузе совершенствуется, приобретая профессионально-ориентированный характер (ПОИИК).

Организация УД студентов по усвоению содержания ПОИКК осуществляется таким образом, чтобы обеспечить вызов требующейся совокупности учебно-речевых действий, их дифференциацию и упорядочение в соответствии с ее фазами для успешного функционирования УД на всех этапах обучения иноязычному общению (Е. И. Пассов) с целью достижения запланированных результатов. При этом результативность УД зависит от того, какую работу по ее организации проводит обучающий.

В качестве средств, с помощью которых преподаватель иностранного языка осуществляет свою организаторскую деятельность, выступают, во-первых, *предметные ситуации* разной степени интеллектуального затруднения, отражающие профессиональную сферу обучающихся, и адекватная им *совокупность репродуктивных, поисковых и творческих учебно-речевых задач* [3, с. 20]. Эти средства действуют на мотивационно-ориентировочной фазе УД. Они вводят студентов в ситуацию профессиональной действительности, представленную чаще всего текстом, которая побуждает их принять одну из названных учебно-речевых задач, составить план ее решения и актуализировать ранее усвоенные знания и учебно-речевые действия, необходимые для достижения ожидаемого результата.

Учебно-речевые задачи определяют набор учебно-речевых действий,

профессиональных компетенций у педагогов обеспечит устойчивую психологическую безопасности в условиях поликультурной образовательной среды.

Ключевые слова: психологическая безопасность, образовательная среда, поликультурная образовательная среда, обучающиеся, педагог, полиэтническая компетентность, диалог культур, поликультурное образование.

Annotation. This paper discusses the theoretical aspects of psychological safety in the conditions of multicultural educational environment. Reveals the category of "multiculturalism education," with diverse scientific views of the Russian and foreign representatives, also the definition of multicultural education from the point of view of modern Russian education and taking into account the Federal state educational standards. We study the necessary professional competence of a teacher to provide a psychologically safe multicultural educational environment. Multiculturalism is regarded as a coordinate system of the educational space as one of sistemoobrazujushchih. It is emphasized that the development of professional competence of teachers will provide stable psychological safety in the conditions of multicultural educational environment.

Keywords: psychological safety, educational environment, multicultural educational environment, students, teacher, multi-ethnic competence, dialogue of cultures, multicultural education.

Введение. Начало XXI века ознаменовалось качественными трансформациями исторических способов жизни, заменой идеологической парадигмы в соответствии с достижениями науки и новейшим социокультурным пространством жизни человечества. Важнейшее модифицирование в социально-культурном бытия человечества принуждает задумываться о вероятных линиях достижения взаимопонимания и бесконфликтного сосуществования разнообразных культур. Нынешняя образовательная организация оборачивается в поликультурное психологически безопасное образовательное пространство.

Вопрос развития и формирования обучающихся в поликультурной образовательной среде отображен в научных трудах А.Г. Асмолова, В.П. Борисенкова, А.Я. Данилюка, А.Н. Джуринского и др. По мнению З.И. Равкина образование - «один из разрешающих ключей сотворения у вырастающих поколений настоящих суждений о истинных и полагаемых ценностях бытия и занятий людей в душевной и вещественной сфере социума, отображающих в себе общественные, правовые и моральные его нормы» [1, 2, 9,10,11].

Новейшие обстоятельства модернизации российского социума, обнаруженные национальные пределы, автономное общение людей из многообразных социокультурных кругов и разнообразных государств определяют его статус как полиэтничный и поликультурный (В.А. Тишков, А.И. Кузнецов, А.С. Запесоцкий, Ж.Т. Тощенко, В.А. Лекторский, Г.Д. Дмитриев, Э. Ренан, А.В. Яковенко, В.Д. Курганская, Т.В. Кудрявцева, И.Б. Савелова и др.). В этой связи делается бесспорным, что нынешнее российское образование - как высшее профессиональное, так и общее - обязано соответствовать реалиям и вызовам эпохи и стать многокультурным, энергично действующим на благополучную интеграцию обучаемого в современную поликультурную среду целостного развитого и образовательного пространства страны [3, с. 94].

научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции «Наука и образование в жизни современного общества». Тамбов, 2014 г. С. 94-95.

4. Масаева З.В. Развитие психологических возможностей в образовательном пространстве постконфликтного региона / Северо-Кавказский психологический вестник. Т.8 № 2, Москва, 2010 г. С. 33-37.

5. Масаева З.В., Абакумова И.В., Кагермазова Л.Ц. Психолого-педагогическая компетентность родителей как фактор обеспечения психологической безопасности // Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции «Наука и образование в жизни современного общества». Тамбов, 2014г. С. 93-94.

6. Масаева З.В., Эхаева Р.М., Булуева Ш.И. Развитие профессиональной компетентности педагогов в условиях введения и реализации ФГОС ДО / Казанская наука № 5 2014г. С. 178-181.

7. Масаева З.В. Психологические особенности личностной безопасности педагогов в образовательной сфере постконфликтного региона / Российский психологический журнал. Т.7. № 3, 2010 г. С. 55-60.

8. Масаева З.В., Абакумова И.В., Кагермазова Л.Ц. Взаимодействие педагогов и родителей для создания безопасного пространства в образовательной среде / Материалы Международной научно-практической конференции «Теоретические и прикладные вопросы науки и образования». Тамбов, 2015 г. С. 65-66.

Психология

УДК: 37.015.3

доктор психологических наук,
профессор Абакумова Ирина Владимировна
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону);
кандидат психологических наук, доцент Масаева Зарема Вахаевна
Чеченский государственный университет (г. Грозный)

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

При поддержке гранта Министерства образования и науки Российской Федерации

Аннотация. В данной работе рассматриваются теоретические аспекты психологической безопасности в условиях поликультурной образовательной среды. Раскрывается категория «поликультурность образования» с многообразных научных взглядов отечественных и зарубежных представителей, также дается определение поликультурному образованию с точки зрения современного российского образования и с учетом федеральных государственных образовательных стандартов. Изучаются необходимые профессиональные компетенции педагога для обеспечения психологически безопасной поликультурной образовательной среды. Поликультурность рассматривается как система координат образовательного пространства в качестве одной из системоообразующих. Подчеркивается, что развитие

требующийся студентам на исполнительской фазе. В зависимости от задачи это могут быть действия по алгоритму, заданному преподавателем, или по выбору из действий, усвоенных ранее, или по созданию собственного набора действий, требующегося для получения «принципиально нового результата» [1, с. 106].

Средствами их выбора, упорядочивания, а затем и приведения в действие выступают *комплексы языковых, условно-речевых и речевых упражнений,* являющиеся второй группой организационных средств, используемых преподавателем на исполнительской фазе УД. Перечисленные комплексы представляют собой группы упражнений, адекватных по своему качеству этапу обучения иноязычному общению, а их количество и последовательность определяется преподавателем с учетом особенностей социального опыта, предназначенного для усвоения, и уровня обученности студентов.

Контроль полученного продукта происходит на контрольно-оценочной фазе, когда студенты используют контрольные действия, организованные преподавателем с помощью *комплексов контрольных материалов.* Последние включают тесты, контрольные работы, сопровождающиеся критериями оценивания. Они побуждают студентов проверить правильность собственных учебно-речевых действий, соотнеся их с образцом или правилом, внести коррективы при наличии ошибки, оценить качество полученного продукта, наметить пути его улучшения.

Организованная таким образом УД приобретает функцию управляемости [6, с. 128], предполагающую поддержание режима выполнения УД на всех ее фазах, регулирование вызванных учебно-речевых действий и «оказание дозированной помощи» [2, с. 87] студентам, если возникнут затруднения. *Средствами*, с помощью которых преподаватель *управляет* УД студентов на каждой ее фазе, выступают а) *учебное задание, б) памятки и руководства* [4, с. 135]. Учебное задание, предлагаемое студентам на мотивационно-ориентировочной фазе, вводит их в предметную профессионально-ориентированную ситуацию, дает описание учебно-речевой задачи и тех действий, которые необходимы для ее решения.

Памятки и руководства готовятся преподавателем для исполнительской и контрольно-оценочной фаз и используются с целью регулирования учебно-речевых действий студентов и оказания им необходимой помощи. Памятки имеют универсальный характер, т. к. дают наиболее общую информацию о том, как надо действовать на каждом этапе обучения иноязычному общению.

Что касается руководств, предназначенных для конкретного занятия, то в них содержатся схемы ожидаемых действий, функциональные опоры, речевые образцы, списки необходимых слов и выражений на иностранном языке и т. п. Они составляются с учетом а) особенностей языкового и речевого материала, подлежащего усвоению на разных этапах обучения иноязычному общению; б) уровня владения студентами универсальными учебными действиями и учебно-речевыми действиями, необходимыми для овладения средствами иноязычного общения.

Как мы указали выше, структура и содержание средств организации и управления УД студентов по освоению ПОИКК определяются этапами обучения иноязычному общению. В качестве примера покажем их структуру и содержание *на этапе формирования навыков,* где студенты только приступают к ознакомлению с новым профессионально-ориентированным языковым материалом и его усвоению. Поэтому здесь им предлагаются *предметные*

ситуации незначительного интеллектуального затруднения. Подбирая их, преподаватель исходит из того, что требуется совокупность неречевых и речевых условий, «необходимых и достаточных для совершения речевого действия» (А. А. Леонтьев).

В качестве неречевых условий выступает та предметная область (медицина, экономика, юриспруденция и т. д.), которую осваивают студенты, поэтому преподаватель включает в ситуацию сведения из соответствующей предметной области, достаточно хорошо известные обучающимся. Объясняется это, во-первых, тем, что предмет «Иностранный язык» изучается главным образом на первом курсе, когда студенты еще не получили полный объем информации о своей будущей специальности. Во-вторых, речевые условия, присущие этапу формирования навыков, содержат значительное количество нового профессионально значимого языкового материала и соответственно навыки владения им еще не сформированы.

Учитывая особенности такой достаточно трудной предметной ситуации, преподаватель проводит работу по снижению уровня ее интеллектуального затруднения. С этой целью кроме ситуации он включает в учебное задание *репродуктивную учебно-речевую задачу,* а также разъяснения по поводу возможных путей ее решения и привлечения материала, усвоенного студентами ранее. Особенность репродуктивной учебно-речевой задачи заключается в том, что она предполагает использование имитативных, подстановочных, трансформационных и собственно репродуктивных учебно-речевых действий с речевым образцом, предложенным обучающим.

Результативность перечисленных действий обеспечивается опорой на правила об образовании нового языкового материала, об особенностях его применения в различных видах речевой деятельности и на перечень действий, которые студенты должны выполнить. Это снижает уровень трудности предметной ситуации и позволяет говорить о ней, как о ситуации незначительного интеллектуального затруднения, которая вместе с репродуктивной задачей организуют учебно-речевые действия студентов на мотивационно-ориентировочной фазе УД.

В свою очередь, учебно-речевые действия, вызванные репродуктивной учебно-речевой задачей, упорядочиваются и включаются в УД студентов на исполнительской фазе с помощью *комплекса языковых и условно-речевых упражнений,* разработанных преподавателем для данного этапа. Если первые предназначены для работы с языковым материалом в слове или словосочетании с опорой на правило, то вторые – с материалом в профессиональном контексте по образцу преподавателя.

Комплекс начинается с упражнений на ознакомление с новым языковым материалом, представленным вначале изолированно, а затем в разнообразных лексико-грамматических конструкциях, в небольших по объему текстах профессиональной направленности. За ними следуют упражнения в тренировке, количество и последовательность которых определяется особенностями языкового материала с точки зрения трудностей его усвоения и уровнем обученности студентов.

Такой комплекс требует от них использовать имитативные, подстановочные, трансформационные и собственно репродуктивные учебно-речевые действия, многократное выполнение которых обеспечивает речевым навыкам, приобретаемым обучающимися, качества автоматизированности,

кадров, разработка и апробация вариативных технологий психолого-педагогического сопровождения психологической безопасности образовательного пространства и методики измерения их действенности, обнаружение характеристик психологической безопасности образовательного пространства, обнаруживающих наиболее главное воздействие на формирование и развитие личности детей и подростков. Обеспечение психологической комфортности и безопасности образовательного пространства нынешней образовательной организации обнаруживается животрепещущей практичной задачей для сферы отечественного образования, формирование которого за последние пять лет отметить как «постоянный период функционирования» вероятно лишь довольно условно. Масштабные реформы и модернизационные проекты в сфере образования высветили весь спектр проблем образования. Смена приоритетов развития радикально трансформировала отношения между школой, семьей и органами управления образованием; привычные формы взаимодействий, казавшиеся весьма устойчивыми и органичными, распались; возникают новые стили отношений, свидетельствующие о том, что сейчас мы находимся только в самом начале этих трансформаций.

Сама повседневная учительская практика — традиционно консервативная и достаточно инертная — подверглась радикальным преобразованиям. Реформы и модернизация в образовании уже «не проходят по касательной к школьной повседневности», изменились отношения между школой, семьей и органами управления образованием. Возникли новые обстоятельства — вызовы стабильному развитию всей системы отечественного образования, содержащие в себе потенциальные опасности психологическому благополучию субъектов образования (в том числе психическому здоровью учителя и ученика), безопасности образовательной среды образовательной организации в её психологическом аспекте. Изменившиеся социально-экономические обстоятельства, в которых функционируют современные образовательные организации, требуют взвешенного реагирования. Современные вызовы психологической безопасности образовательной среды снятии управленческих решений в каждой конкретной образовательной организации, в противном случае, в дальнейшем обеспечение (поддержание) психологической комфортности и безопасности её образовательной среды окажется труднодостижимым или даже невозможным.

Выводы. На основании проведенного теоретико-методологического подхода становления и развития психологической безопасности в образовательном процессе можно сказать, что понятийный аппарат психологической безопасности в настоящее время находится на стадии становления и требует дополнительного изучения для обеспечения расширения возможностей раскрытия сущности понятия «психологическая безопасность образовательного пространства».

Литература:

1. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании. Спб., 2002.

2. Баева И.А., Гаязова Л.А. Психологическая безопасность образвоательной среды школы и ее психолого-педагогическое сопровождение // Психологическая наука и образвоание. 2012 г. № 3. С. 35-37.

3. Масаева З.В., Ажиев М.В. Психологическое сопровождение безопасности образовательной системы в современных условиях / Сборник

В последнее десятилетие значительное число научных разработок в разнообразных сферах науки анализируют феномен безопасности субъекта с точки зрения защищённости её от надёжностей и угроз (Д.Г. Балуев, 2002; Г.В. Иващенко, 2005; О.Е. Ноянзина, 2010; М.Р. Пшидоток, 2011; Е.Н. Соломатина, 2011 и др.), в то время как вероятен и другой нрав парадигмы – с убеждения деятельности самореализации и самоутверждения личности, а также анализа личностной безопасности в контексте биопсихосоционоэтической природы человека и модели здоровья (Г.В. Залевский, 2005). Значительное число исследований специалистов в области изучения психологической безопасности совпадают во мнении, что безопасность личности и среда неотделимы друг от друга (Е.Б. Лактионова, Н.Г. Рассоха, Н.В. Юдин, А.Г. Ибрагимова).

И.А. Баева указывает, что психологическая безопасность личности отпечатывается в волнениях личности защищённости (незащищённости) в определенной жизненной обстановке. На основе научно-методологического анализа научной литературы можно сделать вывод о том, что в России мнения о безопасности в образовательных организациях в ее нынешнем соображении начали определяться еще в первой половине XIX века, но сам термин «психологическая безопасность» был введен в 1995 году С. К. Рощиным и В. А. Сосниным, по мнению которых, это «...состояние общественного сознания, в котором социум в едином и любая конкретная личность воспринимают имеющееся качество жизни как адекватное и верное, поскольку оно основывает настоящие потенциалы для удовлетворения природных и общественных нужд людей нынче и приносит им основы твёрдости в предстоящем» [1, с. 43].

Теоретическое и прикладное формирование психологическая безопасность образовательного пространства приобрела вопреки научным трудам В. В. Рубцова и И. А. Баевой. Обосновано, что существенным фактором, сообщающим образовательному пространству формирующий характер, обнаруживается ее безопасность (И. А. Баева, О. Е. Буланова, В. В. Ковров, А. М. Константинова, А. И. Красило, В. В. Рубцов). Критерии психологической безопасности образовательного пространства подготовлены И. А. Баевой, Е. Б. Лактионовой, О. В. Вихристюк, В. В. Ковровым. В работах И. А. Баевой, В. А. Дмитриевского, Н. Л. Шлыковой, Т. М. Краснянской, Н. В. Дашковой и иных обнаруживаются и очерчиваются величины защищенности субъектов образовательного пространства от факторов риска и принуждения. Зарубежные психологи сопровождают работы по психологическому пониманию проблем безопасности: созданию школ, безопасных для эмоционального здоровья обучающихся, реформированию образовательной организации в связи с увеличившейся необходимостью оценки психологической безопасности, по изучению принуждения (Дж. Блюстейн, С. Бранд, М. Р. Рандаццо) [2, с. 37].

Можно сказать, что вопрос психологической безопасности образовательного пространства и ее психолого-педагогического поддержания, хотя и узнана важной и существенной, тем не менее по-прежнему вызывает активного интереса экспертов. Это объединено с тем, что на этот момент, несмотря на присутствие основательных изучений, обращенных на установление теоретико-методологических оснований снабжения безопасности, практичное олицетворение нескольких положений вызывает дополнительных ресурсов, таких как психолого-педагогическая подготовка

устойчивости и гибкости. Они проявляются в точности, безошибочности и определенной скорости осуществления речевых действий и их операций, лежащих в основе речевых навыков (И. А. Зимняя).

Управление УД на данной фазе осуществляется преподавателем с помощью *памятки,* в которую он помещает алгоритм действий, показывающий студентам, как надо действовать на этапе формирования навыков, *и руководства*. Оно включает конкретные указания по выполнению каждого упражнения комплекса, сопровождающиеся а) речевыми образцами, следуя которым студенты выполняют учебно-речевые действия, б) схемами, помогающими провести трансформации образцов, в) в некоторых случаях правилами.

Названные выше характеристики речевых навыков являются теми критериями, которыми студенты руководствуются, осуществляя контроль и оценку результата своей УД. Для этого чаще всего преподаватель использует *комплекс тестов*, позволяющий выявить, насколько обучающиеся овладели обобщенным способом решения репродуктивной учебно-речевой задачи. Последний представляют собой «конкретное действие с материалом, заключающееся в таком его расчленении, которое определяет все последующие конкретные приемы и этапность их осуществления» [7, с. 162].

На данном этапе комплекс включает тесты, требующие определить уровень усвоения способов решения репродуктивных учебно-речевых задач вначале в ситуациях, сходных с использованными ранее, а затем в новых нестандартных ситуациях. Они могут быть представлены отдельными предложениями или небольшими текстами, сопровождаться ключом и критериями оценки.

Эти тесты побуждают студентов выполнить такие контрольно-оценочные действия, как выбрать ответ из двух или более предложенных вариантов, восстановить пропущенное, порядок следования предложений и т. п., а затем оценить полученные результаты, сравнив их с ключом, образцом, и сделать вывод об уровне сформированности речевых навыков, пользуясь критериями, указанными выше. Преподаватель управляет этим процессом с помощью руководств, в которых он объясняет, как лучше выполнить тот или иной тест, помещает критерии оценки результатов.

Организация обучающим индивидуальной учебной деятельности студентов имеет место в основном при овладении ими письменным иноязычным общением, обслуживаемым такими видами речевой деятельности, как чтение и письменная речь. Если же перед преподавателем стоит задача организовать совместную или коллективную учебную деятельность студентов по овладению устной формой иноязычного общения, то набор организаторских действий не только расширяется, но и усложняется.

В него включаются действия по созданию так называемого совокупного (коллективного) субъекта, состоящего из 3-7 студентов. Его члены по индивидным (уровень обученности по видам речевой деятельности), субъектным (уровень владения учебно-речевыми действиями и взаимодействиями) и личностным (интересы, жизненный опыт, мировоззрение и т. п.) характеристикам готовы, способны и хотят общими усилиями получить ожидаемый результат.

Благодаря этому между студентами устанавливаются деловые (учебные) и межличностные взаимоотношения, обусловленные общими целью,

содержанием и такими ценностными ориентациями, как нравственность, ответственность, открытость, коллективизм, контактность, организованность, эффективность и информированность [5, с. 448].

В результате взаимодействия обучающихся протекают в условиях требовательности друг к другу, взаимной зависимости и ответственности, заботы о результатах совместного дела, объективной оценки успехов и неудач партнеров, бесконфликтного решения возникающих проблем на основе доброжелательности, доверия и уважения, что характеризует взаимодействия как сотрудничество.

Успех сотруднических взаимодействий студентов зависит от того, как они организованы преподавателем. С этой целью он разрабатывает еще одну памятку, где излагается общая информация о форме совместной учебной деятельности и ожидаемом результате, особенностях решения учебно-речевой задачи при распределении действий между членами группы, о последовательности действий и взаимодействий, необходимых для ее решения, и ожидаемом ролевом поведении.

Выводы. Все изложенное убедительно показывает, что организованная таким образом учебная деятельность и ее формы успешно функционируют на всех этапах обучения иноязычному общению, а их результатом становится ПОИКК как готовность и способность выпускника неязыкового вуза осуществлять иноязычное общение в разных сферах своей профессиональной деятельности. Это подтверждает значимость организаторской функции преподавателя на современном этапе развития высшего образования.

Литература:

1. Балл Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.

2. Есипович К. Б. Управление познавательной деятельностью учащихся при изучении иностранных языков в средней школе: Учебное пособие. – М.: Просвещение, 1988. – 191 с.

3. Куклина С. С. Учебная деятельность по овладению иноязычным общением и ее организационные формы: монография. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2013.–158 с.

4. Куклина С. С. Система организационных форм коллективной учебной деятельности в группе для овладения учащимися иноязычным общением: монография. – Киров: изд-во ВятГГУ, 2007. – 209 с.

5. Немов Р. С. Психология. В 3 кн. Кн. 2. Психология образования. – Изд. 4. – М.: Владос, 2003. – 606 с.

6. Парахина В. Н., Федоренко Т. М. Теория организации: учебное пособие. М.: Изд-во КНОРУС, 2007. – 296 с.

7. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды: Проблемы возрастной и педагогической психологии / под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 221 с.

научного исследования.

Разбор проведенных теоретических изучений, показанных в российских диссертационных исследованиях за последние 10 лет, обнаружили вытекающие тенденции в способах нахождения, избрания и структурирования частей безопасности образовательного пространства. Довольно высокая часть проведенных диссертационных работ воспроизводит вопросы взаимосвязи различных факторов, обстоятельств и характеристик психологической безопасности участников образовательной среды. Образцами подобных исследований может являться рассмотрение воздействия личностных черт педагогического сообщества на психологическую безопасность участников в образовании (В. Н. Барцевич, 2012), воздействия профессиональной компетентности педагогов, смысложизненных стратегий педагогических работников на психологическую безопасность обучающихся (М. Г. Гераськина, 2007, О. Д. Кремененко, 2006); изучение специфики развития обучающихся в образовательном процессе с многообразным уровнем безопасности (О. А. Елисеева, 2011, О. В. Петрушина, 2011); обнаружение способов увеличения уровня психологической безопасности субъектов в процессе обучения и развития в образовательной организации (С. Н. Илларионов, 2005; О. В. Исаакян, 2009; А. Д. Тырсикова, 2012) [5, 8].

Лишь незначительное количество научных исследований выстроено на системном подходе и охватывает материалы, которые можно анализировать в качестве модели или предпосылок разработки модели безопасности образовательной среды. Одним из наиболее часто используемых в употреблении научных исследований с начала 2000-х гг. в российских научных трудах, отданных разбору разнообразных аспектов безопасности пространства образовательных организаций, обнаруживается концепция психологической безопасности образовательного пространства И. А. Баевой [1].

Кроме того, практическое осуществление нужды участников в безопасности осмысливается отечественными и зарубежными исследователями, как хранение психологической цельности индивида, развитие у него ощущения удовлетворенности в данном и твердости в предстоящем, чувства защищенности главных увлечений и ценностей, а также удачной его интегрированности в охватывающую реальность (И.А. Баева, Е.В. Бурмистрова, Б.А. Еремеев, П.Н. Ермаков, М.Е. Зеленова и другие).

Надо также заметить, что собственно аспекты психологической безопасности образования, названные выше научные представители, подтверждают в качестве одного из совокупности главных факторов, обусловливающих будущее развития образовательной среды. По их мнению, психологическая безопасность представляется в качестве основы для результативного проектирования и адекватного моделирования психолого-педагогических ситуаций образовательного процесса, синхронно содействуя упрочению и формированию психологического здоровья субъектов образовательной среды [4, с. 36].

Таким образом, замеченные выше ученые подводят к размышлению о том, что психологическая безопасность субъектов образования фактически напрямую зависит от встречающихся в присутствии и прогнозируемых рисков, следствиями которых являются природа в целостном, социум, а также экономическая, технологическая, техническая и информационная направления деятельности человека.

содержат технологии, на основании которых возможно реализовываться оценка психологической безопасности определенных образовательных организаций. Безопасность образовательной среды И.А. Баевой анализируется как условие обеспечения психического здоровья субъектов образовательного процесса через удовлетворение существенных нужд в личностно-доверительном общении в референтной среде, беспрепятственной от проявлений принуждения в межличностном взаимодействии. Главные показатели уровня безопасности образовательной среды – удовлетворенность важнейшими аспектами взаимодействия с субъектами образовательного процесса, защищенность от насилия и референтность среды – при положительной динамике, выдвигаются соглашением гармонизации психического здоровья участников образовательной среды [3, с. 94].

Большой вклад в разработку психолого-педагогического момента анализируемой проблемы привнесли отечественные психологи и педагоги Е. В. Бондаревская, В. А. Кан-Калик, А. Н. Леонтьев, И. Я. Лернер, Л. И. Новикова, С. Л. Рубинштейн, В. Л. Сластенин, Г. Н. Филонов и др. Отечественная система образования находится на этапе повышенной модернизации, в связи с чем, злободневна проблема достижения наибольшего эффекта в величине образования обучающегося в обстоятельствах его глубокой психологической безопасности. Исследования предоставленного вопроса принимают все большее распространение (И.А. Баева, М.Р. Битянова, Н.В. Груздева, Г.А. Мкртычан, В.И. Панов и др.). Вместе с тем, отмечается разногласие в толковании самого термина «психологическая безопасность». В некоторых научных работах определяется как качество какой-либо системы, устанавливающее ее потенциал и способность к самосохранению, в других - система гарантий, снабжающих постоянное развитие и защиту от духовных и наружных угроз. Всеобщим мнением можно признавать то, что безопасность направлена на хранение системы, на обеспечение ее полноценного функционирования. В более преждевременных научных трудах очерчивали особенность психологической безопасности личности обучающихся на различных этапах приспособления к образовательной среде [6, 7].

Довольно значительное количество отечественных теоретиков и практиков области психологии безопасности (М. Г. Гераськина, И. А. Баева, Е. В. Бурмистрова, Е. Б. Лактионова, Н. Г. Рассоха, Г. В. Грачев, Т. С. Кабаченко и др.) направляют интерес на малый уровень психолого-педагогического поддержания и снабжения безопасности обучающихся образовательных организаций и реальную нужду российского социума в оживленной разработке откликов психологической безопасности как на государственном, так и на личностном уровнях. Все-таки в настоящее время можно сообщать о появлении «нового научного направления – психологии безопасности, в рамках которого осуществляются как абстрактные исследования, так и разрабатываются практические программы по снабжению и поддержанию психологической безопасности в разнообразных общественных деятельностях» [4, с. 34].

Одними из востребованных линий осуществления на практике алгоритма психологического сопровождения обучающихся являются разработка теоретико-методологических оснований, практическое исследование ситуаций и критериев оценки состояния защищенности и безопасности образовательного пространства, что предстало основной направленностью организованного

Педагогика

УДК 372.881.161.1

доктор педагогических наук, доцент Кулаева Галина Михайловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

РОЛЬ ДОМАШНЕЙ РАБОТЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В РЕАЛИЗАЦИИ ЛИНГВОЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМАТИКИ

Аннотация. Одним из составляющих аксиологического подхода в обучении русскому языку является экологический аспект в преподавании русского языка. Домашняя работа по русскому языку рассматривается как часть экологического просвещения и воспитания обучающихся. В статье показаны пути использования лингвоэкологической проблематики в процессе обучения русскому языку на примере домашней работы по русскому языку в 8 – 11 классов: раскрыты четыре направления работы, представлены конкретные задания и дидактический текстовый материал.

Ключевые слова: аксиологический подход, лингвоэкологическая проблематика, домашняя работа по русскому языку.

Annotation. One of the components of the axiological approach to teaching the Russian language is the ecological aspect in teaching of Russian language. Homework on the Russian language is considered as part of the ecological education and upbringing of students. The article shows the ways of using lingvoecological issues in the process of learning the Russian language on the example of homework on the Russian language in 8 – 11 classes: four areas of work are found, the specific tasks and didactic text material are presented.

Keywords: the axiological approach, linguoecological issues, homework on the Russian language.

Введение. Современная методическая наука вырабатывает новые подходы к обучению русскому языку, которые в большинстве своем усиливают мировоззренческую ценность учебного предмета «русский язык», отражают важнейшие общественные функции языка и его духовно-нравственный потенциал [2].

Аксиологический (ценностный) подход в обучении русскому языку призван решить ряд проблем мировоззренческого характера:

- воспитание у школьников чувства национального самосознания, гражданской позиции к современным языковым процессам, связанным с изменением языковых традиций, норм русского литературного языка (гражданское отношение);
- развитие у них чувства богатства, красоты, выразительности русского языка и языкового эстетического идеала (эстетическое отношение);
- возрождение позитивного, уважительного, благоговейного отношения к русскому языку; действенной позиции в вопросах культуры и экологии русского языка (нравственное отношение);
- повышение мотивации и потребности учащихся владеть русским языком и совершенствоваться в нем [4, с. 12].

Одним из составляющих аксиологического подхода в обучении русскому

языку является экологический аспект в преподавании русского языка. Определяя методическое содержание лингвоэкологического аспекта, мы исходим из предмета исследования новой лингвистической науки - лингвоэкологии (или эколингвистики) и задач воспитания у школьников действенной любви к русскому языку, формирования глубокого уважительного отношения к нему.

На наш взгляд, лингвоэкологический аспект позволяет рассмотреть лингвистические проблемы и негативные факторы воздействия языковой среды («болезни» языка), являющиеся предметом исследования лингвоэкологии, и обратиться к духовно-нравственным проблемам, которые требуют охранных действий по отношению к современному литературному языку. В первую очередь - это действенная защита языка, сохранение языкового многообразия, воспитание лингвистического вкуса, выявление степени «загрязнения» языковой среды, поиск способов «оздоровления» языковой среды и решения вопросов эстетики языка и речи.

В ситуации полиэнического разнообразия состава учащихся в школе лингвоэкологический аспект направлен на формирование толерантного отношения к русскому как неродному языку, заботы о своем родном языке, воспитания уважительного отношения родному языку, повышения его престижности в глазах носителей языка [6]. Отсутствие интереса к изучению русского и родного языка и одновременно наличие высокой мотивации у современного школьника в отношении иностранного, в основном английского языка, представляет собой, невосполнимый экологический урон нашего времени.

На необходимость решения многих острых вопросов лингвоэкологического плана в средней школе оказывает существенное воздействие целый ряд факторов.

Во - первых, это характер современной социокультурной ситуации, в которой происходит развитие, социализация и образование современного школьника. По мнению ряда ученых - филологов [8; 9], характерными чертами ее являются либерализация и расшатывание норм языка, снижение общей и словесной культуры, изменение эстетического вкуса носителей языка и в известном смысле утрата языкового идеала, шире - лингвоэкологического.

По нашему мнению, вопросы речевой культуры учащихся могут решаться в опоре на природное чувство языка и на фоне осознания ими негативных тенденций в отношении норм языка и процессов, происходящих в современной языковой среде. Нельзя не согласиться с мыслью А.Д. Дейкиной, что школа обязана противостоять небрежному, некультурному, кощунственному отношению к языку, защищать ученика от вредного воздействия, предупреждать загрязнение речи, нарушение ее этических, эстетических и этикетных норм [1, с. 32].

Во-вторых, внимание к лингвоэкологическим вопросам в школе отвечает требованию реализации аксиологического подхода при обучении русскому языку, направленных на духовное развитие личности школьника, на формирование отношения к родному языку как национально – культурной и духовной ценности, осознания утраты языковых культурных фактов как невосполнимый национальный и культурный вред, а также осознание учащимися красоты, выразительности, словесного богатства, чистоты и эстетических возможностей родной речи [3; 4; 6]. Введение аксиологически

the educational space. Highlighted existing differences in the interpretation of the understanding of psychological safety. Analyzed the dissertation research devoted to the study of levels of psychological safety in the educational space. Also put forward the point of view of modern representatives of the scientific world on the definition of psychological security in an educational environment.

Keywords: psychological safety, educational environment, students, historical approach, security of the person, the system approach, psychological security.

Введение. На сегодняшний день вопросу психологической безопасности образовательной среды и личностям образовательного процесса отдано значительное число исследований (И.А. Баева, Е.Н. Волкова, Л.А. Гаязова, Б.А. Еремеев, Ю.М. Забродин, А.Г. Ибрагимова, С.П. Иванова, С.Н. Илларионов, О.Н. Истратова, М.Б. Калашникова, В.В. Ковров, Е.Б. Лактионова, Н.А. Лызь, М.С. Миримановa, Н.Т. Оганесян, Т.С. Посохова, Л.А. Регуш, В.В. Рубцов, В.В. Семикин, J. Bluestein, S. Brand, M.R. Randazzo и др.) [1, с. 57].

Все же понятийный компонент факторов психологической безопасности образовательной среды, соединённых с обеспечением психологической безопасности в образовательной организации, оказывается на стадии становления, что приводит к разнообразному подходу в суждении настоящих факторов. Не до конца освоенным обнаруживается проблема влияния факторов психологической безопасности образовательной среды образовательной организации на личность учащихся.

Формулировка цели статьи. В данной работе изучаются в рамках исторического контекста возникновение и развитие теоретико-методологических подходов к изучению психологической безопасности образовательного пространства.

Изложение основного материала статьи. Термин «безопасность образовательной среды» возникнул довольно недавно. Открыто и непосредственно обсуждать вопросы психологической защищенности от психологического насилия, начинающегося в обстоятельствах рассогласованности субъектов образовательной обстановки, в нашей стране не принято. С тех пор как образовательная среда начала быть объектом психолого-педагогического исследования, были освоены ее уровни (Г.А. Ковалев, В.А. Ясвин, E. Ravich, H. Wood и др.); анализирована структура (Е.А. Климов, М.В. Копосова, А.М. Сидоркина, Э.Н. Саленко, С.В. Тарасов, P. Bell, P. Gump, D. Stokols и др.); обнаружены типы (И.В. Ермакова, Н.А. Лабунская, Т. Менг, Н.И. Поливанова, М. Раудсепп, И.М. Улановская, F. Persell, N. Catsambis и др.); обозначены подходы к ее диагностике и экспертизе (С.Л. Братченко, В.А. Бухвалов, А.В. Гавриленко, С.Д. Дерябо, И.В. Кулешова, В.П. Лебедева, В.А. Орлов, В.И. Панов, Н.Л. Селиванова и др.). Однако малоизученным остается психологический элемент образовательной среды [2, с. 35].

Большинство исследований отображает проблемы установления многообразных факторов, обстоятельств и характеристик лишь психологической безопасности среды образовательной организации и ее участников. Одними из наиболее употребляемых в научной литературе в данной сфере обнаруживаются научные работы И.А. Баевой. Ее научно-практические исследования, не имеют аналогов в трудах остальных авторов, и

16. Слышкин, Г.Г. Лингвокультурные концепты и метаконцепты [Текст] / Г.Г. Слышкин. – Волгоград, 2004. – 120 с.

17. Степанов, Ю. С. Константы: Словарь русской культуры [Текст] / Ю.С. Степанов / 3-е изд., испр. и доп. М., 2004.

18. Сухомлинская О.В. Идеи и свершения Василия Александровича Сухомлинского (1918-1970): к 70-летию со дня рождения // Сов. педагогика. - 1988. - № 9. - С. 11-17.

19. Шерстобитова И.А. Естествознание: 10 – 11. Концептуальный анализ учебного текста: учебно-методическое пособие. Ч 1., Ч 2 – СПб.: СПбАППО, 2010.

Психология

УДК: 37.015.3

доктор психологических наук,
профессор Абакумова Ирина Владимировна
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону);
доктор психологических наук, профессор Кагермазова Лаура Цраевна
Кабардино-Балкарский государственный университет (г. Нальчик);
кандидат психологических наук, доцент Масаева Зарема Вахаевна
Чеченский государственный университет (г. Грозный)

ИСТОРИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ

При поддержке гранта Министерства образования и науки Российской Федерации

Аннотация. В данной работе рассматриваются теоретико-исторические аспекты становления и развития сущности терминологии психологическая безопасность образовательного пространства. Рассмотрены теоретические взгляды на понимание психологической безопасности отечественными и зарубежными представителями. Представлена история происхождения термина «психологическая безопасность». Подчеркнуты различные взгляды на определение уровней, структуры, типов и подходов к психологической безопасности образовательного пространства. Выделены имеющиеся разногласия в толковании понимания психологической безопасности. Анализированы диссертационные исследования, посвященные изучению уровней психологической безопасности в образовательном пространстве. Также выдвинута точка зрения современных представителей научного мира о определении психологической безопасности в образовательной среде.

Ключевые слова: психологическая безопасность, образовательная среда, обучающиеся, исторический подход, безопасность личности, системный подход, психологическая защищенность.

Annotation. This paper discusses the theoretical and historical aspects of the formation and development of the entity of the terminology of psychological security of the educational space. Theoretical perspectives on understanding the psychological security of domestic and foreign representatives. The history of the origin of the term "psychological safety". Highlighted different views on the definition of levels, structures, types, and approaches to the psychological security of

значимого учебного или языкового материала должно акцентироваться, становится достоянием ученика.

В-третьих, осознание эстетической ценности родного языка признается личностным результатом выпускника школ, что получило отражение в федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования и Примерных программах по русскому языку в средней школе [7]. Решение этой задачи определяет целесообразность обращения к вопросам речевой вульгарности, языковой моды, жаргонизации, разрушительного влияния обычной безграмотности и употребления грубой, бранной, нецензурной и т.д. лексики на личность человека на уроках развития речи. Наряду с этим, актуализируются уроки речевой направленности: уроки–дискуссии, диспуты в старших классах с целью выработки у школьников личностной заинтересованной позиции в отношении негативных явлений современной речи, формирования ответственного отношения к национальным языковым традициям, заботы о настоящем и будущем родного языка.

В свое время еще К. И. Чуковский в книге «Живой как жизнь» назвал «болезнями мнимыми и подлинными» следующие: отношение к иностранным словам, использование вульгаризмов в речи, уместность диалектных, областных слов в литературном языке, использование устаревших слов, вкусовщину в отношении к языку, целесообразность канцелярита, штампов, полезность сложносоставных аббревиатур [10]. Сегодня эти болезни захватили многих, стали очевидными в новой социально–культурной среде.

Методическое видение дискуссионности данной проблемы очевидно, но она открывает и перспективные тенденции, которые обогащают преподавание русского языка новым ценностно ориентированным содержанием, формами, методами, повышающих в том числе роль самостоятельной работы учащихся, их инициативности, эрудированности и расширения лингвистического кругозора и эмоционального настроя.

В этом смысле особое значение приобретает домашняя работа учащихся по русскому языку, традиционность которой может быть сегодня обновлена новыми сквозными содержательными линиями.

Формулировка цели статьи – демонстрация методических путей и приемов использования экологической проблематики в системе домашней работы по русскому языку для учащихся 8 – 11 классов.

Изложение основного материала статьи. Домашняя работа по русскому языку – это самостоятельная деятельность учащихся без непосредственного участия или контроля со стороны учителя, это отрезок внеурочного времени ученика, в котором он свободен во времени выполнения задания, в выборе решения поставленных заданий, в поиске литературы, ее обработке, отборе нужных сведений и представлении в той или иной форме и т.д. Нельзя сегодня не учитывать роль ресурсов Интернета в получении необходимой информации современным школьником, в использовании им мультимедийных возможностей персонального компьютера. Включение в образовательный процесс исследовательской и проектной деятельности обучающихся, активное вовлечение старшеклассников в эти виды деятельности требует усиленной подготовки выполнения заданий во второй половине дня, определения временной продолжительности их завершения.

Ценность домашней работы нам видится во взаимосвязи с классной и внеклассной работой, очень важным является создание системы классных и

домашних видов работ в едином аксиологическом ключе, в нашем случае на основе экологической тематики.

Первое. Содержание домашней работы может определяться потенциальными возможностями текстов или высказываний о языке, подобранных: 1) из упражнений учебника по русскому языку, 2) из дидактических пособий, книг, 3) самостоятельно самим учителем. Активно можно предлагать задания на запоминание стихотворений о русском языке (письмо по памяти), на подготовку к их выразительному чтению, составление текстов по авторитетному высказыванию на лингвоэкологическую тему (сочинение на лингвистическую тему), запись текстов с выполнением грамматического задания, анализ высказываний о языке или лингвистически ориентированных текстов.

- *Задание. Запишите слова В.Г. Белинского. Согласны ли Вы с его мнением? Выскажите свое отношение к проблеме употребления иностранных слов во времена В.Г. Белинского и в наши дни. Какие аргументы приведете за и против позиции русского литературного критика?*

Употреблять иностранное слово, когда есть равносильное ему русское слово – значит оскорблять и здравый смысл и здравый вкус. (В.Г. Белинский.)

Второе. Домашняя работа включает задания, связанные с вопросами культуры речи, нахождение ошибок, их исправление, редактирование текстов, и работу со словарями (синонимов, паронимов, эпитетов, словарей крылатых слов, энциклопедических лингвистических словарей как отражение лингвоэкологических явлений).

При составлении заданий этого направления можно использовать: 1) задания упражнений учебников, 2) составленные как учителем, так и учащимися ортологические тесты; 3) ортологические тесты в компьютерной презентации, 4) материалы по культуре речи, взятые на информационных справочных языковых сайтах; 6) электронные учебные задания «Семейный наставник», в системе *1-С Образование* Русский язык, Уроки русского языка Кирилла и Мефодия и т.д.

Приведем выборку примеров упражнений из учебника русского языка для 5 класса (авторы С.И. Львова, В.В. Львова). Материал учебника, на наш взгляд, прямо акцентирует внимание учителя к работе над нормами и ее нарушениями и неоднозначно организует формирование культурно-речевых умений учащихся на основе негативного языкового материала (нарушения, ошибки).

Упр. 213. Какие правила нарушены в следующих предложениях? Запишите примеры в исправленном виде.

Мальчик и девочка шла по дороге. Это платье красивее.

Упр. 215. Объясните, какие ошибки допущены в следующих примерах. Исправьте ошибки.

1) Мой аквариум стал каким-то безлюдным. 2) В портфеле лежали книги, калькулятор, бутерброд с колбасой. 3) Илья Муромец хорошо играл и плясал на гуслях.

Упр. 216. Прочитайте отрывок из ученического сочинения и определите ошибки, допущенные школьником. Учтите, что оценивать нужно и весь текст, и его отдельные части (предложения). Запишите текст в исправленном виде.

Упр. 389. Проанализируйте сочинение ученика. Найдите непоследовательность в описании. Отредактируйте текст, устраняя недостатки. Спишите в исправленном виде.

миром. Следует заметить, что сформированный личностный концепт в конце прохождения этапов концептного анализа – это гипотетическая модель концепта. И в этом ее ценность для личностного саморазвития учащихся.

Концепты могут стать образовательными объектами и решить проблему сопряжения индивидуальности учащихся и глобальных вызовов действительности.

Литература:

1. Алексашина, И.Ю. Педагогическая идея: зарождение, осмысление, воплощение: Практическая методология решения педагогических задач [Текст]/ И.Ю. Алексашина. - СПб: СпецЛит, 2000. – 223 с.

2. Алексашина, И.Ю., Шерстобитова И.А. Концепт как дидактическая единица интегрированного курса «Естествознание» [Текст]: – Физика в школе. – М. Издательство ООО «Школьная пресса», 2016. – 153-155.

3. Алексеев С.В., Симонова Л. В. Идея целостности в системе экологического образования младших школьников. // Начальная школа, 1999, №1.

4. Богин, Г.И. Филологическая герменевтика [Текст] / Г.И. Богин. – Калинин: КГУ, 1982. - 86 с.

5. Джиоев, О. И. О некоторых типических постановках проблемы смысла жизни в истории философии [Текст]// Вопросы философии. 1981. № 6.

6. 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.

7. Дмитриев, И.С. и др. Общенаучные понятия в системе изучения курса «Естествознание» [Текст]: методическое пособие под ред. И.Ю.Алексашиной / И.С.Дмитриев, А.В.Ляпцев, И.А.Шерстобитова, О.А.Ивашедкина. – СПб.: СПб АППО, 2012. – 134 с.

8. Лихачев, Д.С. Великое наследие: заметки о русском [Текст] / Д.С.Лихачев. – СПб.: ЛОГОС, 2007. - 528 с.

9. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж, Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие [Текст]. — Москва: Педагогика, 1989. — 416 с.

10. Мишатина, Н.Л. Лингвокультурологические концепты речевого развития старшеклассников на основе концептов русской культуры [Текст] // Мир русского слова / Н.Л. Мишатина– 2006.- № 4 . – С. 76-80.

11. Моисеев, Н.Н. Универсальный эволюционизм (Позиция и следствие) [Текст]/ Н.Н. Моисеев //Вопросы философии. - 1991. - №3. - С. 3-28.

12. Морен, Э. Образование в будущем: семь неотложных задач [Текст] / Э. Морен // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. - М.: Прогресс-традиция, 2007. - С. 36.

13. Ожегов, С.И., Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка [Текст]. – М. Издательство «Азъ», 1992.

14.Попова, З.Д., Стернин, И.А. Очерки по когнитивной лингвистике [Текст] / З.Д. Попова и др. - Воронеж: Истоки, 2007. — 165 с. — Изд. 3-е, перераб.

15. Рябцева, Н.К. Ментальная лексика, когнитивная лингвистика и антропоцентричность языка / Н.К. Рябцева // Труды Международного семинара “Диалог 2000 по компьютерной лингвистике и ее приложениям”: http://www.dialog–21.ru/materials/archive.asp.

«Жизнь не может быть определена никаким конкретным содержанием. В чем ее смысл? В чем ее цель? – спрашивал В. В. Вересаев. – Ответ только один: в самой жизни». Смысл жизни, смысл бытия – философская и духовная проблема, имеющая отношение к определению конечной цели существования, предназначения человечества, человека как *биологического* вида, а также человека как *индивидуума*, одно из основных мировоззренческих понятий, имеющее огромное значение для становления духовно-нравственного облика личности. «В чём состоят жизненные ценности?», «Что является целью жизни?» (либо наиболее общей целью жизни человека как такового), «Зачем (для чего) жить?». Задайте себе эти вопросы и ответьте на них. Для этого мыслите масштабно. Начните сегодня брать за точку отсчета образ конца жизни. Это поможет вам убедиться: то, что вы делаете в каждый конкретный момент, не противоречит смыслу всей жизни, и каждый прожитый день добавляет к общей картине нечто существенное. Используйте мысли философов.

Древнегреческий философ и учёный-энциклопедист Аристотель, например, полагал, что целью всех человеческих поступков является счастье, которое состоит в осуществлении сущности человека. Для человека, сущность которого — душа, счастье состоит в мышлении и познании. Духовная работа, таким образом, имеет преимущество над физической.

Эпикур и его последователи провозглашали целью человеческой жизни получение удовольствия, понимаемого не как чувственное наслаждение, а как избавление от физической боли, душевного беспокойства, страданий, страха смерти.

Киники (Антисфен, Диоген Синопский) считали конечной целью устремлений человека добродетель (счастье). По их учению, добродетель состоит в умении довольствоваться малым и избегать зла. Это умение делает человека независимым.

Согласно учению стоиков, целью человеческих устремлений должна быть нравственность, невозможная без истинного познания. Душа человека бессмертна, а добродетель состоит в жизни человека в согласии с природой и мировым разумом (логосом).

Для европейцев и индийцев представление о смысле жизни было связано с почитанием предков, следованием общераспространенным религиозным и мифическим идеалам и повторением социального статуса, полученного при рождении [5].

Смысл жизни мужчины: построить дом, вырастить сына и посадить дерево.

Но часто фиксированные идеи являются корнем проблем человека (Е. Базаров, Р. Раскольников, А. Болконский). Фиксированная идея – это то, что принимается человекам как абсолют, то, что он не подвергает проверке. Прогнозирование, в отличие от фиксированной идеи, весьма полезно. Оно оправдывает нас в случае ошибки, позволяет изменить своё мнение перед самим собой, лишает нас стереотипности. Делает нас более опытными. Развивает нашу интуицию в жизни и общении. Сформулируйте свой смысл жизни? Есть ли в нем место учению древних, опыту литературы и естественно-научным знаниям?

Выводы. Таким образом, постепенно знание от личностного (локального) расширяется до глобального понимания взаимосвязей человека с окружающим

Третье. Домашняя работа является подготовительной частью работы по созданию учащимися будущего связного высказывания (письменного, устного, публичного) научного или публицистического стиля на экологическую тему (Подготовка к урокам развития речи, урокам-дискуссиям, диспуту).

В этом ключе учащиеся получают задания: 1) собрать рабочие материалы к сочинению и систематизировать их; 2) ответить письменно на вопрос по теме будущего сочинения-рассуждения на лингвистическую тему; 3) составить план публичного выступления на лингвоэкологическую тему; 4) подбор высказываний, используемых на уроке в качестве эпиграфа, или темы сочинения, или в качестве цитаты в собственном тексте; 5) подготовить ответы на вопросы по прочитанному тексту; 6) чтение текстов, которые будут предложены для разных видов изложений (изложений творческим заданием, выполняемым в классе), 6) составление вопросов к тексту будущего изложения, выписывание терминологической лексики; 7) написание домашних сочинений или части будущего сочинения; 8) подготовка текста устного выступления на уроке-дискуссии; 9) подбор аргументов к предложенному тезису.

- *Подберите аргументы, доказывающие слова писателя и критика М.П.Погодина. Составьте план будущего сочинения.*

Общественное употребление языка требует полного внимания, и небрежение служит признаком грубости и дикости.

- *Прочитайте фрагмент из статьи филолога Льва Ивановича Скворцова. К какой проблеме обращается Л.И. Скворцов? Согласны ли Вы с аргументами ученого? Подготовьте к ответу на вопрос: какова, на ваш взгляд, роль школы в защите и охране литературного языка.*

Каковы же пути сознательного регулирования, охраны и развития литературного языка в наши дни? Главные источники и регуляторы творческой деятельности и жизни языка, на наш взгляд, - это школа, лингвистическая наука и художественная литература прошлого и настоящего в ее лучших образцах.

Художественная обработанная речь, с одной стороны, и строго осмысленная, стилистически отшлифованная, семантически упорядоченная речевая деятельность – с другой, очищают наш язык от всего наносного, ненужного и вместе с тем постоянно обогащают его.

Школа и наука преследуют, в сущности, единую цель: воспитание лингвистически компетентного и мыслящего человека – творца. Для него литературный язык и его нормы – это реальная основа и надежная база для творческого выражения нового содержания, новой мысли, свежей идеи [Цит. по 5].

Четвертое. Содержание домашней работы становятся отсроченные по времени задания исследовательского характера, основанные на сборе полевого материала (СМИ), лингвоэкологических мониторингов, десантов, а также чтение научной и научно-популярной литературы. Эти задания становятся основой создания проектных работ, выступлений учащихся на кружковых занятиях, на школьных конференциях разного уровня, круглых столах и других формах.

Например, темы: «Нравственность человека видна в его отношении к слову (*Л. Н. Толстой)», «*Являются ли СМИ могильщиками русского языка?», «Потерянное слово - потерянный мир нашей культуры (*Л.И. Скворцов*)».

Задание. Подготовьте презентацию, посвященную Международному дню родного языка (21 февраля). Приведите в слайд - презентации данные, отражающие состояние отношения к родным (нерусским) языкам в нашем регионе.

Задание. Подготовьтесь к выступлению на кружковом занятии на тему: «Роль словарей в сохранении языкового и культурного наследия русского народа».

В заключении отметим, что предложенные в статье пути не исчерпывают методического потенциала домашней работы по русскому языку, но позволяют посмотреть на традиционные формы работы с другой стороны, обогатить идею о взаимосвязанном обучении и воспитании новыми ориентирами и вернуть в нашу школу глобальный принцип воспитывающего обучения.

Выводы. В процессе организации домашней работы на основе аксиологического подхода и осуществления ее связи с классными формами по русскому языку в средней школе можно говорить о возможности реального достижения сформированности у школьников представлений о национальном лингвоэкологическом идеале, становления и развития ценностного отношения к русскому языку.

Домашняя работа по русскому языку как часть экологического просвещения и воспитания обучающихся может стать ключевым аспектом в выработке личностной позиции учащихся, в которой он будет чувствоваться ответственность за сохранение родного языка и его совершенствования, в приобретении здорового иммунитета в отношении «нездоровых» языковых фактов нашего времени.

Литература:

1. Дейкина А.Д. Новые тенденции методики преподавания русского языка // Актуальные проблемы методики преподавания русского языка на современном этапе российского высшего и среднего образования». – М.: МПГУ, Прометей, 2004. – С. 154 – 160.

2. Дейкина А.Д. Формирование языковой личности с ценностным взглядом на русский язык: методологические проблемы преподавания русского языка. - Оренбург: Агентство «Пресса», 2009.

3. Кулаева Г.М. Воспитание языкового эстетического идеала при обучении русскому языку // Русский язык в школе. 2004. – № 6. – С. 3 – 8.

4. Кулаева Г.М. Языковой эстетический идеал в контексте формирования ценностного отношения учащихся к русскому языку: пособие для учителей. Оренбург, 2007.

5. Кулаева Г.М. Художественный текст на уроках русского языка: чтение, анализ, оценка и речевое творчество. Дидактические материалы. 5 – 11 классы. Пособие для студента-практиканта. Оренбург, Изд-во ОГПУ, 2010.

6. Кулаева Г.М. Отношение к родному языку в контексте лингвоэкологических и аксиологических вопросов преподавания русского языка // Экология русского языка: Материалы 2 (4) Международной научной конференции. – Пенза: Издательство Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского, 2011. – С. 134 –139.

7. Кулаева Г.М. Отношение к родному языку как ценностный ориентир и личностный результат изучения русского языка в современной школе // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. 2013. –№ 1 (5). – С. 105 –110.

На третьем этапе не просто интегрируем смыслы концепта «жизнь», а переосмысливаем его на уровне контекстов.

ЛКЗ 3. *Прием «диалог концептов культуры»*

Переосмыслите понятие «жизнь идеи» в контексте эволюции материи во Вселенной. Какое изменение в понимании этого понятия Вы бы добавили в копилку своего мировоззрения?

1. Художник Curtis Killorn раскрашивает засохшие деревья в разные цвета, даруя им вторую жизнь.

2. В искусстве, по мысли Н.В. Гоголя, становится реальной жизнь любой философской и художественной идеи. И если идея безнравственна и аморальна, то искусство разрушает душу, а за ней и саму жизнь человека. Для американской художницы и скульптора Валери Хегарти (Valerie Hegarty) настоящее наслаждение от работы заключается не в созидании, а в разрушении. Сосредоточив свои усилия на развенчании Американского мифа, Хегарти изображает на своих полотнах и скульптурах растиражированные эмблемы морального духа переселенцев — колониальную мебель, старинную утварь, и пафосные изображения пейзажей и национальных героев, а затем имитирует их разрушение посредством технических средств, связанных с их исторической эпохой.

3. Жизнь людей – жизнь идей. Феноменальные идеи писателей, которые нашли применение в реальной жизни. В повести братьев Стругацких «Полдень, XXI век» упоминается система «Каспаро-Карпова» - метод, который используется для снятия «копии мозга» и построения его математической модели. Произведение было опубликовано в 1962 году: Карпову было 11 лет, Каспаров еще не родился. Артур Конан Дойл в рассказах о Шерлоке Холмсе описал неизвестные полиции методы криминалистики. Р. Брэдбери в 1950 году в книге «451 градус по Фаренгейту» описал наушники-«капельки». Г. Уэллс словосочетание «атомная бомба» употребил в 1913 году в своей книге «Освобожденный мир» (Атомная бомба была применена в 1945 г.). Ж. Верн в 1868 году в книге «20 000 лье под водой» описал новый тип судов - подводную лодку. В гоголевских «Мертвых душах» дана гениальная преступная схема. Отсюда берет начало современная практика «левых заказов» подрядным фирмам, когда работа выполнена только по документам.

4. Идея сверхчеловека принадлежит Ф. Ницше. Разделил людей на два разряда: «людей гения» и «людей пользы» А. Шопенгауэр. Огромное влияние эта идея оказала на русскую литературу в лице Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого, А.А. Фета, М. Горького, символистов. Идея сверхчеловека «проживала свою жизнь» в героях их произведений, в них самих. А. Гитлер активно развивал эту мысль.

Штудия 4 «Ценности и смыслы»

На последнем этапе предлагаем учащимся своеобразную рефлексию: что учащиеся знают о концепте «жизнь» и зачем им это знание необходимо. По сути, концептуальный этап выполняет глобальную функцию новой философской идеи для учащегося - изменение взгляда учащегося на свое образование, на свое место в мире и взгляда на мир - «жизнь» своего мировоззрения. В основе движения учащегося к личностному концепту «жизнь» (смысл моей жизни) - модель «проживания» множества жизней вместе с историей, литературой, культурой.

ЛКЗ 4. *Прием «Бит знаний»*

Какой вид представления ассоциаций Вы считаете более информативным? Выберите из ассоциаций к концепту «жизнь» наиболее близкие Вам слова-ассоциации, подберите свои ассоциации и предложите свой вариант представления ассоциаций.

Модель ассоциаций:

1. Значение слова: особая форма существования материи.

2. Русская классика, научная и политическая публицистика: «Жизнь Арсеньева» И. Бунина, «Есть ли жизнь на Марсе?» (АиФ); «Планета стыла. Жизнь разгоралась…» (М. Волошин).

3. Фольклор: жить поживать и добра наживать; эта жизнь хуже смерти.

4. Метафорические изречения: жизнь – это путь (сбиться с пути, жизненный путь, путевка в жизнь, спутница жизни); жизнь – это ценность (цена жизни, беречь, сохранить жизнь); жизнь – это активный деятель (жизнь предлагает, учит); жизнь – это дар (подарить жизнь); жизнь – это текст (книга жизни, начать жизнь с чистого листа, перелистать страницы своей жизни).

5. Биологический аспект понятия: физиологическое состояние от рождения до смерти; жизнь - ценность; эволюция жизни, Вселенная, жизнь на нашей планете есть отражение солнечно-земных связей и возможна благодаря постоянному притоку энергии извне; взаимосвязь и взаимозависимость всех компонентов природы обеспечивает само существование жизни на земле; жизнь – это этап эволюции материи во Вселенной.

6. Чувственный аспект понятия: жизнь – нечто хрупкое (разбить жизнь, на ниточке висит); жизнь прекрасна, жизнь-жестянка; бытие, существование, природа; антоним: смерть; жизненный, ожить, житуха (разг.).

7. Цветовой аспект понятия: жизнь – черное-белое, полосатое и др.

Штудия 2 «Вначале было слово…»

На втором этапе (словарном) «Вначале было слово…» осуществляется выявление словарных дефиниций слова, выделения ключевого, обновления смыслов слова. В рамках применения приема «диалог "человек-словарь"», просим создать «народно-научное» словарное определение концепта «жизнь».

ЛКЗ 2. *Прием «диалог "человек-словарь"».*

Попробуйте сформулировать такое определение концепта «жизнь», которое вбирало бы в себя подходы к содержанию понятия жизни на стыке учений о биологической и культурной эволюции — коэволюции.

Жизнь - понятие многозначное, меняет свое содержание в зависимости от области применения.

В биологических науках понимается как одна из форм существования материи, осуществляющая обмен веществ, регуляцию своего состава и функций, обладающая способностью к размножению, росту, развитию, приспособляемости к среде. (Совокупность явлений, происходящих в организмах, особая форма существования материи. Физиологическое существование человека, животного, всего живого [13].)

В гуманитарных текстах приобрело культурно-историческое и философское значения, в которых на первый план выходят интуитивно постигаемые первичность жизненной реальности, ее темпоральность, событийность и непрерывность течения (Время такого существования от его возникновения до конца, а также в какой-н. его период. Деятельность общества и человека в тех или иных её проявлениях [13]).

Штудия 3 «Диалог культур»

8. Скворцов Л.И. Экология слова, или Поговорим о культуре русской речи: Кн. для учащ. – М., 2007.

9. Сковородников А.П. Лингвистическая экология: проблема становления //Филологические науки. –1996. –№ 2. С. 13–16.

10. Чуковский К.И. Живой как жизнь (Рассказы о русском языке). – М., 1962.

Педагогика

УДК: 378.2

аспирант кафедры общей и социальной педагогики
Любезнова Юлия Викторовна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород)

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности художественной литературы в процессе становления личности и формировании духовно-нравственных ценностей обучающихся.

Ключевые слова: федеральные государственные образовательные стандарты, воспитание, духовно-нравственное воспитание, ценности.

Annotation. The article discusses the possibility of fiction in the process of identity formation and the formation of spiritually - moral values of students.

Keywords: federal state educational standards , education, spiritual and moral education and values.

Введение. Происходящие изменения в государстве оказали серьезное внимание на все стороны жизни и деятельности людей и особенно учащейся молодежи, изменились их ценностные ориентации, деформировались убеждения и взгляды. Размытость понятий «долг», «честь», «духовность» отрицательно влияет на морально-психологическое состояние подрастающего поколения, растет преступность, бродяжничество, развиваются эгоцентристские настроения, негативное отношение к истории и культуре, национальным традициям. Эти негативные явления значительно снизили в общеобразовательных организациях работу по духовно-нравственному, патриотическому, гражданскому воспитанию обучающихся.

Вместе с тем, современная система российского образования находится на новом качественном этапе своего развития – этапе модернизации, основные направления которого определены в таких нормативно-правовых документах, как Закон «Об образовании в Российской Федерации», «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», Федеральные государственные образовательные стандарты, «Стратегия развития и воспитания на период до 2025 г».

В контексте требований Федеральных государственных образовательных стандартов школьному образованию отводится ключевая роль в духовно-нравственной консолидации российского общества.

Формулировка цели статьи. Опираясь на требования Федеральных Государственных Образовательных Стандартов, показать возможность уроков литературы в становлении личности современных школьников.

Изложение основного материала статьи. Одной из важнейших задач государства, общества, школы является создание условий для формирования и развития духовно-нравственных ценностей и ценностных ориентаций подрастающего поколения. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) существенно изменяет концептуальные подходы к воспитанию, на которое, по мнению Е.В.Бондаревской, «возлагается миссия быть частью общей социальной технологии развития страны через человека, способного к духовному, нравственному, культурному возрождению, творческой самореализации и инновационному преобразованию всех сторон собственной жизни и жизнедеятельности российского общества» [3].

Реализация ФГОС кардинальным образом изменяет образовательный процесс, который направлен на создание условий для получения опыта взаимодействия с миром средствами учебных предметов и созданной образовательно-воспитательной средой; для обеспечения обучающимися опыта общения со взрослыми, сверстниками; для развития умений самостоятельно учиться и преодолевать сложности.

Поэтому высшей миссией современного образования является творение личности, созидание образа человека, формирование «человека в человеке». Решение этих задач предполагает прежде всего воспитание у обучающихся высших базовых ценностей, формирование и способности оценивать и сознательно выстраивать на основе традиционных норм и нравственных идеалов отношение к себе, к окружающим, обществу, государству.

Усиление акцентов в целевых установках современного образования на воспитание личности, формирование универсальных учебных действий, обеспечение социально-педагогической поддержки становления и развития высоконравственного, ответственного, инициативного, компетентного гражданина России требует от учителя особой ответственности перед обучающимися, обществом. Сегодня необходимо формировать у школьников важные социально значимые отношения, и, прежде всего, позитивные отношения к базовым общественным ценностям**.**

Анализ исследований современных ученых Ш.А.Амонашвили, Е.В.Бондаревской, Н.Д.Никандрова, В.А.Сластенина, А.П.Тряпицыной, Н.Е.Щурковой и др. показывает, что духовно-нравственное воспитание имеет большое значение в социальном и духовном становлении личности человека, формировании его мировоззрения, национального самосознания. В результате целенаправленного духовно-нравственного воспитания у подрастающего поколения формируются любовь к своей стране, патриотизм, чувство ответственности за судьбу родины, развивается гражданское самосознание.

В достижении этих целей первостепенная роль принадлежит урокам литературы. Однако в современных условиях конкуренцию урокам литературы составляет компьютер, телевидение, желтая пресса, которые оказывают негативное влияние на современную молодежь.

В связи с этим возникает необходимость поиска инновационных форм обучения русской классической литературе как важнейшему учебному предмету, который рассматривает человеческие судьбы, формирует духовно-нравственные ценности обучающихся, способствует развитию их

объективных ценностей [19, с. 15]. Формируется, по Д.С. Лихачеву, концептосфера личности [8].

В рамках концептного анализа обучение имеет задачный характер. Это означает, что содержание изучаемого предстает перед учащимися как цепочка задач и создающихся на их основе задачных (проблемных) ситуаций. В концептном анализе предполагается построение содержания изучаемого концепта как логической последовательности лингвокультурологических задач (ЛКЗ), а сам учебный процесс – как цепь учебных ситуаций, познавательным ядром которых являются ЛКЗ, а содержанием – совместная работа обучаемых над их решением с привлечением разнообразных приемов концептного анализа [6]. Таким образом, в широком психологическом смысле задача понимается как цель, заданная в конкретной ситуации, или как требование, выражающее необходимость преобразования ситуации для получения искомых результатов (Г.А. Балл, Л.Л. Гурова). Условие задачи адресовано на достигнутый (актуальный) уровень развития, а требование, вопрос ориентированы на уровень «ближайшего развития» (Л.С. Выготский).

Работа с концептом осуществляется в рамках проектных лабораторий (штудий). Этимология понятия «штудия» происходит от итал. studio «изучение; мастерская», из лат. studium «старание, усердие, наука», далее от studere «усердно работать». Штудии построены по аналогии с анатомическими (ботаническими) штудиями Леонардо да Винчи: с его рисунков начинается научная иллюстрация в современном ее понимании. В то же время штудия – это современная лаборатория, в которой проводятся научно-учебные занятия; это попытка понять, куда устремлен взгляд начинающего автора-исследователя [2]. Лаборатории-штудии в рамках прохождения этапов концептного анализа представляют собой многогранные очерки по этимологии, истории, семантике, культурной значимости концептов – в полном соответствии с одним из теоретических постулатов, сформулированных Ю.С. Степановым: «В структуру концепта входит и то, что принадлежит строению понятия, и то, что делает концепт фактом культуры (исходная форма, сжатая до основных признаков содержания история, современные ассоциации, оценки и т.д.)». Для Ю.С. Степанова, «в отличие от понятий, концепты не только мыслятся, они переживаются. Они – предмет эмоций, симпатий и антипатий, а иногда и столкновений» [17, с. 56].

Говоря об энергетике слова (языка), невозможно не обращаться к соответствующим концептам, ибо энергетика явления сначала аккумулируется концептом (в силу его, концепта, специфики) и лишь затем в какой-то мере сообщается слову и сохраняется словом. Таким образом, происходит не только ученическое формирование новых фундаментальных и прикладных теорий развития концепта в науке, но и создание личностного (важного для меня) концепта. Приведем пример построения концепта «жизнь».

Штудия 1 «Мир ассоциаций»

На первом – ассоциативно-интуитивном - этапе («Мир ассоциаций») работы с концептом просим учащихся подобрать ассоциации к концепту «жизнь», выяснить этимологию слова, подобрать синонимы, антонимы, контексты употребления концепта «жизнь» мифологии, в литературе, в естествознании, в культуре – показать свои первичные знания.

ЛКЗ 1. *Прием «Ассоциативный эксперимент»*

18—19 вв. (Ф. Шлейермахер, А. Бёк): «…для понимания целого необходимо понять его отдельные части, но для понимания отдельных частей уже необходимо иметь представление о смысле целого» [4]. Система концептов – это метафора, описывающая продуктивное движение мысли ученика в рамках техник герменевтической реконструкции. Среди исследователей существуют противоположные точки зрения по вопросу структурирования концептов. Н.К. Рябцева, представляя концепт как смысловой инвариант, считает, что концепт имеет строгую структуру [15]. З.Д. Попова, И.А. Стернин полагают, что у концепта нет четкой структуры [14]. По нашему мнению, концептный анализ – это определенный метод экспликации концептов. Задания по формированию концептов повторяют структуру и содержание концептов: например, ядро концепта (естественно-научные и гуманитарные знания (словарный этап)), а на периферии находится все то, что привнесено культурой, традициями, народным и личным опытом. Анализ концептов представлен в строго технологической форме, повторяющей разнородную с точки зрения дидактики структуру концепта (образы, символы, понятия), и одновременно носит творческий характер, что позволяет интерпретировать факты концепта в зависимости от личностных установок. Результатом применения технологии является личностно значимая система ценностей, построенная человеком самостоятельно в соотнесении с ценностями традиций и инноваций.

Технология концептного анализа включает четыре этапа [10].

На первом этапе работы (ассоциативно-интуитивном) учащимися подбираются ассоциации к концепту, тем самым выявляется информация о концепте как субстанции (мир идеально-виртуальный, своеобразная совокупность символов, идей, образов, интеллектуальных знаний). Этап интегрирует личностное и знание о концепте в культуре, актуализируя систему ценностей и смыслов учащегося, стереотипов восприятия концепта.

На втором этапе (словарном) осуществляется выявление словарных дефиниций концепта (из разных словарей), их систематизация, выделение в них ключевых слов для выявления общеязыкового (общесловарного) знания о слове в языке культуре и для дальнейшей актуализации и интериоризации концепта.

Третий этап (диалог культур) концептного анализа подразумевает линейное и нелинейное (предметное, межпредметное, надпредметное) «развертывание» концепта.

На четвертом этапе (концептуальном) осуществляется «построение» («собирание» смыслов) концепта. Соединяются знания, полученные на трех этапах, в единое знание, выдвигаются возможных гипотезы развития концепта в современной науке, выявляются лакуны для создания открытий на уровне ученических исследований. Работает воображение, фантазия учащихся. Проводится конструктивное исследование концепта. Таким образом, на четвертом концептуальном этапе концепт не расширяется, а, наоборот, сужается до уровня картины мира ученика, но не частнонаучной, а общенаучной картины мира.

Создается личностный проект концепта, формируются ценностно-смысловые ориентиры, где ценностная составляющая – объективные ценности знания; смысловая составляющая – субъективные ценности знания на основе

гуманитарного мышления, помогает ответить на вопрос: «В чем смысл жизни?».

Исследование показало, что формирование духовно-нравственных ценностей учащейся молодежи посредством литературного образования основывается на принципах личностно-ориентированного обучения, доступности и индивидуализации обучения.

Изучая русскую классику, школьники знакомятся с судьбами героев, находят немало примеров героизма, мужества, патриотизма, верности долгу, присяге, осознают, что это является нормой жизненного поведения человека. Образцом такого поведения является Петр Гринев в произведении А.С.Пушкина «Капитанская дочка». Главный герой честен, душевно чист, отзывчив, и это чрезвычайно значимо для подрастающего поколения, которое уже в школьные годы начинает осознавать необходимость быть защитником своего Отечества, своих близких.

Чтение произведений И.С.Тургенева, Л.Н.Толстого помогает понять идеал русской женщины. Так, тургеневская Ася – сильная духом, высоконравственная натура, склонная к самопожертвованию. Герои-мужчины выглядят на ее фоне слабыми и беспомощными.

Идеал материнства обобщен у Л.Н.Толстого в романе «Война и мир» в образе главной героини Наташи Ростовой. В произведении мы видим ее в семейной обстановке, погруженной в домашние заботы и хлопоты. Наташа готова брать заботу о других на себя полностью, дарить свою любовь мужу, детям, близким. Проблема семьи, материнства вызывает особый интерес у современной молодежи, особенно у девушек. Они стремятся к созданию семьи, в которой царит любовь, дружба, взаимопонимание.

Тема «маленького человека» у А.С.Пушкина, Н.В.Гоголя, Ф.М.Достоевского позволяет учителям русского языка и литературы воспитывать у школьников чувство справедливости, доброты, милосердия. Знакомство с судьбами «маленького человека» показывает обучающимся, что русские писатели не просто говорят о бедных, униженных и обездоленных людях; они видят в «маленьком человеке» Человека, который в самых бесчеловечных условиях сохраняет гордость, внутреннее достоинство, уважение к себе, верность и любовь в своей душе к другому человеку.

Именно это понимание души «маленького человека» для современной молодежи важно и необходимо, чтобы не только понять себя, свое предназначение в жизни, осознать, как противостоять жестокости, унижению, подлости, предательству и сохранить человеческое достоинство.

На разных этапах уроков литературы нами были использованы различные виды письменных работ: эссе, сочинения-рассуждения, сочинения-размышления, отзывы о прочитанном произведении.

В письменных творческих работах обучающиеся делились своими впечатлениями и размышлениями о прочитанном. Многих волновали проблемы совести, любви, чести. Может ли человек взять на себя ответственность за «ложь во спасение?». Является ли идеалом для меня молодежь, изображенная А.С.Пушкиным в романе «Евгений Онегин»? Почему семью Л.Н.Толстой называет «главным человеческим объединением»?

Приведем отрывки из творческих работ:

«Читая роман А.С.Пушкина «Евгений Онегин» с первых строчек мы можем увидеть, как жили молодые дворяне 20-х годов 19 века.

Жизнь Евгения Онегина состоит из развлечений: прогулки по бульвару, обеды в роскошных ресторанах, балы, сон до обеда…Бездуховность, отсутствие жизненных ориентиров, умственных интересов – вот, что характерно для молодежи эпохи А.С. Пушкина.

Противостоит им любимая героиня А.С.Пушкина – Татьяна Ларина. Для ее семьи характерна простота и естественность отношений, верность русским традициям:

«Они хранили в жизни мирной
Привычки милой старины…».

В Татьяне мы не чувствуем фальши, напротив, жажда любить и быть любимой проявляются в ней настолько сильно, что представитель ленивой молодежи Онегин пугается и отвергает ее…» (Никита Л.).

«Л.Н.Толстой всегда своих героев изображает на фоне семьи. Для писателя важны традиции семьи, устои, отношения. Характеризовать героя через семью – один из основных приемов характеристики Л.Н.Толстого.

Например, семью Болконских из романа «Война и мир» характеризует одухотворенность, незаурядность, талантливость. Брат и сестра Болконские унаследовали страстность и глубину натуры отца. Семья Пьера Безухова и Наташи Ростовой, основанная на взаимном доверии и любви, является идеалом для писателя.

У всех любимых героев Л.Н.Толстого в произведениях есть дети. Любовь супругов друг к другу, к детям пронизывает повествование.

Л.Н.Толстой не зря назвал семью «главным человеческим объединением». Семья – это начало всех начал, где формируется человек, и чем крепче будут отношения в семье, основанные на любви и доверии, тем легче будет подрастающему поколению построить свою семью». (Алексей Н.).

«Что такое жизненный путь? Это судьба, дорога, которую мы выбираем сами, по которой следуем всю нашу жизнь. Конечно же, этот путь очень сложен для всех нас, ведь сбиться с дороги жизни достаточно легко.

Тема выбора жизненного пути поднимается многими авторами художественной литературы. Рассмотрим произведение великого писателя Л.Н.Толстого «Война и мир». Один из героев данного произведения – это Пьер Безухов, человек добрый, честный, с богатым внутренним миром. Он ищет нравственные ценности, идеалы и принципы. Герой неравнодушен ко всему происходящему в окружающем его мире. На протяжении всего повествования он находится в поиске себя и смысле своей жизни. Духовные поиски не могут не сопровождаться ошибками и промахами. Пьер весело проводит время в компании Долохова и Курагина, женится на Элен. Все эти ошибки сбивают его с истинного пути. Однако, проходя через трудности, он понимает, что истинное счастье заключается не в беззаботной жизни.

Знакомство с Платоном Каратаевым помогает Пьеру понять истинный смысл жизни, обрести счастье» (Анна П.).

«Какие качества раскрывает в человеке любовь? Что такое любовь?

Многие произведения русской литературы рассказывают нам о великой силе любви. Необычайная глубина этого чувства свойственна героине романа Ф.М.Достоевского «Преступление и наказание» Соне Мармеладовой. Героиня жертвует собой, вынуждена жить по «желтому билету», продавать собственное тело, чтобы обеспечить свою семью. Именно любовь к близким толкает ее на этот грех.

И.Г. Песталоцци утверждал, что процесс обучения должен быть построен таким образом, чтобы, «с одной стороны, разграничить между собой отдельные предметы, а с другой – объединить в нашем сознании схожие и родственные, внося тем самым огромную ясность в наше сознание и после полного их уточнения повысить до ясных понятий» [9, с. 11]. Да и общая тенденция развития науки – глобализация, объединение, решение общемировых и общечеловеческих проблем с помощью общепланетарного понимания характера взаимоотношения природы и человека, новое, гуманитарное мировосприятие естествознания и естественно-научный взгляд на гуманитаристику – нацелена на это. Эдгар Морен пишет: «Познание мира как мира целостного становится одновременно интеллектуальной и жизненной необходимостью, т.к. проблемы становятся все более глобальными, транснациональными, многомерными и планетарными. Из-за этой неадекватности становятся невидимыми: Контекст, Глобальное, Многомерное, Сложное» [12, с. 36].

Реализовать на практике метод И.Г.Песталоцци и В.А.Сухомлинского, отчасти решить проблему универсализации ряда образовательных требований формирования глобальной системы образования, формирования общепланетарного мышления помогает концепт как образовательный интегративный объект, как система смыслов знания, как некая метаточка зрения, которая позволяет соединить и организовать накопленные знания и познать мир во всей глубине и единстве. Представим технологию концептного анализа, позволяющую работать на новые результаты.

Многообразие явлений познаваемого мира рано или поздно приводит познающего человека к выводу о существовании единых основ – концептов, «стягивающих» все происходящее к общим основаниям – к картине мира. Образование человека может быть связано с познанием концептов. Набор образовательных объектов определяется в соответствии с задачами современного фундаментального естественно-научного и гуманитарного образования и представляет собой взаимосвязанную систему концептов, имеющих как реальное, так и идеальное воплощение (Известно, что еще VII-VI вв. до н.э. в Древней Греции, в общественном сознании, в среде «деятелей умственного труда», ученых, «мудрецов», возникает особая духовная установка – установка на незаинтересованный, «чистый» поиск истины, истины ради нее самой.). Концепт как образовательный объект – общий для учащихся объект познания, который обеспечивает каждому из них личный результат его познания, а в конечном итоге – индивидуальную траекторию образования.

Концептосфера личности может быть сформирована как система концептов. Предназначение концептов – определить ценностно-смысловые ориентиры в «построении» концептов «природа – человек – культура», являющихся системообразующими элементами сознания «человека культуры» (в определении В.С. Библера), ибо «человек культуры» — это целостный человек, и его «выращивание» предполагает сопряжение образования и воспитания, направленных на формирование его ценностного сознания. Система концептов может быть выстроена по типу герменевтического круга, основанного на особенной цикличности процесса понимания и эволюции (от концепта «природа» к концепту «культура» через другие концепты). В отчетливой форме – как круг «целого и части» – представлен в герменевтике

интеграции и концепта как образовательного объекта интеграции в основе задач статьи.

Изложение основного материала статьи. О деятельности школы можно судить по многим показателям, но главным остается урок, который традиционно остается основной формой организации учебной деятельности. Жизнеспособность и жизнестойкость урока (классно-урочная система была разработана Яном Амосом Коменским более 400 лет назад) объясняется тем, что он представляет собой живую, постоянно совершенствующуюся систему. Основная идея предлагаемого подхода к организации урока как микромодели современного и «будущего» образования состоит в том, что это будет не какая-то одна – «конечная» модель образования XXI в., а эволюционный ряд моделей и стратегий образовательного процесса, способствующих становлению новой культуры.

Мысль о необходимости формирования единой культуры обсуждалась в дореволюционных работах С.И. Гессена и др. О необходимости интеграции естественно-научного и гуманитарного образования говорили А.П. Чехов, Ч. Сноу, В.И. Вернадский, Н.Н. Моисеев, И.Р. Пригожин и многие другие. А.П. Чехов писал: «Быть может, со временем при совершенстве методов искусству и естествознанию суждено слиться вместе в гигантскую чудовищную силу, которую трудно и представить себе». Академик Н.Н. Моисеев говорил: «Мы еще должны научиться обучать гуманитариев естествознанию, а естественников – началам гуманитарного мышления… Это потребность нашей эпохи, если угодно – ее смысл» [11, с. 56].

Поэтому среди условий, способствующих гармоничному развитию и саморазвитию личности, все чаще называется единство естественно-научной и гуманитарной культур (И.Ю. Алексашина, Г. Гачев, Н.Е. Земель, Л.Я. Зорина, В.Г. Разумовский, Л.В. Тарасов и др.). Следовательно, ключевое значение отводилось ранее и должно отводиться сегодня интегративным процессам в образовании.

На современном интегрированном уроке должны закладываться научные основы понимания закономерных связей в системе концептов «природа – культура – человек», где природа является главным связующим элементом между человеком и культурой. У истоков этого подхода стояли немецкий натуралист и поэт И.В. Гёте с его благоговейным отношением к природе и естествоиспытатель, географ, путешественник А. Гумбольдт, который считал, что богатство естествознания заключается не в обилии фактов, а в их взаимной обусловленности [3]. В.А. Сухомлинский оценивал природу как «вечный источник мысли» и добрых чувств детей. Он ставил задачу раскрыть роль природы в воспитании стремления к интеллектуальной насыщенности трудовой жизни. «Природа, труд, мысль – это предметы специального исследования» [18]. Блестящим примером проведения интегрированных уроков был опыт В.О.Сухомлинского, его «уроки мышления в природе», которые он проводил в Павлышской школе, в основе которых – интеграция основных видов познавательной деятельности (наблюдения, мышления, речи) с целью обучения, воспитания и развития детей. Характер взаимосвязей рационального и эмоционального, их использования в практической деятельности учащихся необходимо воспитывать на интегрированных уроках естествознания и словесности.

Любовь к людям мы также можем увидеть и в герое рассказа М.Горького «Старуха Изергиль». Сердце Данко наполнено огромной любовью к людям. Ради счастья людей герой вырвал сердце из груди, чтобы осветить путь людям» (Юлия Ч.).

Использование методов групповой дискуссии, эвристических вопросов, деловой игры на уроках литературы также способствует формированию духовно-нравственных ценностей старшеклассников.

В ходе групповой дискуссии важным для нас было проанализировать темы и образцы поведения главных героев произведений отечественной классической литературы. Приведем некоторые темы при анализе художественных произведений: «Проблема лишнего человека в романах А.С.Пушкина «Евгений Онегин» и М.Ю.Лермонтова «Герой нашего времени», «Образ Катерины в пьесе А.Н.Островского «Гроза». Ее душевная трагедия», «Нравственная проблематика романа И.С.Тургенева «Отцы и дети», «Проблема покаяния и искупления вины Раскольникова в романе Ф.М.Достоевского «Преступление и наказание», «Духовные искания героев в романе Л.Н.Толстого «Война и мир», «Изображение бессмысленности войны в романе Б.Пастернака «Доктор Живаго» и др.

На этапе подведения итогов групповой дискуссии старшеклассники высказывали мнения о том, что данный вид работы позволял им обратить внимание на актуальные проблемы в анализируемом произведении, сделать необходимые выводы по данной проблеме, понять причины конфликта главного героя с окружающим миром. Учащиеся в ходе обсуждения отмечали, что необходимо сознательно относиться к произведениям художественной литературы, задавать себе вопросы по поводу прочитанного произведения, формулировать выводы.

Выводы. Письменные творческие задания дают возможность увидеть процесс формирования духовно-нравственных ценностей всех старшеклассников и, в первую очередь, робких, неуверенных в себе учеников, которые во время дискуссий остаются незамеченными.

В процессе наблюдения за ходом учебных занятий в форме групповых дискуссий, бесед был сделан вывод о том, что уроки литературы обладают большим потенциалом для формирования духовно-нравственных ценностей старшеклассников, личностного развития и саморазвития. Следует отметить и личностные изменения старшеклассников. Участники группы стали более осознанно относиться к учебной деятельности, делать определенные выводы в процессе анализа изучаемых произведений, делать комментарии, высказывать свое отношение к прочитанному. В поведении учащихся появилась уверенность в своих возможностях.

Таким образом, ожидаемые результаты в процессе изучения и анализа произведений художественной литературы были отражены в следующих показателях:

-эффективное общение с одноклассниками и преподавателями;
-аргументация своей точки зрения по поводу изученного произведения;
- правильное формулирование выводов по изучаемой проблеме;
-умение оценивать себя как личность.

Изучение художественной литературы в школе имеет огромное воспитательное влияние на становление личности растущего человека, формирование его духовно-нравственных качеств. Художественная литература

учит мыслить, понимать и формировать себя и свой образ – Я.

Литература:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Норматика, 2013. – 128 с.
2. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования. – Министерство образования и науки Российской Федерации, 2012
3. Бондаревская Е.В. Гуманитарная методология науки о воспитании // Педагогика. – 2012. - №7. С. 11
4. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект / А.Я.Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. Рос. Акад. Образования – М.: Просвещение, 2011. – 32 с. – (Стандарты второго поколения).
5. Сафронова П.А., Антонова М.П. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – Просвещение, 2015. – 48 с.

Педагогика

УДК 796.83

кандидат педагогических наук Малазония Ираклий Гивиевич
Кубанский государственный университет
физической культуры, спорта и туризма (г. Краснодар)

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПЛАНИРОВАНИЯ ТЕХНИКО-ТАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БОКСЕРОВ НА ПРЕДСОРЕВНОВАТЕЛЬНОМ ЭТАПЕ

Аннотация. Примерная программа многолетней подготовки в боксе содержит нормативные инструкции по осуществлению спортивной подготовки с учетом возрастной периодизации, но не уделяет необходимого внимания распределению компонентов тренировочного процесса. Это приводит к возникновению у боксеров лимитированных объемов использования арсенала и обуславливает необоснованное увеличение физических нагрузок, тем не менее на соревнованиях оцениваются технико-тактические действия. В проводимом нами исследовании предлагается три варианта предсоревновательного периода для боксеров с учетом определения объема каждого компонента тренировочного процесса.

Ключевые слова: боксеры, предсоревновательный период, компоненты тренировочного процесса.

Annotation. The approximate program of long-term preparation contains standard instructions for implementation of sports preparation taking into account an age periodization in boxing, but doesn't pay necessary attention to distribution of components of training process. It leads to origin at boxers of the limited amounts of use of an arsenal and causes unreasonable increase in physical activities, nevertheless at competitions technical and tactical actions are estimated. In the research conducted by us three options of the precompetitive period for boxers taking into account scoping of each component of training process are offered.

Keywords: boxers, precompetitive period, components of training process.

21. Гударенко А.Ю.Сущность понятия «качество образования» // Ученые записки Российского государственного социального университета. - 2009.–- № 13. – С. 66.
22. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Под ред. Э.Г. Азимова, А.Н. Щукина. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
филологического образования Шерстобитова Ирина Анатольевна
Санкт-Петербургская академия постдипломного
педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

ГЛОБАЛЬНЫЙ КОНЦЕПТ: ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ И СЛОВЕСНОСТЬ

Аннотация. В статье рассматривается концепт как образовательный объект интеграции естественно-научного и гуманитарного образования. Целью рассмотрения концепта как методологической базы интеграции послужила инвариантность и вариативность концепта как образовательной единицы. Модель урока-штудии на основе концептов позволяет представить содержание разных дисциплин и личный опыт ученика интегративно. Методология концепта как образовательного объекта на примере концепта «жизнь» и методика концептного анализа учебного текста могут быть применены в практической деятельности учителя на интегрированных уроках.

Ключевые слова: глобализация, интеграция, концепт, концепный анализ.

Annotation. The article discusses the concept as an educational facility the integration of natural-scientific and humanitarian education. To review the concept as a methodological basis of integration was the invariance and variability of the concept as an educational unit. Model lesson-study-based concepts allows to present the content of different disciplines and the personal experiences of the student integrative. The methodology of the concept as an educational object for the concept "life" and technique koncertnogo analysis of training text can be applied in practical activities of teachers on integrated lessons.

Keywords: globalization, integration, concept, kozany analysis.

Введение. Глобализация образовательного пространства, обретение им планетарной целостности и единства является «катализатором» глобального характера эволюции современного человечества и осознание им своего места в мироздании. Современный этап развития мировой науки называют интегративной революцией в познании. Он ориентирован на осознание и раскрытие общности, целостности изучаемых объектов и явлений [1].

Учитывая влияние вызовов времени на формирование сознания человека и оценку смыслов, ценностей, миропонимания, школа сегодня меняется. Вводятся новые образовательные стандарты, меняются требования к результатам образования.

Формулировка цели статьи. Цель статьи – реализация задач глобального образования на основе интеграции естественно-научных и гуманитарных знаний учащихся. Описание методики концептного анализа как модели

Литература:

1. Попов В.Г., Голубков В.П. мониторинг развития региональной системы образования // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2000. – № 2. – С. 30-32.
2. Гутник Г.В. Мониторинг в контексте информатизации образования // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2001. - № 4. – С. 35-31.
3. Белкин А.С. Основы педагогических технологий: Краткий словарь. – Екатеренбург, 1995. – 22 с.
4. Орлов А.А. Мониторинг инновационных процессов в образовании // Педагогика. – 1994. - № 5. – С. 16-20.
5. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие. – М.: Академический Проект, Фонд «Мир», 2008. – 336 с.
6. Майоров А.Н. Мониторинг социальной эффективности и условий деятельности образовательных систем // Школьные технологии. – 1999. - № 5. – С. 84-91.
7. Кальней В.А., Шишов С.Е. Технология мониторинга качества обучения в системе «учитель-ученик». Методическое пособие для учителя. – М., 1999. – 86 с.
8. Андреев В.И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития. – Казань, 2006. – 149 с.
9. Немова Н. Это модное словечко «мониторинг» // Директор школы. – 1999. - № 7. – С. 29-32.
10. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества обучения в школе. – М., 1999. - 320 с.
11. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
12. Фрадкин Ф.А. Педагогическая технология в исторической перспективе // История педагогической технологии: Сб. научных трудов. – М., 1994. – 248 с.
13. Волков И.П. Цель одна – дорог много: проектирование процессов обучения. – М.: Просвещение, 1990. – 156 с.
14. Педагогические теории, системы, технологии / Под ред. С.А. Смирнова. – М., 2000. – 512 с.
15. Сакиев А.М., Чиркова Т.В. Применение технологии дифференцированного обучения в процессе начального языкового образования. Учебное пособие – Армавир: НЧОУ ВПО АЛСИ, 2011. – 114 с.
16. Словарь согласованных терминов и определений в области образования государств-участников Содружества Независимы Государств. – М., 2004. – С. 44.
17. Шмырева Н.А., Губанова М.И. Крецан З.В. Педагогические системы: научные основы, управление, перспективы развития. – Кемерово, 2002. – С. 100.
18. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / Под ред. С.М. Вишняковой. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
19. Педагогический словарь / Под ред. Г.М. Коджаспировой, А.Ю. Коджаспирова. – М.: Академия, 2005. – 176 с.
20. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / Под ред. А.С. Воронина. – Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. – 135 с.

Введение. В настоящее время в содержание многолетней подготовки боксеров содержатся нормативные инструкции по выполнению по осуществлению спортивной подготовки с учетом возрастной периодизации, сообщение общих теоретических положений педагогики и психологии, неклассифицированный реестр специального образовательного компонента с акцентом на знания тренера (Близнюк А.А., 2011, 2012; Макаров В.А. и др., 2012). Разнообразие предлагаемых общефизических упражнений за счет специального компонента, фокусирования внимания на тренировочных микро-, мезо- и макроциклах на различных этапах спортивной подготовки, содержание контрольных тестов без технико-тактических показателей приводят к ограничению у боксеров объемов реализуемой технических действий и обуславливают необоснованное увеличение физических нагрузок, а тем не менее на соревнованиях оцениваются специфические действия (Шулика Ю.А. и др., 2009; Малазония И.Г., 2011).

Формулировка цели статьи. Предлагаемая нами в процессе последовательного педагогического эксперимента методика предполагает подсчет времени выполнения каждого технического приема и частоты сердечных сокращений (ЧСС), которая регистрируется пальпаторно в течение первых 10 с после окончания выполнения упражнений. Величина тренировочной нагрузки оценивается объемом и интенсивностью. Объем нагрузки определяется чистым временем работы в минутах, без учета времени отдыха. Интенсивность оценивается по ЧСС, которая переводиться в баллы с помощью шкалы по В.А. Сорванову (1978).

Данная методика допускает оценивание интенсивности физической нагрузки, включая время, затраченное на выполнение технический действий, что по-нашему мнению, более точно иллюстрирует физическую нагрузку, чем усредненный показатель, к тому же он и информативен.

Изложение основного материала статьи. Разделяя и определяя ступень специализированности и сходства с соревновательным упражнением в условиях соревнований, все упражнения и технические действия, выполняемые боксерами, были разделены на пять групп.

1. Общеразвивающие упражнения (ОРУ).
2. Специально-подготовительные упражнения (СПУ).
3. Упражнения на снарядах (СН).
4. С партнером, содействующие совершенствованию технико-тактического мастерства, включающие условные бои (СТТМ).
5. Соревновательные упражнения (вольные бои и спарринги) (СУ).

При учете физической нагрузки в зависимости от ее интенсивности были выделены три зоны (табл. 1).

Объем физической нагрузки боксеров в каждой зоне интенсивности за весь предсоревновательный этап определялся в минутах, а соотношение тренировочных средств в процентах.

В проводимом нами последовательном педагогическом эксперименте участие принимали 12 боксеров, имеющих спортивную квалификацию «Кандидат в мастера спорта» и «Мастер спорта России» на базе различных спортивных школ Краснодарского края. Модельные характеристики величины физических нагрузок на каждом тренировочном сборе предсоревновательного этапа представлены в таблицах 2,3,4.

Характеристики тренировочных нагрузок на первом тренировочном сборе

со следующими задачами: повышение уровня развития физических качеств и укрепление всех систем организма; совершенствование технико-тактического мастерства.

Таблица 1

Характеристика нагрузки по пульсу в различных зонах интенсивности

№	Зоны интенсивности нагрузки	ЧСС (уд.) за 10 с	Оценка в баллах
1-я	Малая (преимущественно аэробная)	19 20 21 22 23 24	1 2 3 4 5 6
2-я	Средняя (смешенная аэробно-анаэробная)	25 26 27 28 29	7 8 10 12 14
3-я	Большая (анаэробно-гликолитическая)	30 31 32 33 и выше	17 21 25 33

1. Оценка качества не сводится только к тестированию достижений учащихся; оценка качества образования осуществляется комплексно, изучая деятельность образовательного учреждения во всех направлениях.

2. Объектами мониторинга качества образования являются:

1) уровень достижений учащихся, выражающихся в объеме знаний, умений и навыков, также опыта самостоятельной деятельности, уровень сформированности ключевых компетенций;

2) качество учебных программ;

3) компетентность носителей знаний (учителей, профессорско-преподавательского состава): владение научно обоснованными методиками, технологиями обучения;

4) степень доступности;

5) наличие стратегического планирования качества;

6) соответствие запросам рынка;

7) отсутствие отрицательной динамики в состоянии здоровья обучающихся;

8) уровень управления качеством образования;

9) состояние материально-технической базы.

3. Критерии выделенных объектов определяются образовательным стандартом, нормативно-правовой базой образования.

4. анализ выделенных объектов осуществляется как педагогами, так и уполномоченными лицами, комиссиями, подразделениями.

5Ообъекты мониторинга рассматриваются в двух аспектах:

1) имеющийся или достигнутый результат;

2) показатель, на основе которого корректируется дальнейшая деятельность образовательного учреждения.

6. Анализ выделенных объектов, указывающих на уровень качества образования, проходит четыре этапа:

1) диагностический этап, на котором фиксируется наличный уровень качества образования по критериям выделенных объектов;

2) аналитический этап, в процессе которого на основе диагностических данных анализируется текущее состояние объекта, выявляются причины отрицательной (положительной) динамики (на этом этапе могут соотноситься данные, полученные при диагностике других объектов мониторинга качества образования);

3) прогностический этап, где намечается деятельность, направленная на коррекцию (поддержание в текущем состоянии) проходящих процессов (на этом уровне разрабатываются рекомендации, определяются направления деятельности);

4) контрольный этап, в рамках которого проводятся диагностические замеры показателей выделенных объектов с целью отслеживания и корректировки результатов.

Выводы. Таким образом, мониторинг качества образования представляет собой сложную многофункциональную систему, охватывающую своей деятельностью все уровни и ступени образования. Это непрерывный процесс отслеживания состояния качества образования, идущий параллельно с процессом образования.

«Качество образования – интегральная характеристика образовательного процесса и его результатов, выражающая меру их соответствия распространенным в обществе представлениям о том, каким должен быть образовательный процесс и каким целям он должен служить»[18].

В данном определении объектами выступают: содержание, включающее лучшие достижения духовной и культуры и опыта в той или иной сфере деятельности, высокая компетентность педагогических работников, новейшие педагогические технологии и соответствующая им материально-техническая оснащенность, гуманистическая направленность, полнота удовлетворения потребностей населения в знаниях.

«Качество образования – определенный уровень знаний и умений, умственного, нравственного и физического развития, которого достигают обучаемые на определенном этапе в соответствии с планируемым целями; степень удовлетворения ожиданий различных участников процесса образования от предоставляемых образовательным учреждением образовательных услуг» [19]. Следовательно, объектом качества образования выступает, прежде всего, образовательный стандарт. Также при определении качества образования учитывается престижность образования в общественном сознании и системе государственных приоритетов, финансирование и материально-техническая оснащенность образовательных учреждений, современные технологии управления ими.

«Качество образования – категория, определяющая состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности» [20]. То есть, качество образования рассматривается как система знаний, умений и навыков, которая должна удовлетворять не только социальные запросы, но и запросы рынка труда, поможет специалисту выполнять набор профессиональных функций.

По мнению других ученых, «качество образования – это ориентация на передачу учащимся определенного объема знаний, умений и навыков с помощью соответствующего научно-педагогического обеспечения: программ, учебников, технической базы и пр. другими словами, качество образования определяется качеством учебных программ, качеством обучения, качеством результатов обучения» [21].

«Качество образования – соответствие образования принятым в образовательной доктрине требованиям и нормам (стандартам)» [22]. Поэтому объектом мониторинга выступает выполнение образовательного стандарта.

Анализ определений качества образования позволяет утверждать, что качество образования трактуется в общегосударственном и педагогическом аспекте:

1) в общегосударственном аспекте качество образования рассматривается как соответствие современным жизненным потребностям развития станы, включающим потребности личности, общества, государства.

2) в педагогическом плане – это определенная сумма знаний, умений и навыков, уровень развития личности, познавательных и созидательных способностей.

Таким образом, анализ приведенных в статье понятий позволяет сделать вывод о том, что:

Таблица 2

Характеристики тренировочных нагрузок первого тренировочного сбора

Величина нагрузки	Группы упражнений						Характер нагрузки		
	ОРУ	СПУ	СН	СТТМ	СУ	ВСЕГО	Объем по зонам интенсивности (мин)		
							1-я	2-я	3-я
Объем в мин./ интенсивность в баллах	380/ 4	117/ 6	69/ 12	148/ 14	84/ 2	798/ 48	292	864	9
Объем в %	69	10,4	5,9	12,7	2	100	25	74	1

Характеристики тренировочных нагрузок на втором учебно-тренировочном сборе с задачами: повышение функциональных возможностей боксеров средствами физической подготовки специальной направленности; совершенствование ИТТМ, СФП, психологической устойчивости.

Таблица 3

Характеристики тренировочных нагрузок второго тренировочного сбора

Величина нагрузки	Группы упражнений						Характер нагрузки		
	ОРУ	СПУ	СН	СТТМ	СУ	ВСЕГО	Объем по зонам интенсивности (мин)		
							1-я	2-я	3-я
Объем в мин./ интенсив-ность в баллах	420/ 5	176/ 6	79/ 12	107/ 14	132/ 18	914/ 55	411	509	136
Объем в %	51,1	17	16,9	10	5	100	39	48	13

На таблице 4 дается представление о тренировочных нагрузках боксеров на третьем предсоревновательном этапе. Для более полной картины данной модели спортивной тренировки боксеров представим ее описание.

Характеристики тренировочных нагрузок на третьем тренировочном сборе с задачами: максимальное повышение функциональных возможностей организма и рост специальной физической подготовленности; дальнейшее совершенствование индивидуальной технико-тактической подготовки; совершенствование волевой и психологической (приобретение боксерами оптимального уровня спортивной формы).

Так, на этом предсоревновательном этапе подготовки боксеры большую часть времени (900 мин, 60 % общего времени работы) уделяли упражнениям на снарядах и общеразвивающим упражнениям. При этом интенсивность общеразвивающих упражнений оказалась самой низкой (5 баллов).

Необходимо обратить внимание, что чем интенсивнее выполняется технического действие, тем меньше при этом будет объем тренировочной работы. Исключение при этом составляют только специально-подготовительные упражнения и упражнения на снарядах. При минимальном объеме работы (101 мин), но зато с максимальной интенсивностью (18 баллов) выполняются соревновательные упражнения - вольные бои и спарринги.

диагностируемых целей невозможен мониторинг. Диагностируемость целей обучения определяет совокупность непрерывных контролируемых действий и результат обучения» [10].

Проанализировав различные подходы к пониманию понятий «мониторинг», «педагогический мониторинг», отметим, что мы придерживаемся точки зрения, согласно которой мониторинг – технология управления качеством образования.

В.П. Беспалько считает, что «педагогическая технология – проект определенной педагогической системы, реализуемой на практике, это содержательная техника реализации учебного процесса» [11].

Ф.А. Фрадкин отмечает: «Это системное, концептуальное, нормативное, объективированное, инвариантное описание деятельности учителя и ученика, направленное на достижение образовательной цели» [12].

И.П. Волков определяет педагогическую технологию как «описание процесса достижения планируемых результатов обучения» [13].

В структуре технологии выделяют следующие основные компоненты: 1) блок организации деятельности учащихся; 2) блок контроля качества; 3) коррекция [14].

Педагогическая технология включает такие важные компоненты как целеполагание, диагностика, предвидение конечного результата [15].

Таким образом, под мониторингом качества образования мы понимаем технологию всестороннего изучения образовательного процесса, основанную на постановке цели и определении конечных результатов, проектировании и выделении диагностируемых критериев, а также выполняющую функции диагностики, информирования, проектирования, контроля и корректировки образовательного процесса с целью повышения качества образования.

В структуре мониторинга можно выделить следующие компоненты: 1) целеполагание; 2) планируемые результаты; 3) определение объектов мониторинга и критериев внутри каждого объекта, указывающих на повышение качества образования; 4) диагностика, отслеживание, прогнозирование; 5) контроль; 6) 4оррекция.

Одним из основных вопросов при организации мониторинга качества образования является определение объектов, по которым можно судить о положительной или отрицательной динамике уровня качества образования, при понимании которого у исследователей также нет единого мнения.

«Качество образования – это соответствие образования (как результата, как процесса, как социальной системы) многообразным потребностям, интересам личности, общества, государства; это системная совокупность иерархически организованных, социально значимых сущностных свойств (характеристик, параметров), образования (как результата, как процесса, как социальной системы)» [16].

«Качество образования – совокупность потребительских свойств образовательной услуги, обеспечивающей возможность удовлетворения комплекса потребностей по всестороннему развитию личности учащегося (студента)» [17].

Исходя из приведенных определений, объектами мониторинга являются: педагогический состав, учебно-методическое обеспечение, материально-техническая база, интеллектуальный потенциал учебного заведения, студенты (учащиеся) и выпускники.

В приведенных определениях мониторинг рассматривается как процесс, функциями которого является не только предоставление информации о динамике формирования необходимых компетенций, но и составляющих педагогического процесса, их соответствии поставленным целям. Таким образом, в описанных выше определениях под мониторингом понимается процесс.

Ряд ученых рассматривают мониторинг как систему.

Так по А.Н. Майорову, «мониторинг – это система сбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательной системе или определенных ее элементах, ориентированная на информационное обеспечение управления, позволяющая судить о состоянии объекта в любой момент времени и дающая прогноз ее развития» [6].

В определении автором обозначена диагностическая, информационная и прогностическая функции мониторинга.

В.А. Кальней и С.Е. Шишова к указанным функциям добавляют контролирующую и корректирующую. По мнению исследователей «мониторинг – это система контролирующих и диагностирующих мероприятий процесса обучения, обусловленных целеполаганием и предусматривающих контроль динамики уровня усвоения учащимися учебного материала и его корректировку» [7]. Цель мониторинга – получение информации о результатах образовательного процесса. В этом определении также указывается возможность разработки рекомендаций, на основе которых происходит корректировка дальнейшего хода образовательного процесса.

В.И. Андреева, отмечает, что «педагогический мониторинг – это системная диагностика качественных и количественных характеристик эффективности функционирования и тенденций саморазвития образовательной системы, включая ее цели, содержание, формы, методы, дидактические и технические средства, условия и результаты обучения, воспитания и саморазвития личности» [8].

При таком понимании объектами мониторинга выступают результаты, выраженные не только когнитивным аспектом, обследуются также условия обучения, содержание и организация образовательного процесса.

Н. Немова [9] отводит мониторингу самостоятельную функцию управления, при реализации которой проводится выявление и оценивание проведенных педагогических действий, при этом обеспечивается обратная связь, осведомляющая о соответствии (несоответствии) фактических результатов деятельности педагогической системы ее конечным целям.

Таким образом, в проанализированных выше определениях под мониторингом понимается система.

С.Е. Шишов и В.А. Кальней рассматривают мониторинг как технологию управления качеством образования: «Под мониторингом качества образования мы понимаем совокупность непрерывных контролирующих действий, позволяющих наблюдать и корректировать по мере необходимости продвижение ученика от незнания к знанию.

В технологию мониторинга включены контролирующие действия и результат обучения. Методы изучения учебного материала, формы организации учебных занятий, безусловно, влияют на результат обучения, но они не являются составляющими мониторинга. Важнейшее значение в учебном процессе имеют цели: и для организации, и для результата. Более того, без

Таблица 4

Характеристики тренировочных нагрузок третьего тренировочного сбора

Величина нагрузки	Группы упражнений						Характер нагрузки		
	ОРУ	СПУ	СН	СТТМ	СУ	ВСЕГО	Объем по зонам интенсивности (мин)		
							1-я	2-я	3-я
Объем в мин./ интенсивность в баллах	247/ 5	212/ 6	258/ 14	82/ 17	101/ 18	900/ 60	367	266	154
Объем в %	51,1	17	16,9	10	5	100	47	34	19

На совершенствование технико-тактического мастерства отводилось лишь 10% общего времени работы, это связано с тем, что основной задачей подготовки было совершенствование скоростно-силовых качеств боксеров.

Собственно поэтому большая часть времени отдается на специально-подготовительные упражнения и упражнения на снарядах, которые являются основными средствами развития скоростно-силовых качеств.

Общий объем нагрузки за этап составил 900 мин при интенсивности 60 баллов. Средняя интенсивность объясняется большим объемом работы ОФП. По величине средней интенсивности нагрузки трудно судить об объемах работы, выполняемой с той или иной интенсивностью. По данным исследований видно, что большая часть работы (367 мин) или 47% выполнялась в режиме малой интенсивности в 1 зоне, со средней интенсивностью (266 мин) или 34% во 2 зоне, а с максимальной интенсивностью всего лишь (154 мин) или 19% в 3 зоне.

Общая картина изменения по 5 группам упражнений в трех предсоревновательных периодах представлена на рисунке.

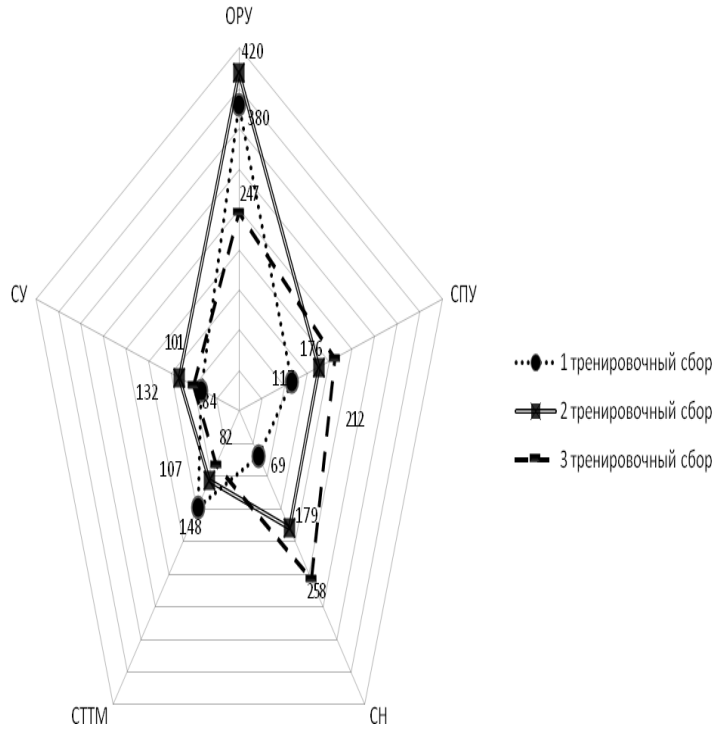


Рис. Распределение компонентов тренировочной нагрузки боксеров в предсоревновательный период

Таким образом, направленность и содержание тренировочной работы, выполняемой с различной интенсивностью, проиллюстрировали, что минимальная интенсивность в подготовительной части тренировочного занятия и в заключительной части при выполнении гимнастики, при медленном беге и упражнений со отягощением. Небольшая и средняя интенсивность присуще специально-подготовительным упражнениям и упражнениям на снарядах при невысоком темпе. Высокий темп упражнений на

стандартизирован инструментарий для проведения мониторинга; не все процедуры мониторинга апробированы; отсутствует научно-техническое обеспечение для сбора информации; слабо проработана нормативно-правовая база системы оценки качества образования.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является исследование мониторинга как средства управления качеством образования. Для реализации поставленной цели необходимо решить круг следующих задач:

1) дать определение понятия «мониторинг качества образования»;
2) выявить структуру мониторинга;
3) определить функции мониторинга качества образования;
4) обозначить объекты мониторинга качества образования;
5) описать процесс проведения мониторинга качества образования.

Изложение основного содержания статьи. Анализ исследований, посвященных этой проблеме, позволяет выделить несколько подходов к пониманию сущности определения «мониторинг»:

1) исследование мониторинга как процесса;
2) исследование мониторинга как системы;
3) исследование мониторинга как технологии управления качеством образования.

Так, В.Г. Попов, В.П. Голубков мониторинг определяют как «систематическое стандартизированное наблюдение за каким-либо процессом» [1].

По мнению Г.В. Гутника, «мониторинг – это теоретически обоснованные измерения и оценки результатов обучения, которые способны дать объективные и достоверные данные о ходе педагогического процесса и его результатах» [2].

И в первом, и во втором определениях мониторинг представлен как процесс регулярного отслеживания качества образования, то есть усвоения знаний, выработку умений в учебном процессе, формирования необходимых компетенций.

В приведенных определениях на первый план выступает информационная функция мониторинга, предполагающая дальнейший контроль и корректировку педагогического процесса.

А.С. Белкин определяет мониторинг как «процесс непрерывного научно обоснованного диагностико-прогностического слежения за состоянием и развитием педагогического процесса в целях оптимального выбора образовательных целей, задач, средств решения» [3].

В этом определении автором обозначены информативная и прогностическая функции мониторинга. Цель мониторинга – получение информации не только о результатах образовательного процесса, но и об условиях его осуществления.

А.А. Орлов определяет педагогический мониторинг как «длительное слежение за какими-либо объектами или явлениями педагогической действительности» [4]. Объектом мониторинга он считает результаты учебно-воспитательного процесса и средства, которые используются для их достижения.

Э.Ф. Зеер рассматривает мониторинг как «процесс отслеживания состояния объекта (системы или сложного явления) с помощью непрерывного или периодически повторяющегося сбора данных, представляющих собой совокупность определенных ключевых показателей» [5].

Педагогика

УДК: 37.014.5
кандидат педагогических наук,
доцент Чиркова Татьяна Владимировна
Карачаево-Черкесский государственный
университет имени У. Д. Алиева (г. Карачаевск)

МОНИТОРИНГ КАК СРЕДСТВО УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается мониторинг как одно из средств управления качеством образования: определяется понятие «мониторинг качества образования», определяются его функции, обосновываются структура и объекты мониторинга качества образования, описываются этапы исследования выделенных объектов.

Ключевые слова: мониторинг, педагогический мониторинг, мониторинг качества образования, педагогическая технология, качество образования.

Annotation. The article deals with monitoring as a means of quality management education: define the concept of "monitoring the quality of education", define its function, structure and justified quality monitoring facilities of education, describes the stages of the study of the selected objects.

Keywords: monitoring, pedagogical monitoring, monitoring of the quality of education, educational technology, the quality of education.

Введение. Проблема повышения качества образования является одной из основных на современном этапе развития системы образования в Российской Федерации. Данному вопросу всегда уделялось внимание как со стороны руководителей образования, так и со стороны педагогов.

Важную роль в процессе управления качеством образования играет полная информация о состоянии образовательного процесса. И если еще ранее, ориентируясь на административный характер управления, основной интерес представляла информация о конечных результатах качества образования, то в настоящее время управление качеством образования представляет собой систему, основанную на привлечении наукоемких технологий в практику управления. Применение этих технологий основывается на информационном обеспечении всех уровней образования.

В последнее десятилетие разработка подходов к оценке качества образования осуществляется через систему мониторинга качества образования.

В качестве объектов мониторинга выступают следующие показатели, характеризующие современную систему образования: открытость, разделение ответственности, соотнесение предложения с потребностями, разнообразие предлагаемых услуг, доступность.

При всей актуальности применения мониторинга как одного из средств управления качеством образования, необходимо отметить, что система мониторинга качества образования в России еще несовершенна: не создана система оценки качества образования как на уровне функционирования учебного заведения, так и на уровне системы образования; нет единой концепции в понимании понятия «качество образования»; не выработан единый методологический подход к измерению качества образования; не

снарядах и с партнером соответствует большой интенсивности. Максимальная интенсивность отмечена, в основном, в соревновательных упражнениях (вольные бои и спарринги), а также в специальных упражнениях на снарядах (циклическая тренировка) и с партнером, выполняемых в максимальном темпе.

Выводы:

1. В содержание ОФП следует включать разнообразные общеразвивающие упражнения, выполняемые в подготовительной и заключительной части тренировки, а также легкоатлетические кроссы и спортивные игры. Легкоатлетические кроссы следует проводить по пересеченной местности в форме соревнований. ЧСС во время легкоатлетического кросса достигает 190-200 ударов в минуту, что соответствует высокой зоне физических нагрузок. Их целесообразно проводить в начале предсоревновательного периода 1-2 раза. Спортивным играм характерна нагрузка (ЧСС 130-160 ударов в минуту) средней интенсивностью, 2-я зона, но частота применения их от 3-5 раз в неделю.

2. Специально-подготовительные упражнения - это в основном имитационные упражнения, выполняемые с отягощениями и без них. С их помощью совершенствуют технику выполнения «коронных» комбинаций, а также встречные и ответные удары, а также повторные атаки.

Имитационные упражнения с отягощениями целесообразно использовать по методу дополнительной мобилизации двигательного, зрительного и слухового анализаторов. Эти упражнения (толчки отягощений и имитация основных боксерских ударов) выполняются в невысоком темпе, но с максимальной силой и скоростью.

3. Упражнения на боксерских снарядах способствуют в основном увеличению силы ударов, а также развитию выносливости. Причем, боксерам необходимо наносить удары с предельной силой и быстротой, но в невысоком темпе. Интервалы отдыха между отдельными ударами или сериями включают передвижениями и подготовительными действиями. По мере приближения к соревнованиям эти интервалы отдыха постепенно сокращаются и, следовательно, темп увеличивается. В последние три недели широко используется повторно-интервальный метод тренировки. В частности, целесообразно выполнять спурты с максимальной силой и частотой нанесения ударов в течение 5 с через каждые 25 с умеренной работы. Затем время спуртов увеличивается до 10-15 с, а время умеренной работы соответственно уменьшается.

4. В спаррингах рационально воспроизводить условия соревнований (выезд в другие спортивные залы и даже города, присутствие зрителей, судейство и пр.).

5. С целью совершенствования технической разносторонности боксеров целесообразно параллельно изучать технику атаки и защиты в условиях одноименной и разноименной взаимной стойки в проекции на горизонтальную плоскость без смены собственной привычной стойки.

Литература:

1. Близнюк, А.А. Сохранение массива спарринг - партнеров на учебно-тренировочном этапе подготовки боксеров путем расширения и систематизации образовательного компонента / А.А. Близнюк, В.А. Макаров, А.А. Близнюк // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта, № 6 (76). – СПб. - 2011. – С. 105 – 109.

2. Блюзнюк, А.А. Формирование базового арсенала технических действий боксеров на этапе начальной подготовки: автореф. …канд. пед. наук / Близнюк Алексей Анатольевич. - Майкоп, 2012. - 25 с.

3. Бокс: теория и методика: учебник / под общ. ред. Ю.А. Шулики и А.А. Лаврова [Ю.А. Шулика, А.А. Лавров, С.М. Ахметов, В.А. Таймазов, В.А. Макаров, В.Г. Киркоров, И.Г. Малазония, Ю.М. Схаляхо, Л.М. Ширин]. – М.: Издательство «Советский спорт», 2009. – 767 с.

4. Макаров, В.А. Поэтапные режимы становления технико-тактического мастерства в комплексных единоборствах на восходящем этапе физкультурно-спортивной деятельности / В.А. Макаров, И.Г. Малазония, В.А. Котко // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. - № 8 (78). – СПб. 2011. – С. 124–128.

5. Малазония, И.Г. Содержательно-методические условия сохранения контингента боксеров на учебно-тренировочном этапе подготовки: автореф. …канд. пед. наук / Малазония Ираклий Гивиевич. - Краснодар, 2011. - 24 с.

6. Практика бокса (базовая технико-тактическая подготовка): учебное пособие для ДЮСШ, СДЮШОР, ШВСМ и училищ Олимпийского резерва / под общей ред. В.А. Макарова и Ю.А. Шулики [М.В. Антонюк, А.А. Близнюк, В.В. Вяткин. В.А. Макаров, И.Г. Малазония, К.В. Миньков, Ю.А. Шулика]. – Краснодар: Неоглория, 2012. - 560 с.

7. Сорванов, В.А. Об индикации тренировочных средств различной мощности в спортивной борьбе // Теория и практика физической культуры. - 1978. - № 2. - С. 19-22.

Педагогика

УДК: 374

аспирант Мареева Анастасия Сергеевна
Академия педагогики и психологии Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

СОСТОЯНИЕ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛНОГО ОРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В РОСТОВСКОЙ ОБЛАСТИ НА СРВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ ЕГО СОВЕШЕНСТВОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлены результаты анализа мониторинга реального состояния системы дополнительного образования детей в Ростовской области. На обширном статистическом материале в статье автором дается характеристика структуры системы дополнительного образования Ростовской области, содержания и формы реализации образовательных программ дополнительного образования, выявлены преимущества региональной системы дополнительного образования и определены перспективные направления ее дальнейшего развития.

Ключевые слова: дополнительное образование детей, мониторинг, регионализация.

Annotation. The article analyses monitoring results of the real state of supplementary education system for children in Rostov region. With the vast statistic data the author gives the characteristics of the structure of supplementary education

Четвертый этап имел своей целью совершенствование оценочных суждений о деятельности людей и способов поведения. Выстраивание модели поведения, которая предполагает выстраивание отношений с представителями других наций не на основе стереотипов, а на основе знаний о культурных ценностях той или страны, а также использование толерантных моделей поведения.

Выводы. После проведения серии тренингов был проведен еще один контрольный срез, который показал, что средние показатели по каждому компоненту значительно увеличились: 52,3 студентов имеют высокие показатели по выше упомянутым критериям, 37% имеют средний показатель и 10,7% обучаемых имеют низкие показатели по всем критериям.

На основании этого, вы можем сделать вывод, что предложенная нами серия тренингов является эффективной и может в дальнейшем быть использована для снятия конфликтности общения между представителями различных наций.

Литература:

1. Асмолов А.Г. Толерантность: различные парадигмы анализа // Толерантность в общественном сознании России. М., 1998.

2. Бардиер Г. Л. Социальная психология толерантности. СПб., 2005. – 162 с.

3. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. — СПб.: Питер, 2009. — 336 с.

4. Декларация принципов толерантности. Утверждена резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года // Век толерантности: научно-публицистический вестник. - М.: МГУ, 2001. – 122 с.

5. Ионина О.С. Формирование толерантности как средство устранения внутриличностных конфликтов подростков: Автореф. дис. … канд. психол. наук. Казань, 2005.

6. Копелев Л. «Вуппертальный проект» / под. Ред. Я. С. Драбкина. – М., 2002 г. - 252 с.

7. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж: Истоки, 1996 . – 176 с.

8. Тер-Минасова С. «О некоторых социокультурных сложностях в процессе изучения иностранного языка» Проект «Перспектива» ТВ канал «Культура»

9. Шалин В. В. Поликультурное образование - современная проблема школы // Педагогика. – 1999. - №4. – С. 3-10.

10. Allpot G. Pattern and Groutch of Personality. N.Y., 1963.

наследию как своей страны, так и чужой.

Поведенческий компонент:

низкий – наблюдаются формы интолерантного поведения, конфликтность в общении с представителями других наций.

средний – старается избегать конфликтов, пытается найти компромисс в решении спорных ситуаций с представителями других культур.

высокий – старается избегать конфликтных ситуаций, активно участвует в общении с представителями других культур, для общения характерно направленность на сотрудничество.

С помощью наблюдения полученные данные группировались, на основании чего выделялись общие зависимости, которые явились предметом исследования.

На первом этапе был проведен срез, имеющий своей целью получения данных о первоначальном уровне сформированности межкультурной толерантности у студентов первых курсов педагогических специальностей по когнитивному, ценностному и поведенческому показателей. Срез проводился на основе методик ВИКТИ Г. Л. Бардиер [2, с. 76] и «Оценка уровня удовлетворенности качеством жизни» Н.Е.Водопьяновой [3, с. 18]. В исследовании принимало участие 200 человек, студентов 1 курсов педагогических специальностей. Анализируя полученные данные, мы пришли к выводу, что 44,5% студентов имеют низкие показатели по выше упомянутым критериям, 38,5% имеют средний показатель и всего лишь 17% обучаемых имеют высокие показатели по всем критериям.

На основании этого мы пришли к выводам, что студенты имеют слабое представление о межкультурной толерантности, общение с представителями других культур носит конфликтный характер, имеются пробелы в знаниях о культурном наследии как своей страны, так и своей собственной.

Таким образом, диагностика выявила необходимость проведения комплекса мероприятий по формированию модели толерантного поведения путем проведения серии обучающих тренингов, имеющих своей целью повышения общего уровня знаний о межкультурной толерантности, снятия конфликтности в общении, применение полученных знаний на практике.

Обучающие тренинги проходили в 4 этапа. Первый этап был направлен на ликвидацию негативных чувств по отношению к людям других национальностей.

Первый этап направлен на ликвидацию негативных чувств обучающихся по отношению к людям иных национальностей путем целесообразного использования таких методов как анализ проблемных ситуаций, совместное решение и обсуждение проблемных вопросов. Английский язык выступал в данном случае, как связующее звено между представителями различных наций. Ставил каждого участника в позицию «инородного представителя», тем самым создавались равная ситуация для всех участников тренинга.

На втором этапе проводились тренинговые занятия, имеющие своей целью ломку стереотипов к той или иной культуре, обмен опытом о культурном наследии представителей наций, которые участвовали в тренинге.

Третий этап ориентирован на преодоление студентами межнациональных конфликтных ситуаций путем организации межнационального общения с привлечением интернет ресурсов, онлайн столов и т.д. С помощью данных приобретался позитивный опыт межнационального общения.

system in Rostov region, the content and forms of supplementary education programmes implementation. The article considers the advantages of the regional supplementary education system and perspectives of its further development.

Keywords: supplementary education for children, monitoring, regionalization.

Введение. В настоящее время дополнительное образование детей в нашей стране является важнейшей составляющей современного образовательного пространства. Согласно Концепции развития дополнительного образования детей (Утверждена Распоряжением Правительства РФ от 4 сентября 2014 г. № 1726-р) система дополнительного образования характеризуется «как открытое, вариативное образование, как социокультурная практика, как средство развития мотивации подрастающих поколений к познанию, творчеству, труду и спорту, превращение феномена дополнительного образования в системный интегратор открытого вариативного образования, обеспечивающего конкурентоспособность личности, общества и государства». [2]

Формулировка цели статьи. Целью статьи является представление результатов исследования реального состояния системы дополнительного образования детей в Ростовской области и определение перспектив его совершенствования.

Изложение основного материала статьи. Принципиально значимыми векторами развития современного дополнительного образования в нашей стране согласно Концепции становятся индивидуализация, интеграция, обновление его содержания. Следует отметить, что именно персонализация дополнительного образования, его адресная направленность усиливает его преимущества по сравнению с другими институтами формального образования за счет средств актуализации таких аспектов, как: участие в вариативных развивающих образовательных программах на основе добровольного выбора детей (семей) в соответствии с их интересами, склонностями и ценностями; возможность выбора режима и темпа освоения образовательных программ, выстраивания индивидуальных образовательных траекторий (что имеет особое значение применительно к одаренным детям, детям с ограниченными возможностями здоровья); право на пробы и ошибки, возможность смены образовательных программ, педагогов и организаций; неформализованность содержания образования, организации образовательного процесса, уклада организаций дополнительного образования; вариативный личностный характер оценки образовательных результатов; тесная связь с практикой, ориентация на создание конкретного персонального продукта и его публичную презентацию; возможность на практике применить полученные знания и навыки; разновозрастный характер объединений; возможность выбрать себе педагога, наставника, тренера. Вышеперечисленные аспекты характеризуют отечественную систему дополнительного образования детей как уникальную, гибкую и максимально приспособленной к их потребностям и интересам.

Важной отличительной чертой дополнительного образования детей также является открытость, которая проявляется в следующих аспектах:

- нацеленность на взаимодействие с социально-профессиональными и культурно-досуговыми общностями взрослых и сверстников, занимающихся тем же или близким видом деятельности;

- выстраивание образовательного процесса на основе включения в образовательный процесс актуальных явлений социокультурной реальности,

опыта их проживания и рефлексии;

- создание благоприятных условий для генерирования и реализации общественных как детских (подростковых), так и взрослых инициатив и проектов, в том числе развития волонтерства и социального предпринимательства.

Сущностным свойством открытого дополнительного образования является его событийность, как значимая культуросообразующая идея современного образования. Л.В. Горюнова [1] в своем исследовании рассматривает событийность как основу человеческих отношений в современном образовании, а событие является единицей образовательного процесса. Это позволяет нам сделать вывод о том, что событийная организация дополнительного образования детей позволит общеобразовательной организации сформировать креативное пространство дополнительного образования школьников как фактора его результативности. В условиях информационной социализации дополнительное образование детей может стать инструментом формирования ценностей, мировоззрения, гражданской идентичности подрастающего поколения, адаптивности к темпам социальных и технологических перемен. И это дает повод нового «прочтения» возможностей дополнительного образования на современном этапе его развития.

Согласно утвержденной Правительством РФ «Концепции развития дополнительного образования детей» [2] весьма актуальным является разработка содержания дополнительного образования и создание программ, которые в первую очередь ориентированы на следующие аспекты:

- создание необходимых условий для личностного развития учащихся, позитивной социализации и профессионального самоопределения;

- удовлетворение индивидуальных потребностей учащихся в интеллектуальном, художественно-эстетическом, нравственном развитии, а также в занятиях физической культурой и спортом, научно-техническим творчеством;

- формирование и развитие творческих способностей учащихся, выявление, развитие и поддержку талантливой молодежи;

- обеспечение духовно-нравственного, гражданского, патриотического, трудового воспитания учащихся;

- формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья учащихся;

- подготовку спортивного резерва и спортсменов высокого класса в соответствии с федеральными стандартами спортивной подготовки, в том числе из числа учащихся с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов.

В последние годы отмечается рост заинтересованности семей в дополнительном образовании детей, в том числе на платной основе.

Таким образом, сфера дополнительного образования детей создает особые возможности для развития образования в целом, в том числе для расширения доступа к глобальным знаниям и информации, опережающего обновления его содержания в соответствии с задачами перспективного развития страны. Фактически эта сфера становится инновационной площадкой для отработки образовательных моделей и технологий будущего, а событийность и персонализация дополнительного образования определяется как ведущий

культуры устных выступлений и письменной речи на английском языке;

3. Развивающий аспект:

• развитие коммуникабельности, самостоятельности, умения сотрудничать.

4. Воспитательный аспект:

• формирование у студентов представлений о диалоге культур как сознательно избираемой жизненной философии, требующей от его участников уважения к другим культурам, языковой, этнической и расовой терпимости, готовности к изучению культурного наследия мира, к духовному обогащению достижениями других культур, более глубокое осознание своей родной культуры через контекст культуры англоязычных стран;

• воспитание чувства патриотизма, чувство гордости за свою культуру, свою страну.

Принцип обучения в контексте диалога культур создаёт условия изучения культуры стран изучаемого языка с опорой на мировую культуру и переосмысление отечественной культуры в зеркале мировой культуры, результатом которого является взаимопонимание [8].

Используя принцип диалога культур, нами был разработана серия тренингов по английскому языку, имеющие своей целью формирование толерантной модели поведения среди студентов первых курсов педагогических специальностей.

На констатирующем этапе эксперимента была проведена диагностика межкультурной толерантности, которая включала структурные компоненты: когнитивный, ценностный, поведенческий.

В соответствии с каждым компонентом определялся уровень формирования межкультурной толерантности: высокий, средний, низкий.

Когнитивный уровень:

низкий- рассредоточенные знания о межкультурной толерантности, недостаточность знаний как о своей культуре, так и культуре представителей других национальностей.

средний – не полные знания о сущности межкультурной толерантности, не соотнесение себя как представителя своей культуры и нации, определенный набор знаний о своей культуре, недостаточность знаний о культурных особенностях представителей других наций.

высокий – обширная информация о межкультурной толерантности, осознания себя как представителя своей культуры и нации, умение руководствоваться в своей жизни знаниями о межкультурной толерантности, диалога и сотрудничества; глубокие и осознанные знания о своей культуре, достаточный объем знаний о культурных особенностях представителей других культур.

Мотивационный компонент:

низкий – искаженное представление о ценностях различных наций, наличие негативной мотиваций к представителям той или иной культуры, повышенная степень конфликтности по отношению к представителям других наций.

средний – негативное или пренебрежительное отношение к представителям инородных наций, наблюдается ценностный нигилизм.

- высокий – способность к толерантному восприятию социальных и культурных различий, бережное отношение к культурному и историческому

3) уровень культуры деятельности – проявляется в учебной, трудовой, общественно-полезной деятельности, в общении; отражает уровень интеллектуального развития Ионина О.С. Формирование толерантности как средство устранения внутриличностных конфликтов подростков: Автореф. дис. … канд. психол. наук. Казань, 2005.;

4) уровень культуры поведения – внешнее отражение внутренних личностных образований человека, к которым принято относить направленность, Я-концепцию, самооценку, уровень притязаний. Выделяют два типа поведения человека: толерантный и интолерантный. Толерантный путь выбирает человек свободный, доброжелательный, с позитивной Я-концепцией. Интолерантный путь характеризуется представлением о собственной исключительности, стремлением переносить ответственность на окружение, потребностью в порядке, желанием сильной власти; Allpot G. Pattern and Groutch of Personality. N.Y., 1963;

5) уровень, характеризующий культуру общения, – коммуникативные навыки личности;

6) уровень управления культурой активности. Основан на мотивационной сфере (переживания, деятельность, общение, поведение);

7) уровень социально-политической культуры – высший уровень психологической активности (позиции, убеждения, идеалы личности) [5, с. 21].

Эту цель преследуют многие предметы, но основной вклад, на наш взгляд вносят иностранные языки, в частности английский язык. Содержание данного предмета влияет на эмоциональный мир личности, ее ценностные ориентации. Кроме того позволяет неоднократно касаться проблемы толерантности в повседневной жизни. Общение на английском языке является ярким примером межкультурного взаимодействия. Основной целью такого взаимодействия – донесение до студента, что чужая культура - не хуже и не лучше собственной, она просто другая, и к ней необходимо относиться терпимо и с пониманием [7, с. 56].

По мнению С. Г. Тер-Минасовой, именно на занятиях по иностранному языку легче всего обращаться к диалогу культур, тем более, когда на занятии присутствуют представители разных культур.

Диалог культур – это обмен мнениями, опытом, который создает основу для постижения ценностей и традиций других людей. В данном случае идёт многогранный процесс обучения иностранному языку через призму мультикультурных традиций нашей страны.

Обучение иноязычному общению в контексте диалога культур предполагает взаимосвязанное решение следующих коммуникативных, воспитательных, общеобразовательных и развивающих задач, а именно:

1. Познавательный (культурологический) аспект:

• активизация имеющихся в опыте студентов знаний о культуре англоязычных стран;

• знакомство с культурой страны изучаемого языка путём сравнения имевшихся ранее знаний и понятий с вновь полученными, со знаниями о своей стране, своей области, о себе самих;

• развитие способностей представлять свою страну и культуру в условиях иноязычного и межкультурного общения. (Презентация своей национальности и некоторых аспектов культуры, история создания вещей).

2. Учебный аспект:

• формирование и развитие коммуникативной культуры, развитие

тренд развития образования в XXI веке.

С целью построения новой модели системы дополнительного образования детей в Ростовской области, согласно основным направлениям его развития, нами был проведен мониторинг современного состояния системы дополнительного образования детей в регионе.

Ведущими критериями мониторинга реального состояния региональной системы дополнительного образования детей были избраны следующие: содержательные аспекты развития дополнительного образования, его принципиальное отличие от обязательного; характеристика контингента обучающихся в организациях дополнительного образования Ростовской области; степень охвата дополнительными образовательными услугами школьников и изменение культурно-образовательной среды жизнедеятельности обучающихся в связи с освоением дополнительных образовательных услуг.

Согласно приказу Министерства общего и профессионального образования Ростовской области от 22.09.2015 № 24/8.5.1 – 5835/м «О проведении мониторинга состояния системы дополнительного образования детей в Ростовской области» исследование проводилось совместно с ГАУ РО «Региональный информационно-аналитический центр развития образования». В исследовании приняли участие 186 учреждений дополнительного образования из 55 муниципальных образований Ростовской области.

На начало 2016 года в Ростовской области числится 186 учреждений дополнительного образования (без учета летних лагерей), из них 42% учреждений находится в ведении городских округов, а 58% - в ведении муниципальных сельских районов. На декабрь 2014 года в области насчитывалось 198 учреждений дополнительного образования. Уменьшение количества учреждений данного типа в области в основном связанно с процессом реорганизации и укрупнения учреждений, однако имеет место и факт «сворачивания» внешкольных учреждений и/или их включение в структуру общеобразовательных организации.

Структура учреждений дополнительного образования Ростовской области представлена в большей степени (Рис.1): спортивными школами (35,5%), центрами развития (31,7%), домами творчества (17,2%) и станциями различных направлений (10,8%).

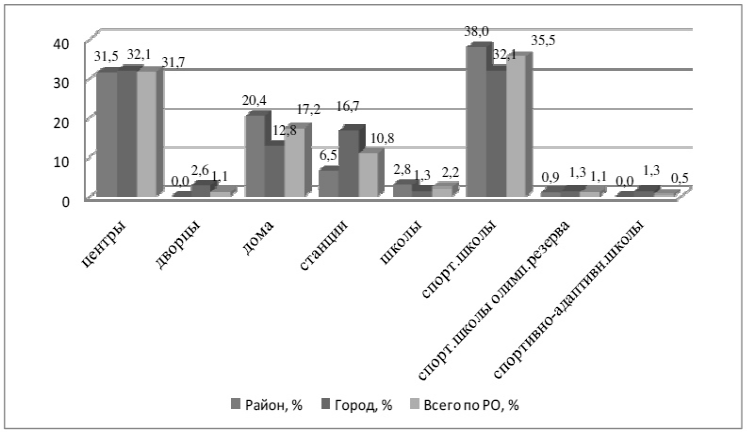


Рис. 1. Типовая структура учреждений дополнительного образования Ростовской области

Следует отметить, что в сельских районах, в отличие от городских, не представлены такие виды учреждений дополнительного образования, как дворцы творчества, спортивно-адаптивные школы, школы олимпийского резерва, то связанно с наличием в данных районах материально-технического оснащения и архитектурной возможности территории.

Исследование показало, что наиболее реализуемыми направлениями деятельности в системе дополнительного образования области являются физкультурно-спортивное (68,8%), художественное (47,8%), техническое (43%), социально-педагогическое (36,6%). Несколько снижено военно-патриотическое направление (13,4%) и социально-экономическое направление (3,2%), которые требуют отдельного внимания к причинам и фактам влияющих на развитие данных направлений. Представляет большой интерес комплексное раннее развитие детей (5,9%), которое только начинает складываться и имеет большой ресурс развития, востребован у молодых родителей.

В последнее время внимание специалистов сферы образования привлекает проблема поиска оптимальных форм и методов управления процессом профессионального самоопределения подростков. Большим потенциалом в решении данного вопроса обладает система дополнительного образования, поскольку процесс самоопределения личности становится наиболее результативным в условиях реализации свободной творческой деятельности обучающегося. В муниципальных районах Ростовской области осуществляется обучение по комплексным модифицированным программам профессионального самоопределения и профориентации подростков по актуальным направлениям. (Таб. 1).

устанавливать контакты [1, с. 37].

Согласно исследованиям Г. Оллплрта толерантная личность имеет следующие параметры:

«ориентация на себя (толерантный человек больше ориентирован на личностную независимость, меньше - на принадлежность внешним институтам и авторитетам);

потребность в определенности (признает многообразие, готов выслушать любую точку зрения и чувствует меньший дискомфорт в состоянии неопределенности);

меньшая приверженность к порядку (толерантный человек менее ориентирован на социальный порядок, менее педантичен);

способность к эмпатии (склонность давать более адекватные суждения о людях);

предпочтение свободы, демократии (для него не имеет значения иерархия в обществе);

знание самого себя (толерантный человек хорошо осведомлен о своих достоинствах и недостатках и не склонен во всех бедах обвинять окружающих);

ответственность (развито чувство ответственности, не перекладывает ответственности на других)»[10, с. 31]

В психологии и социологии выделяется несколько уровней толерантности:

Цивилизационный - отсутствие насилия в контактах различных культур и цивилизаций;

Международный - условия сотрудничества и мирного сосуществования государств вне зависимости от их величины, экономического развития, этнической и религиозной принадлежности их населения;

Этнический - терпимость к чужому образу жизни, чужим обычаям , традициям, нравам, мнениям и идеям;

Социальный - партнерское взаимодействие между различными социальными группами общества, его властными структурами, когда признаются необходимость такого сотрудничества и уважение позиций сторон;

Индивидуальный - уважение к другой личности, понимание того, что существуют взгляды, отличные от собственных.

Таким образом, толерантность и межкультурное взаимодействие пронизывают все уровни человеческого общества и социальных отношений. Проследив восхождение уровней толерантности от 5 (индивидуальный) до 1 (цивилизационный) можно отметить, что в любом обществе и государстве чувство уважения к другим культурам должно изначально проявиться в отдельном человеке, в людях, составляющих общество. Только если этот индивидуальный уровень сформирован, становится возможным совершенствование толерантных отношений на более общественно значимых уровнях (социальный, этнический, международный, цивилизационный).

Согласно модели Р.В. Габдреева, имеется семь уровней развития толерантности личности, на каждом из которых толерантность проявляется по-своему:

1) уровень, характеризующий культуру осознанного отражения. Опирается на индивидуальные особенности человека, тип нервной системы;

2) уровень культуры переживания – развитость эмоционально-волевых навыков; умение выдерживать сильные эмоциональные нагрузки;

- создание условий для интеграции молодых людей в культуры других народов
- формирование и развитие умений и навыков эффективного взаимодействия с представителями различных культур
- воспитание в духе мира, терпимости, гуманного межнационального общения [9, с. 8].

Решение поставленных задач, на наш взгляд, возможно с помощью специально разработанной программы - социально-психологического тренинга толерантности. Поэтому основной целью нашего исследования явилась разработка и апробация серии тренингов, способствующих формированию толерантного сознания и поведения личности.

Задачи исследования:

1. уточнить сущность феномена толерантности в контексте проблемы межкультурного взаимодействия, её влияния на личность.
2. Эмпирическим путем определить компоненты и уровни сформированности толерантных качеств личности в межличностных отношениях.
3. Разработать и осуществить экспериментальную проверку эффективности Программы группового социально-психологического тренинга, направленного на развитие толерантности в межличностных отношениях студентов.

Изложение основного материала статьи. В основе тренингов лежит концепция формирования толерантности. Современное значение толерантности сформулировал Л. Копелев. Под толерантностью он понимал «главное условие сохранение жизни на земле, которую наполняют все многочисленные и совершенные орудия массового убийства». Главными средствами формирования толерантности Л. Копелев видел в просвещении, здравом смысле, терпимости, незыблемости нравственных законов в науке, государственной политике и общественной жизни. Отсюда необходимо признать, что формирование толерантности является важной частью в образовательном процессе средних и высших педагогических заведениях [6, с. 71].

С психологической точки зрения (О.А. Овсянникова, А.М. Байбаков, Г.У. Солдатова, Д.В. Зиновьев, Е.Г. Виноградова, О.Б. Скрябина) толерантность рассматривается как личностное образование, включающее в себя:

- адекватную самооценку
- расположенность к другим
- чувство юмора
- терпение
- способность к рефлексии
- отсутствие стереотипов и предрассудков
- умение аргументировано отказываться от вступления в контакт.

В работах В. Лекторского, А. Г. Асмолова толерантность характеризуется комплексом критериев:

- когнитивный – знание о феномене толерантности, способности к рефлексии
- эмоциональный критерий – эмоциональная отзывчивость
- действенно – практический – умение взаимодействовать с людьми,

Таблица 1

Направления реализуемых дополнительных образовательных программ в учреждениях дополнительного образования

Направленность реализуемых программ	Муниципальные сельские районы (в%)	Город (в%)	Всего по области (в%)
физкультурно-спортивная	71,3	65,4	68,8
художественная	48,1	47,4	47,8
техническая	38,9	48,7	43,0
военно-патриотическая	14,8	11,5	13,4
туристско-краеведческая	38,0	26,9	33,3
социально-педагогическая	34,3	39,7	36,6
эколого-биологическая	24,1	20,5	22,6
культурологическая	25,9	20,5	23,7
естественнонаучная	7,4	28,2	16,1
социально-экономическая	4,6	1,3	3,2
комплексное раннее развитие	5,6	6,4	5,9
Другое (комплексные модифицированные программы по профессиональному самоопределению и профориентации)	0,9	0,0	0,5

По данным проведенного мониторинга состояния системы дополнительного образования Ростовской области на 1 октября 2015 года насчитывается 221 672 обучающихся, занимающихся по программам дополнительного образования. Таким образом, охват программами дополнительного образования Ростовской области составляет 34,8%, в ближайшее будущее планируется более 70% детей в систему дополнительного образования.

Результаты исследования показали, что 938 детей с ограниченными возможностями здоровья посещают кружки, студии, секции, и это составляет 0,4% от общей численности занимающихся. Доля детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей составляет 0,4 % от общей численности занимающихся, т.е. 981 ребенок данной категории посещает учреждения дополнительного образования области; дети-инвалиды составляют 0,2 % от общей численности занимающихся, 536 человека, т.е. достаточно

незначительный процент. Такие данные позволяют сделать вывод, что в области не в полной мере используется потенциал системы дополнительного образования для реализации индивидуально-личностного развития детей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

В ходе исследования было выявлено, что из общей численности детей, занимающихся в 2016 году в системе дополнительного образования в двух и более объединениях состоят 19 304 человек, из них на платной основе – 1 493 человека. Количество детей занимающихся в учреждениях дополнительного образования, организованных на базе образовательных организаций составляет 119 432 человека, т.е. более половины детей от общего количества. Можно сделать вывод, что интеграция систем дополнительного и общего образования влечет за собой увеличение числа детей включенных в деятельность учреждений дополнительного образования в силу востребованности у них именно такой модели. Следует отметить, что эта модель позволит расширить полномочия обязательного школьного образования в сторону расширения свободы выбора обучающимися сфер деятельности в рамках реализации программы внеурочной деятельности, обязательной для общеобразовательных учреждений, согласно ФГОС.

В рамках данного мониторинга за 2014-2015 гг. были собраны данные по участию учащихся в мероприятиях на 4–х уровнях (муниципальном, региональном, всероссийском, международном) по следующим направлениям: творческие конкурсы; спортивные соревнования; конкурсы телекоммуникационных проектов; конкурсы проектов и научно-исследовательских работ (без учета телекоммуникационных проектов); дистанционные тематические олимпиады. Наиболее важными для описания представляются результаты мероприятий Всероссийского и международного уровня. В творческих конкурсах на Всероссийском уровне приняли участие 9459 учащихся, которые завоевали в общем итоге 1098 грамот/дипломов за третье место; за второе место – 1091; за первое место – 1701; «гран-при» - 157 грамот/дипломов. На Международном уровне в творческих конкурсах приняли участие 6344 учащихся. За третье место было получено 703 грамоты/диплома; за второе место – 940; за первое место – 1248; «гран-при» - 260 грамот/дипломов. В спортивных соревнованиях на Всероссийском уровне приняли участие 4066 учащихся. 629 грамот/дипломов получено за третье место; за второе место – 706; за первое место – 703. На Международном уровне в спортивных соревнованиях приняли участие 893 учащихся. Итогом участия стали 230 грамот/дипломов за третье место; за второе место –173; за первое место –224. В конкурсах телекоммуникационных проектов на Всероссийском уровне приняли участие 674 учащихся. За третье место было получено 145 грамот/дипломов; за второе место – 134; за первое место – 195. На Международном уровне в конкурсах телекоммуникационных проектов приняли участие 212 учащихся. 90 грамот/дипломов получено за третье место; за второе место – 92; за первое место – 137. Конкурсы проектов и научно-исследовательских работ как итоговая форма отчетности в системе дополнительного образования постепенно занимает свое почетное место. Так, на Всероссийском уровне участвовали 508 учащихся. Итогом участия стали 218 грамот/дипломов за третье место; за второе место – 200; за первое место – 178. На Международном уровне в конкурсах проектов и научно-исследовательских работ приняли участие 266 учащихся, 109 грамот/дипломов

13. Тростенцова Л.А. Обучение русскому языку в школе как целенаправленный процесс: Морфологический аспект. М.: Педагогика, 1990.

14. Устинов А.Ю. Функционально-семантический подход к изучению средств языковой модальности в школьном курсе русского языка: Автореф. дис. ... док. пед. наук. М., 2009.

15. Чижова Т.И. Функционально-стилистическая направленность в обучении русскому языку. Л., 1981.

16. Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку. М.: Учпедгиз, 1957.

Педагогика

УДК: 378.048.2

аспирант Холявина Елена Юрьевна
Калужский Государственный институт имени К. Э. Циолковского (г. Калуга)

ТРЕНИНГИ КАК ОДИН ИЗ ЭФФЕКТИВНЫХ СПОСОБОВ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ТОЛЕРАТНОСТИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются вопрос формирования толерантности. Тренинги и интерактивные обучающие инструменты могут помочь сформировать правильную толерантную модель поведения среди студентов.

Ключевые слова: межкультурное взаимодействие, толерантность, тренинг.

Annotation. The article covers the issues of international communication. Trainings and interactive learning instruments can help to form the right tolerant model of behavior among students.

Keywords: intercultural interaction, tolerance, training.

Введение. Проблема формирования в обществе толерантных установок приобретает глобальный характер в связи с глобальными процессами, происходящими в современном обществе. Актуальность формирования толерантного сознания и толерантного поведения подчеркивается в федеральной целевой программе «Формирование установок толерантного сознания и профилактики экстремизма в российском обществе», принятой в РФ в 2001 году. О важности формирования качеств толерантной личности говорится в одном из документов ЮНЕСКО, в котором указаны принципы обучения и воспитания молодого поколения в духе толерантности: раскрытие необходимости отказа от насилия, привитие уважения к культурным ценностям других народов, укрепление чувства солидарности и сопричастности с делами, которые происходят в стране и мире, принятии множественности форм человеческого существования и т.д. [4, с. 23] В этой связи резко возрастает роль образования в формировании культуры толерантности.

В связи с этим В. В Шалин сформулировал следующие задачи, стоящие перед современным образованием:

- всестороннее овладение учащимися культурой своего народа
- формирование представлений о многообразии культур в стране и в мире у молодого поколения

Л.А. Тростенцова и др.).

Выводы. Разработка функционально-семантического подхода в теории и практике обучения русскому языку не теряет своей остроты. Поиск рациональных путей овладения языком неизбежно приводит к пересмотру уже существующих взглядов как на содержание обучения, так и на его системные построения. Мониторинг и анализ концепций, теорий и практических работ, проведенный выше, показал, что в методике преподавания русского языка выделяются работы, имеющие концептаульно-теоретический и теоретико-практический характер.

Концептуальный характер теоретических работ (А.В.Алексеева, Т.К. Донская, Н.А.Ипполитова, А.Ю.Купалова, С.И.Львова, Л.А.Тростенцова, Т.И.Чижова) является для нас ценным стратегическим ориентиром, который должен быть конкретизирован дальнейшими исследованиями и разработками. Ряд теоретико-практических работ (А.Д.Дейкина, А.П.Еремеева, С.Н.Молодцова, Т.М.Пахнова, Н.А.Пленкин,), несомненно ценных в практическом плане, нацелены на детальное рассмотрение узких вопросов функционально-семантической направленности обучения русскому языку и требуют осмысления того, как включить эту важную часть в общий контекст процесса обучения.

Литература:

1. Алексеева О.В. Реализация функционального принципа при изучении морфологии в школьном курсе русского языка Автореф. дис. ... док. пед. наук. М., 2010.
2. Баранов М.Т., Ладыженская Т.А., Львов М.Р., Ипполитова Н.А. и др. Методика преподавания русского языка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. проф. М.Т. Баранова. М.: Просвещение, 1990.
3. Глебова Е.Ф. Системный подход к процессу обучения синтаксису в средней школе. М.: МГПИ, 1982.
4. Дейкина А.Д. Воспитание и обучение на уроках русского языка. М.: Просвещение, 1990.
5. Донская Т.К. Принципы развивающего обучения русскому языку: Учебное пособие к спецкурсу. Л.: ЛГПИ, 1985.
6. Ипполитова Н.А. Текст в системе изучения русского языка в школе: Материалы к спецкурсу. М.: Наука, 1992.
7. Истрина Е.С., Бархин К.Б. Методика русского языка в средней школе. М. – Л., 1934.
8. Купалова А.Ю. Основы функционального подхода к изучению синтаксиса русского (родного) языка в школе: Автореф. дис… д-ра пед. наук. М., 1991.
9. Львова С.И. Функционально-семантический подход к обучению морфемике и словообразованию в школьном курсе русского языка: Автореф. дис. … док. пед. наук. М., 1993.
10. Петрова Е.Н. Грамматическая хрестоматия. Для учащихся 5 класса. М.: АПН РСФСР, 1950.
11. Пешковский А.М. Вопросы методики родного языка, лингвистики и стилистики. М. - Л.: ГИЗ, 1930.
12. Пронина Е.П. Структурно-семантический принцип и его реализация в школьном преподавании русского (родного) языка: Автореф. дис. …. д-ра пед. наук. М., 1991.

получено за третье место; за второе место – 118; за первое место – 130. В последнее время все большее распространение получают дистанционные тематические олимпиады, в которых приняли только за 2015 год более 1300 учащихся и завоевали примерно столько же наград различного уровня – почти каждый участник стал призером, что говорит о высоком качестве подготовки школьников.

Однако, мониторинг позволил выявить численность обучающихся занимающихся в научных обществах Ростовской области, которая составила достаточно не большую долю обучающихся, всего 749 человек, из них детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей - 5 человек (0,7 %). Следовательно, именно данное направление требует наиболее пристального внимание специалистов и управленцев сферы образования.

Исследование показало, что услуги учреждений дополнительного образования в области в 2015 году на 98,6% финансируются из средств бюджета; из средств родителей – 1%, из других форм оплаты – 0,4%. Среди других форм оплаты часто встречаются такие, как спонсорские взносы, внебюджетные средства, спонсорская и благотворительная помощь. Что позволяет сделать вывод о том, что данный ресурс развития дополнительного образования может и в дальнейшем широкого использоваться, особенно в части использования спонсорских, средств благотворительных фондов, родительских средств.

Согласно плановым показателям по Ростовской области в части охвата детей программами дополнительного образования их доля должна вырасти с 34,8% (на 1 октября 2015 года) до 75% (на 2020 год) [3].

Выводы. Таким образом, полученные в ходе проведенного исследования результаты позволяют выделить ряд перспективных направлений и мер позволяющих достичь данные плановые показатели по области к 2020 году. Наиболее реализуемыми направлениями дополнительного образования детей в Ростовской области являются физкультурно-спортивное, художественное, техническое, социально-педагогическое, а такие направления дополнительного образования как патриотическое воспитание и раннее развитие детей требуют своего особого развития. Необходимо более активно в процессе развития системы дополнительного образования детей области использовать ресурсы существующих туристских баз, оздоровительных лагерей, музеев, библиотек, спортивных сооружений. Назрела потребность разработать отдельную программу по привлечению внебюджетных форм финансирования системы дополнительного образования. Необходимо на системном уровне формировать ученические научные сообщества с целью развития данного направления дополнительного образования детей в регионе. Для методического обеспечения, организации дополнительного профессионального образования педагогов дополнительного образования и координации деятельности образовательных организаций, реализующих дополнительные общеобразовательные программы различной направленности необходимо создать региональный ресурсный центр.

Литература:

1. Горюнова Л.В. Событийность как основа современного образования // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2011. №1. С. 38-44
2. Концепция развития дополнительного образования детей.

Утверждена Распоряжением Правительства РФ от 4 сентября 2014 г. № 1726-р. [Электронный ресурс] – URL: http://www.consultant.ru/law/hotdocs/36940.html (Дата обращения 26.08.2016)

3. Концепция развития системы образования Ростовской области на период до 2020. Утверждена Постановлением Правительства Ростовской области от 19.07.2012, №659. [Электронный ресурс] – URL: http://www.rostobr.ru/upload/bersh/moderniz_obrazov/koncepciya_razv_obrazovaniya_do 2020.pdf (Дата обращения 26.09.2016)

Педагогика

УДК 37(091)

кандидат педагогических наук, доцент
кафедры педагогики Носкова Наталья Викторовна
Государственное образовательное учреждение
высшего образования Московской области «Государственный
гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

РАЗВИТИЕ ИДЕЙ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА

Аннотация. В статье проводится анализ взглядов педагогов XIX века на проблему гражданского воспитания и образования в России.

Ключевые слова: гражданское воспитание, патриотизм, духовность, нравственность.

Annotation. The article analyzes the views of teachers of the XIX century to the problem of civic education and education in Russia.

Keywords: civic education, patriotism, spirituality, morality.

Введение. Происходящие в Российской Федерации процессы общественно - политических и социально - экономических преобразований выдвинули ряд принципиально новых задач по созданию цивилизованного, экономически развитого, суверенного, демократического государства, обеспечивающего на деле конституциональные свободы, права и обязанности его граждан с полной гарантией их правовой и социальной защищенности. Успешное решение этих задач требует глубокого осмысления гражданами РФ всего происходящего, выработки активной жизненной позиции и повсеместного вовлечения их в полноценную практическую деятельность в интересах общества и государства. Это предполагает необходимость формирования у граждан, прежде всего у подрастающего поколения, за которым будущее страны, высоких нравственных, морально - психологических и этических качеств, среди которых особую актуальность приобретают такие как: гражданский и воинский долг, патриотизм, ответственность за судьбу Отечества и готовность к его защите.

Воспитание гражданина – это одна из наиболее значимых и сложных сфер воспитания, так как в ней формируются не только соответствующие мировоззренческие ориентации, идеалы, принципы, но и происходит становление необходимых личностных качеств, обеспечивающих жизнедеятельность молодого гражданина в условиях современного общества.

включается еще один компонент – текстообразующая функция (роль) изучаемой языковой единицы, то есть способность единиц языка участвовать в создании текста, в реализации таких текстовых категорий как связность, завершенность, целостность;

- во-вторых, текст используется как база для усвоения единиц языка и как модель семантических типов речи.

В этом направлении идет создание школьных учебников. Проблема значения и назначения языковых единиц стала фактически центральной не только в лингвистике, но и в методике, и сведения о языковой семантике стали даваться в школьной грамматике в большем объеме, например, в стабильных учебниках (научный редактор Н.М. Шанский).

Попытку решить проблему преодоления формализма в преподавании русского языка предприняли авторы параллельного учебного комплекса, созданного под руководством В.В.Бабайцевой. Они ввели лексический разбор, расширили знания учащихся о грамматическом значении частей речи, поместив сведения о лексико-семантических группах.

В учебнике под редакцией П.А.Леканта и М.М.Разумовской усилена речевая направленность курса через расширение понятийной основы обучения связной речи и создание более благоприятных условий для успешного продвижения учащихся в освоении языковой системы родного языка. Речевая направленность учебника реализуется в усилении семантического аспекта в изучении фактов и явлений языка.

В этот период активно развивается практическая методика: появляются в печати сборники методических статей, методические журнальные публикации, пособия, в которых вопросы изучения функций языковых единиц актуализируются, предлагаются варианты изучения отдельных тем (А.П. Еремеева, А.Ю. Купалова, Г.К. Лидман-Орлова, С.Н.Молодцова, Т.М. Пахнова, Л.А.Тростенцова и др.). Так, оригинальный опыт реализации функционально-семантического подхода при изучении единиц языка представлен в пособии для учителей А.Д. Дейкиной «Воспитание и обучение на уроках русского языка». Среди разработанных моделей уроков, основанных на тексте как лингвистической, так и дидактической единице, выделим модель «От опорного текста к новому знанию и последующему речевому высказыванию». В опыте А.Д. Дейкиной использование текста как базы для наблюдения за функционированием грамматических единиц позволяет учащимся осознать роль данных форм как элементов речевого произведения, понять, чем обусловлен их выбор в процессе формирования высказывания. Изучение собственно грамматических свойств единиц языка становится одним из этапов решения коммуникативно-познавательной задачи. Обращение к тексту на завершающем этапе дает возможность школьникам самостоятельно решить речевую задачу - создать текст с включением изучаемых единиц. В результате все этапы изучения темы подчинены единой цели - осознанию роли единиц языка как элементов речевого произведения, которые употребляются в нем потому, что обладают соответствующими грамматическими свойствами и текстообразующими функциями [4].

Второе направление практической методики представляют сборники дидактических материалов, которые обеспечивают реализацию функционально-семантического подхода при изучении языка на текстовой основе (А.Д. Дейкина, Г.К. Лидман-Орлова, А.Ю. Купалова, Т.М. Пахнова,

Включение перечисленных понятий в школьные программы было вполне объяснимо: они являлись объектом пристального изучения в лингвистической науке, и, следовательно, введение их в школьную практику свидетельствовало о стремлении поднять научный уровень преподавания русского языка, дать учащимся знания, соответствующие современному уровню развития науки.

Заметным явлением в методике преподавания русского языка конца 20 века стал труд Т.К. Донской «Принципы развивающего обучения русскому языку», в котором автор на основании закономерности усвоения речи - усвоение строя родного языка происходит синхронно с усвоением его коммуникативной предназначенности – формулирует «принцип взаимосвязи изучения теории языка с функционированием языковых единиц в речи как принцип развивающего обучения» [5, 46]**.** Этот принцип обучения родному языку вытекает из системных отношений язык – речь. Поэтому, по мнению методиста, закономерно в преподавании русского языка изучать языковые категории как в системе языка, так и речи. Понимание практического значения получаемых теоретических знаний по родному языку, внимательное отношение к «речевым манифестациям языка» - все это «развивает потребность выразить свои чувства как можно полнее средствами языка, чтобы наилучшим образом перенести из сознания говорящего в сознание слушающего не одну информацию, но и все чувства, все переживания, которые владеют говорящим» [там же, 48].

Период 90-х годов XX в., который в методике преподавания русского языка связан с теоретическим обоснованием и утверждением функционального и структурно-семантического принципов изучения единиц языка, имеет научную вершину - издание вузовского учебника «Методика преподавания русского языка» под редакцией проф. М.Т. Баранова. В данном учебном пособии функциональный принцип, заключающийся в показе функций, то есть роли языковых явлений в языке и в речи, и структурно-семантический, предполагающий рассмотрение языковых явлений с точки зрения строения и значения, впервые выделены и классифицированы как общеметодические принципы, т.е. принципы, которые вытекают из особенностей предмета русский язык и его разделов.

С позиций современного уровня развития научной методики в учебнике сформулированы цели изучения разделов науки о языке: изучение основных особенностей единиц языка, ознакомление с их функционированием в речи. Комментируя цели, М.Т. Баранов разъясняет суть функционально-семантического подхода: «Изучая те или иные языковые явления, необходимо сообщать детям их функции и проводить наблюдения, подтверждающие роль этих функций» [2, 137].

Обоснование использования текста как синтаксической единицы при изучении грамматики было продолжено Н.А. Ипполитовой: «Принцип изучения единиц языка на текстовой основе предполагает рассмотрение их свойств и функциональных возможностей в структуре текста, в условиях естественного проявления их значений и текстообразующей роли, что позволяет органически соединить два направления, связанных с процессом познания языковой системы в школе, - освоение структурно-семантических признаков изучаемых явлений и формирование речевых умений учащихся» [6, 103].

Обратим внимание на два момента в работе Н.А. Ипполитовой:

- во-первых, в содержание изучения грамматических понятий в школе

Президент России В. В. Путин 3 июля 2014 года на заседании Совета при Президенте по межнациональным отношениям отметил, что в современной России свыше тридцать с половиной миллионов граждан в возрасте от пятнадцати до двадцати девяти лет, от взглядов которых в значительной степени зависит судьба нашей страны, будущее России. Владимир Владимирович указал на важность того, чтобы молодёжь понимала всю значимость национальной политики, национального и культурного многообразия нашей родины, и подчеркнул, что именно в этом многообразии, безусловно, сила, преимущество нашей страны, которая веками впитывала разные культуры, традиции, этносы. За счёт такого взаимообогащения развивалась, укрепляла свою самобытность вся наша огромная держава.

На важность гражданского воспитания указала Министр образования и науки РФ О.Ю.Васильева, которая во время проведения 24 августа 2016 года в Общественной палате РФ онлайн - конференции «Час с министром» констатировала, что внеурочное время в школах необходимо направить на воспитание у детей гражданского самосознания.

Таким образом, проблема гражданского воспитания и становления личности, как гражданина, человека высокой нравственности и морали выдвигается на первый план, и становится в наше время наиболее значимой для современного общества.

Не вызывает сомнения, что приоритеты государственной молодёжной политики должны быть направлены на формирование гармоничной личности, воспитание нравственного, ответственного, инициативного и компетентного гражданина России в котором сочетается любовь к большой и малой родине, общенациональная и этническая идентичность, уважение к культуре, традициям людей, которые живут рядом. Гражданское воспитание тем и ценно, что для будущего страны важно не только, какие знающие специалисты будут создавать богатство страны, но и какими будут их мировоззрение, гражданская и нравственная позиция.

Гражданское воспитание как отражающее отношение к государству, согражданам, власти, закону в тех или иных формах существовало на всех этапах развития цивилизации, это «вечная тема» педагогики, обусловленная объективной необходимостью сохранения целостности государства, его суверенитета, предупреждения конфликта между различными социальными слоями.

Вопросам воспитания гражданина посвящены исследования Ю.В.Арутюняна, А.Г.Асмолова, М.В.Вагановой, В.Н.Ефименко, Н.Б.Крыловой, А.Г.Саниной, В.П.Сергеевой, В.С.Собкина, М.В.Шакурова и многих других. Важно заметить, что данная проблема рассматривается с позиций разных научных аспектов: философии, психологии, социологии, антропологии, педагогики.

Формулировка цели статьи. Начало XXI века в нашей стране ознаменовано повышенным вниманием к историческому наследию. Одним из условий познания педагогической истины является неразрывная связь истории педагогики с современностью, что побуждает нас постоянно обращаться к педагогическим трудам ученых прошлого. Развитие педагогической науки и воспитательной практики немыслимо без творческого освоения наследия, созданного предыдущими поколениями, без выделения в этом наследии того, что актуально для будущего. Педагогическое прошлое задает координаты,

необходимые для ориентации при постижении современных проблем теории и практики воспитания, позволяет вписать их в пространство педагогической культуры, выявить присущие им общие, особенные и единичные характеристики, соотнести с традициями и тенденциями развития педагогического знания и педагогической практики, с различными педагогическими парадигмами, концепциями, системами, методиками и технологиями.

Исторические исследования показывают, что вопросы гражданского воспитания издревле находились в центре внимания любого государства, но решались они в различные исторические эпохи по-разному с учетом социальных потребностей, экономических условий, с использованием различных средств, методов, форм работы. В каждую эпоху понятие гражданского воспитания наполнялось новым содержанием, и было обусловлено характером, организацией жизни общества и отражало общественные противоречия своего времени.

Изложение основного материала статьи. Проблема гражданского воспитания, воспитания истинных сынов, граждан Отечества занимала важное место в педагогической мысли второй половины XIX века. Это было время не только оживленного культурного, социального и экономического совершенствования России, но и периодом насыщенного развития педагогической мысли и отечественной школы. С особой остротой встает вопрос о новом идеале человека – гражданина, патриота, труженика. В наиболее полной и научно-обоснованной форме дискуссия по этому вопросу велась между западниками (В. Г. Белинский, В.П.Боткин, А.М.Герцен, Т.Н.Грановский, К.Д.Кавелин, Е.Ф.Корш, Н.П.Огарёв, В.Ф.Одоевский, Н.В.Станкевич, М.Е.Щепкин, и другие) и славянофилами (И.С.Аксаков, И.В.Киреевский, А.Н.Попов, Ю.Ф.Самарин, А.С.Хомяков, Ф.В.Чижов, Н.М.Языков и другие).

Славянофилы, по словам К.Е. Надеиной, подчеркивали гражданственность «русского духа», выражающегося в любви к народу и его традициям [8, 47]. Западники отстаивали право личности на самореализацию, на социальную позицию, не совместимую с крепостничеством и самодержавием.

Во второй половине XIX века понятие «гражданское воспитание» имело ярко выраженное нравственное содержание, состоявшее в акценте на духовно-нравственных объединяющих началах. Славянофилы в образовании обозначили целью воспитания становление гражданина, носителя национальных качеств определенного народа, и уделяли значительное внимание формированию у юношества чувства патриотизма. Необходимо, считали они, воспитывать личность, в которой духовное начало преобладает над материальными интересами.

Развитием нравственных основ гражданского воспитания явились идеи передачи подрастающему поколению опыта эмоционально-ценностного, духовно-эстетического отношения к миру как предпосылки формирования внутренне свободной, ответственной, созидающей личности. В этом отношении особенно важен вклад К.Д.Ушинского, Л.Н.Толстого, Н.И.Пирогова, С.А.Рачинского, проводивших в жизнь идеи сохранения «искры божьей» в ребенке, воспитания у него благородных чувств, очеловечения отношений между взрослыми и детьми как необходимого условия воспитания духовных качеств.

значительное внимание уделяется функционально-стилистическому аспекту, был включен в школьный учебник «Наш язык».

Получает развитие в середине XX веке и теоретическое обоснование использования текста как дидактического материала, иллюстрирующего функции изучаемого языкового явления (Е.С. Истрина, К.Б. Бархин, Е.Н. Петрова, Е.И. Никитина). Так, в «Методике русского языка в средней школе» Е.С. Истрина [7], обосновывая использование текста при изучении грамматического материала в школе, определяет дидактические возможности текста в решении важнейших методических задач:

1) помочь учащимся осознать соотношение между содержанием речи, ее смысловыми центрами и ее оформлением;

2) показать функциональную сторону конструкций, которые изучаются в школе.

Дидактический материал, по мнению методиста, должен прежде всего обладать «грамматической показательностью», наличием убедительных образцов, помогающих учащимся осознать основные признаки изучаемых форм и конструкций, а также их функцию.

Теоретические положения методики изучения грамматического материала в школе, сформулированные Е.С. Истриной, во многом созвучны взглядам Е.Н. Петровой, автора «Грамматической хрестоматии». Позиция «изучать язык на осмысленном тексте, в связи с его содержанием» реализуется методистом в следующих типах уроков с использованием текстов «Грамматической хрестоматии»: урок введения грамматического понятия на основе беседы по тексту, повторение грамматической темы на основе текста. По мнению Е.Н. Петровой, «таких уроков немного, но они очень важны, так как дают правильное представление о языке и глубже разъясняют грамматические категории» [10, 10]. Предложенное сочетание грамматического анализа со смысловым разбором художественного текста, как отмечает автор, еще непривычно для нашей школы, но «если понимать форму правильно, как структуру самого содержания, то осознание этой формы нельзя считать явлением низшего порядка, несовместимого с освоением всякого содержания» [там же, 7].

Окончательный поворот к анализу языковых средств с точки зрения их функционирования в речи произошел в методике преподавания русского языка в 60-е - 70-е годы XX века, когда были разработаны многие глобальные вопросы преподавания русского языка.

Впервые ознакомление с функционированием языка в речи отражено в Программе - 60, в которую были включены сведения о литературных нормах, о выборе языковых средств в тексте (во вторых пунктах каждого раздела). Составлена специальная программа по развитию устной и письменной речи (общая с курсом литературы). В последующих программах содержание этой работы было разделено в IV-VIII классах между программами русского языка и литературы.

В 70-е годы в программах уточнены сведения по стилистике и введено понятие *текст*. Постепенно в учебниках русского языка были отражены все четыре стилистики (стилистика языковых единиц, функциональная стилистика, стилистика текста и частично стилистика художественной речи). Таким образом, 60-е - 70-е годы XX века – это период школьного освоения единства «язык - речь».

представлены в виде системно-структурного [3], структурно-семантического [12], системно-функционального [8; 1], функционально-стилистического [15], функционально-семантического [9; 14].

Для функционально-семантического подхода в обучении характерно сочетание двух направлений анализа языковых единиц – исходно-семантического и исходно-функционального при особой значимости первого из них. Исходно-семантическое направление строится не по принципу «словообразование / морфология / синтаксис», а на основе системы выделяемых семантических категорий, что позволяет выйти за пределы давно изученных языковых единиц и обратиться к рассмотрению форм более сложных, связанных с взаимодействием разноуровневых элементов. Исходно-функциональный сопряжен с выявлением специфических признаков значения и соответственно употреблением каждой из выделенных языковых форм.

Анализ методических источников позволил сделать вывод, что появление функционально-семантического подхода в методике было связано с поиском путей повышения сознательности при изучении школьного курса русского языка, когда каждая языковая единица постигается учащимися в единстве формы, значения и функции.

Формулировка цели статьи. Целью статьи является рассмотрение того, как происходило становление и развитие функционально-семантического подхода в методике преподавания русского языка, как уточнялось наполнение этого подхода, как его положения отражались и отражаются на практике.

Изложение основного материала статьи. В XX столетии после открытия Фердинандом де Соссюром единства «язык-речь» в лингвистике установилось представление о языке как о двусторонней коммуникативной системе, в которой одной из ее сторон является система языковых единиц, объединенных в парадигмы, а другой - речь как реализация единиц языка в актах речевой деятельности. В трудах методистов XX века, в школьных программах и учебниках отражен путь в школу концепции о единстве языка и речи. В этой связи необходимо вспомнить Л.В.Щербу, имеющего прямое отношение к проблеме разработки функционально-семантического направления в обучении. Уже в начале 20-годов ученый писал, что в методике преподавания русского языка назрела необходимость соединения изучения грамматической теории с наблюдением над функционированием её единиц: «Совершенно ясно, что весь язык сводится к смыслу, к значению. Нет смысла, нет значения – нет языка» [16, 153]; «Нет больше языка, как только мы отрываем форму от её значения» [там же, 93].

Большой интерес представляют методические изыскания А.М. Пешковского, который сделал заметный шаг к сближению вопросов изучения и функционирования языковых единиц. Во-первых, им конкретизирована роль грамматических форм в становлении речи учащихся: «Изучение грамматики способствует обогащению речи учащихся со стороны морфологической и синтаксической» [11, 15]. Во-вторых, обнародована связь стилистики и грамматики. В обучении школьников стилю А.М. Пешковский считает ведущим приемом анализ речевых средств текста с целью выявления их стилистической роли. Он приводит примеры объяснения при обучении стилю с выделением главного - рассмотрение структуры текста, выяснение тех закономерностей и свойств, которыми обладают языковые средства анализируемого текста. Неслучайно материал по стилистике, в котором

К.Д.Ушинский полагал, что национальное самосознание человека, его любовь к Родине составляют нравственную сущность личности гражданина [4, 45]. По мнению К.Д.Ушинского в основе гражданского воспитания должна лежать идея народности. Воспитание на основе народности должно вести будущих граждан не к национальной ограниченности, а к воспитанию общечеловеческих ценностей, к воспитанию у детей любви к родине, своему отечеству, гуманности, правдивости, чувства долга, трудолюбия. Все эти качества исходят от народа и соотносятся с его характером и традициями, помогают формировать национальное самосознание народа. Считая народность источником деятельности и развития, выражением стремлений народа сохранить свои национальные черты, К.Д.Ушинский утверждал, что народность соединяет отжившие и грядущие поколения, давая народу историческое существование. Очень справедливо отмечал К.Д.Ушинский, что только народное воспитание, сложившееся веками, сохраняет самобытность и неповторимость. «Напрасно мы хотим выдумать воспитание: воспитание существует в русском народе столько же веков, сколько существует сам народ – с ним родилось, с ним выросло, отразило в себе всю его историю, все его лучшие и худшие качества. Это почва, из которой вырастали новые поколения России, сменяя одно другим. Её можно удобрить, улучшить, приноровившись к ней же самой, к её требованиям, силам, недостаткам, но пересоздать её невозможно» - писал К.Д.Ушинский[2, 115]. Проводниками в общемировую культуру К.Д.Ушинский считал традиционную религию и научные знания, которые не имеют национальных границ.

Как указывала в своем исследовании И.С.Ерёмина, «К.Д.Ушинский рассматривает гражданское воспитание как более сложный феномен, тесно взаимосвязанный с нравственностью, основой которого являются чувства национального самосознания человека, его любовь к Родине. В свою очередь, именно нравственное воспитание включает в себя воспитание гражданского долга и патриотизма» [4, 45].

Глубокое осмысление значимости гражданского воспитания отражено в педагогических сочинениях Л.Н.Толстого. Л.Н.Толстой утверждал, что из всех наук, которые должен знать человек, главнейшая есть наука о том, как жить, делая как можно меньше зла и как можно больше добра. «Нравственное усилие и радость сознания жизни чередуются так же, как телесный труд и радость отдыха. Без труда телесного нет радости отдыха; без усилия нравственного нет радости осознания жизни»[12, 210].

Идея нравственного совершенствования человека, духовного возрождения личности – это «идея, в своеобразной форме отразившая вековое стремление народа к переустройству мира на справедливых началах, к новым отношениям между людьми»[5, 6].

Таким образом, доминантой научных суждений создания русской народной школы Л.Н.Толстого является сохранение национальной индивидуальности ребенка наряду с учетом его особенностей, провозглашение человека высшей ценностью общества.

Этим идеям о гражданском воспитании созвучна мысль С.А.Рачинского. Он подчеркивал, что «просвещение народа должно совершаться в духе христианства и под христианского духа»[1, 24].

По его мнению, основанием народного образования в России должны быть благочестие, церковность, христианская нравственность и

гражданственность. С.А. Рачинский явился сторонником создания такой русской народной школы, которая построена на уважении к вековым традициям, обычаям, истории народа. Рачинский понимал, что вопрос о народном образовании – это «…вопрос о будущем России, более важный, чем о финансах, судопроизводстве, полиции и вообще о государственных учреждениях. Ибо как ни плохи будут эти учреждения, но, когда дух народа цел, государство останется непоколебимо. Когда же последовало в народе нравственное разложение, тогда самые превосходные учреждения не удержат государство от гибели»[10,145]. Свою цель С.А.Рачинский видел в создании такой педагогической системы, которая могла не только давать знания, но и оказывать глубокое нравственное воздействие на формирующуюся личность. Как справедливо писал Рачинский: «От качества ныне подрастающих поколений зависят судьбы мира»[4, 90].

Он не представляет себе процесс обучения и воспитания в России без обращения к духовному опыту Русской Православной Церкви, без участия священнослужителей. Именно благодаря Православию, полагал С.А.Рачинский, достигается «та высота, та безусловность нравственного идеала, которая делает русский народ народом христианским по преимуществу» [10, 84]. Воспитание, по мысли С.А.Рачинского, должно быть исключительно индивидуальным и подведение всех личностей под определенный уровень – невозможное насилие. Всякое насильственное действие, считал С.А.Рачинский, не может принести реальной помощи в воспитании, что самоограничение является единственным нравственным способом ограничения личности и этому необходимо учить детей для блага общества и их блага.

Татевский учитель искал пути соединения возможностей православия, русской культуры и науки для более полноценного воспитания детей из народа. Такое объединение школы и церкви неизменно должно было содействовать решению ряда таких задач социально – педагогического характера, как возрождение духовенства, преодоление многовекового несоответствия между народом и интеллигенцией, повышение нравственного уровня народа и духовное здоровье молодежи, воспитание грамотных крестьян, истинных сынов своего Отечества, способных изменить духовную жизнь русской деревни.

Подвергая серьезной критике сложившуюся в России систему образования и воспитания подрастающего поколения, Н.И.Пирогов обратился к русскому обществу с призывом «задать себе вопросы: в чем состоит цель нашей жизни, какое наше назначение, чего должны искать мы?». Главной бедой отечественного воспитания известный педагог считал совершенный разлад с направлением, которому следует общество. Для ликвидации этого разлада необходимо сделать образование и воспитание общечеловеческими, естественными, непринужденными. Касаясь в данном контексте гражданского воспитания, Н.И. Пирогов подчеркивал, что «все готовящиеся быть полезными гражданами должны сначала научиться быть людьми», при этом в стране должны быть обеспечены одинаковые права и одинаковые выгоды воспитания для всех будущих граждан. Именно общечеловеческое воспитание способно обеспечить человеку веру, вдохновение, нравственную свободу мысли, упражнения в самосознании. На этой основе развивается способность к убеждениям, способность жертвовать собой, светлое и торжественное

г. № 1505).

11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования «Уровень высшего образования Подготовка кадров высшей квалификации. Направление подготовки 44.06.01 Образование и педагогические науки» (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 30 июля 2014 г. № 902; с изменениями и дополнениями от 30 апреля 2015 г.).

12. Профессиональный стандарт педагога // Вестник образования. – 2013. – №8. – С. 4-43.

Педагогика

УДК 372.881.161.1

доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка Устинов Анатолий Юрьевич
Образовательное учреждение профсоюзов высшего образования «Академия труда и социальных отношений» (г. Москва);
старший преподаватель Дудкина Виктория Сергеевна
Анапский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский педагогический государственный университет» (г. Анапа)

ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В РУССКОЙ ЛИНГВОМЕТОДИКЕ: 20 ВЕК

Аннотация. В статье представлен ретроспективный анализ становления и развития функционально-семантического подхода в русской методической науке 20 века. Авторы, опираясь на труды известных ученых-методистов, обосновывают принципы, методы и приёмы функционально-семантического подхода, а также выявляют соотношение языковой формы и её значения как наиболее универсального признака языкового явления. Материалы статьи могут быть полезны при изучении современных подходов в обучении.

Ключевые слова: функционально-семантический подход; форма, значение и функция языковой единицы.

Annotation. The article presents the retrospective analysis of formation and development of functional-semantic approach to Russian methodological science of the 20th century. The authors, based on the works of famous scientists-Methodists, justify the principles and methods of functional-semantic approach and also identify the ratio of language form and its significance as the most universal characteristic of linguistic phenomena. The article can be useful for the study of modern approaches in education.

Keywords: functional-semantic approach; form, meaning and function of a language unit.

Введение. На сегодняшний день в методике преподавания русского языка существует несколько подходов к созданию систем обучения. Так, традиционно выделяют статические (системный, структурный, семантический) и динамические (функциональный и коммуникативный) подходы. Названные подходы, как правило, в чистом виде в исследованиях не реализуются, а

этой связи считаем необходимым обеспечить системность и непрерывность формирования у обучающихся совокупности исследовательских действий, оптимального темпа нарастания степени сложности исследовательских задач и увеличения самостоятельности обучающихся в их решении; обеспечить исследовательскую направленность всех учебных дисциплин; использовать исследовательский метод при проведении лекций, демонстрируя «исследовательские образцы» и инициируя у обучающихся исследовательское мышление; составить по каждой учебной дисциплине банк исследовательских заданий; организовать работу по повышению методологической компетентности преподавателей, испытывающих трудности в научном руководстве исследовательской деятельностью обучающихся.

Литература:

1. Белякова Е.Г. Проблемы моделирования практико-ориентированной исследовательской деятельности студентов - будущих педагогов в пространстве университетского образования / Е.Г. Белякова // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitaties. – 2015. – Т.1. №2(2). – С.170-180.

2. Бозиев Р.С. Отечественная педагогика и образование: между прошлым и будущим / Р.С.Бозиев, А.И.Донцов // Педагогика. – 2016. – №1. – С. 3-11.

3. Весманов С.В. Подготовка педагогов в исследовательской магистратуре: опыт Московского государственного педагогического университета / С.В. Весманов, Д.С. Весманов, Н.В. Жадько, Г.А. Акопян // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т.19. №3. – С. 160-166.

4. Волосникова, Л. М. Гумбольдтова модель университета и академическая свобода / Л.М. Волосникова // Вестник Тюменского государственного университета. - 2006. - № 4. - С. 247-254.

5. Зимняя И.А. Исследовательская деятельность студентов в вузе как объект проектирования в компетентностно-ориентированной ООП ВПО. Для программы повышения квалификации преподавателей вузов в области проектирования ООП, реализующих ФГОС ВПО / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 40 с.

6. Строкова Т.А. Качество вузовской подготовки будущих педагогов к исследовательской деятельности: программа мониторинга / Т.А. Строкова. – Тюмень: Издательство ТюмГУ , 2016. – 65 с.

7. Строкова Т. А. Критериально-диагностический инструментарий мониторинга качества подготовки будущих педагогов к практико-ориентированной исследовательской деятельности / Строкова Т.А. // Образование и наука. – 2016. – №3 (132). – С. 29-43.

8. Строкова Т.А. Мониторинг в школьном образовании: монография / Т.А. Строкова. – Тюмень: Издательство ТюмГУ, 2007. – 196 с.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования «Уровень высшего образования Бакалавриат. Направление подготовки 44.03.01 Педагогические науки» (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 4 декабря 2015 г. № 1426).

10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования «Уровень высшего образования Магистратура. Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование» (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 21 ноября 2014

вдохновение, без которого нет воли, ум слаб и близорук. Школа обязана готовить «истинного человека», обладающего широкими научными познаниями, высокими нравственными убеждениями, свободной и твердой волей, способного устоять от соблазна современного общества» [9, 251].

Выводы. Анализ трудов педагогов второй половины XIX века позволяет сделать вывод, что христианские идеалы, предполагавшие формирование у юношества таких качеств, как добросовестное исполнение общественного долга, своих обязанностей, самоконтроль, выдержка, дисциплина, выносливость – были краеугольными в понятии гражданского воспитания во второй половине XIX века.

Таким образом, нравственными качествами, на основе которых традиционно строилось гражданское воспитание в России, являются патриотизм, коллективизм, самоотверженность в труде, стремление к народно-государственному единству. Опора на эти ценности поможет возродить гражданское воспитание в условиях обновляемого социума, сохранив при этом присущий российскому менталитету созидательный потенциал.

Литература:

1. А.Л. Идеал народного воспитания и народной школы по мыслям К.Д.Ушинского и С.А.Рачинского / А.Л. // Народное образование. – 1907. - №3. – 31 с.

2. Гончаров, Н.К. Педагогическая система К.Д.Ушинского / Н.К.Гончаров. – М.:Педагогика, 1974. – 270 с.

3. Горбов Н. С.А. Рачинский // Журнал министерства народного просвещения. – 1902. – Ч. CCCXXXIV. – С. 68-107.

4. Ерёмина, И.С. Гражданское воспитание в России. История и современность / И.С.Ерёмина // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2011.- № 3. - С. 44-48.

5. Крапченко, М.Б. Художник прошлого – наш современник/ М.Б.Крапченко // Литературная газета. – 1976,19 сентября. – 14 с.

6. Кудрявая, Н.В. Лев Толстой о смысле жизни / Н.В.Кудрявая. –М.:РИО ПФ «Красный пролетарий», 1993. - 176 с.

7. Кузнецова, Л.В. Истоки гражданственности / Л.В.Кузнецова. – М.: Педагогика, 1983. – 187 с.

8. Надеина, К. Е., Гвоздева, Н. А. Развитие идей гражданственности и гражданского воспитания в отечественной педагогической мысли второй половины XIX начала XX вв. / К.Е.Надеина // Интеграция образования, 2010. - №3. - С. 47-51.

9. Пирогов, Н.И. Избранные педагогические сочинения / Н.И.Пирогов. — Т. 1. — М.: Педагогика, 1985. — С. 251.

10. Рачинский, С.А. Сельская школа / С.А.Рачинский. – М. – 1899.

11. Танаевский, С. Татевская школа С.А.Рачинского / С.Танаевский // Народное образование, 1902, сентябрь, т.II, кн. 9.

12. Шаталов, А.А. Л.Н.Толстой о воспитании человека / А.А.Шаталов. – Москва-Воронеж, 1999, с. 210.

Педагогика

УДК 37(091)

кандидат педагогических наук, доцент
кафедры педагогики Носкова Наталья Викторовна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);
магистрант первого года обучения Тонконогова Юлия Юрьевна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ НА ОСНОВЕ ИЗУЧЕНИЯ РОДНОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье анализируются концептуальные идеи отечественных педагогов о роли и значении родного языка в духовно-нравственном воспитании личности ребёнка.

Ключевые слова: духовность, нравственность, родной язык, традиции, личность ребёнка.

Annotation. The article analyzes the conceptual ideas of local teachers about the role and importance of the mother tongue in the spiritual and moral education of the child's personality.

Keywords: spirituality, morality, native language, traditions and identity of the child.

Введение. Кризисные явления в духовно-нравственной жизни современного общества: девальвация нравственных ценностей, смещение приоритетов в сторону материального благополучия, - требует создания адекватного новому времени механизма воспитания подрастающего поколения. В связи с этим одним из приоритетных направлений российского образования является создание условий для формирования личности, уважающей культуру своей страны, способной достойно жить и работать в поликультурном пространстве.

В своих ежегодных посланиях Федеральному Собранию Президент Российской Федерации В.В.Путин неоднократно отмечал, что «духовное единство народа и объединяющие нас моральные ценности – это такой же важный фактор развития, как политическая и экономическая стабильность. Общество лишь тогда способно ставить и решать масштабные национальные задачи – когда у него есть общая система нравственных ориентиров. Когда в стране хранят уважение к родному языку, к самобытным культурным ценностям, к памяти своих предков, к каждой странице нашей отечественной истории».

26 мая 2016 года на пленарном заседании съезда Общества русской словесности президент РФ В.В. Путин подчеркнул, что для любого народа вопрос сохранения родного языка – это вопрос сохранения идентичности, самобытности и традиций.

По поручению Главы Российского государства было создано «Общество русской словесности», которое возглавил Патриарх Московский и Всея Руси –

Уровень сформированности исследовательских действий у магистрантов-второкурсников в целом несколько выше, чем у первокурсников: средневзвешенный балл их совокупности равен 3,8 балла.На уровне выше среднего у них сформированы мотивационно-ценностное отношение к исследовательской деятельности (4), знание основ методологии научно-педагогического исследования (4), умение спланировать и осуществить научно-педагогическое исследование (4), умение осуществлять первичную обработку собранной информации и ее систематизацию (4), умение представить результаты исследования в форме сообщения или доклада (4) и умение аргументированно защищать результаты исследования (4), остальные – на среднем уровне (см. Таблицу 5).

Таблица 5

Оценка преподавателями уровня сформированности исследовательских действий у магистрантов второго года обучения

№	ИД	Балл
11	Наличие мотивационно-ценностного отношения к исследовательской деятельности	4
22	Знание основ методологии научно-педагогического исследования	4
33	Умение спланировать и осуществить научно-педагогическое исследование	4
44	Умение квалифицированно использовать сетевые ресурсы для успешного проведения своего исследования	3,8
55	Способность прослеживать динамику развития исследуемого объекта	3,7
66	Владение параметрическими и непараметрическими критериями оценки результатов исследования	3,5
77	Умение осуществлять все мониторинговые процедуры:	
	- организацию и сбор данных	3,3
	- первичную обработку собранной информации и ее систематизацию	4
	- анализ, интерпретацию и оценку мониторинговой информации	3,7
	- прогнозирование дальнейшего развития наблюдаемого педагогического объекта	3,7
	- хранение и распространение информации	3,8
88	Умение представить результаты исследования в форме:	3,8
	- сообщения или доклада	4
	- тезисов или статьи	3,7
	- магистерской диссертации и методических рекомендаций	3,7
99	Умение аргументированно защищать результаты исследования	4
	Средневзвешенный балл	3,8

Выводы. Проведенное мониторинговое исследование показало, невысокий уровень исследовательской компетентности будущих педагогов к В

наблюдаемого педагогического объекта (2,3), умения представить результаты исследования в форме тезисов или статьи (2,5) и магистерской диссертации и методических рекомендаций (2,3), умения квалифицированно использовать сетевые ресурсы для успешного проведения своего исследования (2,5). Сформированность двух исследовательских действий – наличие мотивационно-ценностного отношения к исследовательской деятельности (3) и умение осуществлять организацию и сбор данных (3) – оценена на среднем уровне, остальных – на уровне ниже среднего (см. Таблицу 4).

Таблица 4

Оценка преподавателями уровня сформированности исследовательских действий у магистрантов первого года обучения

№	ИД	Балл
1	Наличие мотивационно-ценностного отношения к исследовательской деятельности	3
2	Знание основ методологии научно-педагогического исследования	2,8
3	Умение спланировать и осуществить научно-педагогическое исследование	2,8
4	Умение квалифицированно использовать сетевые ресурсы для успешного проведения своего исследования	2,5
5	Способность прослеживать динамику развития исследуемого объекта	2,2
6	Владение параметрическими и непараметрическими критериями оценки результатов исследования	2,3
7	Умение осуществлять все мониторинговые процедуры:	
	- организацию и сбор данных	3
	- первичную обработку собранной информации и ее систематизацию	2,7
	- анализ, интерпретацию и оценку мониторинговой информации	2,5
	- прогнозирование дальнейшего развития наблюдаемого педагогического объекта	2,3
	- хранение и распространение информации	2,8
8	Умение представить результаты исследования в форме:	
	- сообщения или доклада	2,8
	- тезисов или статьи	2,5
	- магистерской диссертации и методических рекомендаций	2,3
9	Умение аргументированно защищать результаты исследования	2,7
	Средневзвешенный балл	2,6

Кирилл. В состав Общества вошли известные специалисты в области русского языка, литературы, истории и национальной культуры.

На впервые прошедшем заседании Совета по межнациональным отношениям В.В.Путин выразил свою обеспокоенность ситуацией сохранения национального языка. Единство страны и народов России напрямую зависит от знания русского языка молодыми людьми, так как именно на русском языке в России говорят более 96% граждан. Президент отметил, что: «именно он, русский язык, по сути, вместе с культурой формировал Россию как единую и многонациональную цивилизацию» [14].

Все это, несомненно, свидетельствует о повышенном внимании общества к сохранению и развитию родного языка и становится приоритетным фактором не только общественной, но и государственной политики.

Таким образом можно констатировать, к числу главнейших задач, поставленных современным обществом перед образованием, относится задача приобщения подрастающего поколения к истокам народной культуры, родного языка.

Формулировка цели статьи. Известно, что в переломные моменты жизни общества всегда обостряется историческая память народа, т.к. именно история даёт конкретные представления о живой связи времён и позволяет адекватно оценивать настоящее и будущее. В этих условиях становится очевидной ведущая роль родной истории, родного языка в духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения.

Рассматривая роль родного языка в становлении и формировании культуры личности, необходимо обратиться к истории вопроса. Только анализируя опыт прошлого, мы сможем понять многие проблемы настоящего и обосновать возможность использования данного опыта в современных условиях.

В настоящее время становится необходимостью и потребностью обращение к первоисточникам нравственности и духовности, к истории и культуре народа. В данном контексте значимую роль играет родной язык, в котором сконцентрирована многовековая мудрость народа. Язык – это не только инструмент для общения между разными людьми. Значение родного языка в жизни человека куда более глубокое и важное. Родной язык, несомненно, является носителем культуры, менталитета, традиций и истории каждого народа, одна из форм духовного наследия. В современном мире насчитывается более шести тысяч разных языков. Каждый из них – это изюминка края, его душа, определяющая составляющая национального единства, объединяющая разных по духу, способу существования, социальным аспектам людей.

С помощью языка люди закрепляют в истории и передают по наследству потомкам многовековой опыт, в котором хранится трудовая и умственная деятельность, результат духовной жизни предков. К.Д. Ушинский называл родной язык «величайшим народным наставником» [3, 154].

Изложение основного материала статьи. Многие выдающиеся ученые, педагоги размышляли о роли родного языка и рассматривали слово не только как основной способ передачи знаний, но и как основное средство духовно-нравственного воспитания личности. «Слово – дело великое. Великое потому, что оно есть могущественнейшее средство единения людей. Так соединили и соединяют людей слова великих учителей мира – Христа и других», - писал

Л.Н.Толстой.

М.В. Ломоносов, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, В.А. Сухомлинский, и многие др. указывали на огромную ценность и исключительную важность родного языка в духовном и нравственном развитии и становлении личности.

М.В. Ломоносов был талантливым учёным-энциклопедистом. Именно он заложил основы современного русского литературного языка. Главными отличительными чертами его учения об образовании и воспитании школьников являлись принципы народности, демократизма и гуманизма.

Учёный писал, что «Язык, которым Российская держава великой части света повелевает, по ея могуществу имеет природное изобилие, красоту и силу, чем ни единому европейскому языку не уступает. И для того нет сумнения, чтобы российское слово не могло приведено быть в такое совершенство, каковому в других удивляемся»[13].

Важное значение Ломоносов придавал делу преподавания родного языка. «Российская грамматика», которая была издана в 1757 г., стала лучшим учебником для русской школы. В ней лингвист впервые в истории отечественного языкознания приводит свод правил русского литературного языка. Учебник претерпел 14 изданий.

Учёный говорит о том, что необходимо развивать живой, понятный, образный язык, а, чтобы это произошло, требуется основательно поучиться у народной речи и включать её разумные элементы в литературные произведения. В «Письме о правилах российского стихотворства» (1739) Ломоносов пишет, что формирование и становление языка должно осуществляться «на природном его свойстве»: «того, что ему весьма несвойственно, из других языков не вносить». Данное примечание остаётся довольно актуальным и по сей день.

Большой заслугой Михаила Васильевича стало то, что изучение языка «он подчинил патриотической идее, которой была проникнута вся его филологическая деятельность, стремлению мобилизовать все истинные силы русского литературного языка, чтобы противостоять чужеродным вторжениям, и чтобы, сделав научную и литературную речь общепонятной, обеспечить внедрение науки и литературы в национальный быт» [2, 389 - 390].

Важным и значимым событием в развитии отечественного образования стало издание «Риторики» (1748), в которой учёный попытался освободить родную речь от «старых и неупотребительных славянских речений, которых народ не разумеет» [12, 40].

М.В. Ломоносов довольно точно определил, что грамматика играет значительно-важную роль для других наук: «Глупа оратория, косноязычна поэзия, неосновательна философия, неприятна история, сомнительна юриспруденция без грамматики»[1, Т. 7, 392].

Именно Ломоносов заложил фундамент русской национальной школы. Учебные книги, которые он написал, сегодня являются образцами при составлении учебников для общеобразовательной школы по различным предметам. Главные принципы, которые первостепенно должны учитываться при разработке современных учебников: народность, научность, доступность, образность и чистота языка.

В педагогической системе К.Д. Ушинского центральную позицию занимает концепция о родном языке. Большим вкладом в педагогическую науку и методику преподавания родного языка явилось раскрытие Ушинским

Таблица 3

Оценка преподавателями уровня сформированности исследовательских действий у бакалавров четвертого года обучения

№	ИД	Балл
1	Наличие интереса к исследовательской деятельности	3,3
2	Знание понятийно-терминологического аппарата педагогического исследования	3,8
3	Знание логической структуры и творческого ядра исследования	3,6
4	Знание содержания и принципов планирования и осуществления педагогического исследования	3,6
5	Знание методов научного и научно-практического педагогического поиска	3,7
6	Умение ориентироваться в актуальных проблемах образовательной практики	3,4
7	Умение находить, выбирать и работать с теоретическими и эмпирическими источниками	4,3
8	Владение практическими исследовательскими действиями:	
	- формулировать тему, цель и задачи исследования	3,5
	- формулировать гипотезу	3
	- составлять списки литературы,	4,1
	- делать выписки	3,6
	- систематизировать собранные материалы	3,9
	- проводить обзорный анализ изученных источников	4
	- излагать собственные оценки и суждения	3,5
9	Наличие опыта индивидуальной и/или коллективной проектной деятельности	4
10	Владение простейшими педагогическими и психологическими методами диагностики	4,2
11	Умение оформлять и обосновывать результаты своего исследования	3,9
	Средневзвешенный балл	3,7

Результаты оценки преподавателями уровня сформированности исследовательских действий у магистрантов-первокурсников показывают их неподготовленность к исследовательской деятельности: средневзвешенный балл по всей совокупности исследовательских действий, которыми они должны владеть, оказался ниже среднего уровня – всего 2,6 балла. Самую низкую оценку магистранты получили по уровню сформированности способности прослеживать динамику развития исследуемого объекта (2,2), владения параметрическими и непараметрическими критериями оценки результатов исследования (2,3), прогнозирования дальнейшего развития

Таблица 2

Оценка преподавателями уровня сформированности исследовательских действий у бакалавров третьего года обучения

№	ИД	Балл
1	Наличие интереса к исследовательской деятельности	3,1
2	Знание понятийно-терминологического аппарата педагогического исследования	3
3	Знание логической структуры и творческого ядра исследования	2,6
4	Знание содержания и принципов планирования и осуществления педагогического исследования	3,4
5	Знание методов научного и научно-практического педагогического поиска	3,3
6	Умение ориентироваться в актуальных проблемах образовательной практики	3,1
7	Умение находить, выбирать и работать с теоретическими и эмпирическими источниками	3,7
8	Владение практическими исследовательскими действиями:	
	- формулировать тему, цель и задачи исследования	3,1
	- формулировать гипотезу	2,7
	- составлять списки литературы,	3,4
	- делать выписки	3
	- систематизировать собранные материалы	3,1
	- проводить обзорный анализ изученных источников	3,4
	- излагать собственные оценки и суждения	2,9
9	Наличие опыта индивидуальной и/или коллективной проектной деятельности	3,3
10	Владение простейшими педагогическими и психологическими методами диагностики	3,5
11	Умение оформлять и обосновывать результаты своего исследования	3,2
	Средневзвешенный балл	3,2

Уровень сформированности всей совокупности исследовательских действий, которыми должны владеть бакалавры-четверокурсники, оценен в 3,7 балла. Четыре исследовательских действия оценены на уровне выше среднего: умение находить, выбирать и работать с теоретическими и эмпирическими источниками (4,3), владение простейшими педагогическими и психологическими методами диагностики (4,2), умение составлять списки литературы (4,2) и систематизировать собранные материалы (4), наличие опыта индивидуальной и/или коллективной проектной деятельности (4 б), остальные – на среднем уровне (см. Таблицу 3).

воспитательно-образовательного значения изучения родного языка.

Впервые в науке он показал, что обладание даром родного слова есть начало познания мира, природы и общества, так как, усваивая родной язык, ребенок как из источника пьет народную мудрость, входит в атмосферу жизни народа, общества, развивается духовно и интеллектуально. Уровень развития речи влияет на успешность всего обучения и воспитания. Однако язык не заменяет собой систему научных знаний. Ушинский раскрыл воспитательно-образовательный потенциал таких школьных учебных предметов, как родной язык и литература, отечественная география и история, народная музыка. Его заслугой следует считать то, что благодаря научной пропаганде идеи обучения на родном языке и роли этого языка как величайшего педагога, в школе России преподавание родного языка было поставлено в центр всего педагогического процесса, а его учебные книги «Родное слово» и «Детский мир» включали важные нововведения, способствовавшие осознанному и глубокому усвоению языка и духовно-нравственному развитию личности ребенка.

Педагог подробно рассматривал проблему изучения иностранного языка ребёнком. Он говорил, что родители могут выписать из-за границы нянек, дядек, гувернёров, гувернанток или даже могут позволить себе иметь прислугу; но при этом, мамы и папы даже не заикаются по-русски, — одним словом, родители позволяют завести у себя в доме кусок Франции, Англии, или Германии, а иногда всего понемногу из каждой страны. Но такие кусочки выглядят жалко, и Ушинский пишет о том, что всё это «безобразнейшее смешивание обрывков различных национальностей! О чем говорят, чему учат эти лица, оторванные от своих народных интересов? И этой жалкой искусственной атмосферой думают заменить бесконечно глубокую и питательную народную атмосферу!» [8, 149-150].

Ушинский уверен, что дух неродного языка, на котором говорит ребёнок, пустит свои корни глубоко в его душу, проникнет в плоть и кровь, а после, народный, родной язык, найдёт почву, которая прочно занята другим, чужим языком, и не сможет вытеснить неприятельские корни. Это произойдет потому, что по неизменным законам психологии, любое впечатление, которое первое займёт нужное место, ложится глубже и запоминается прочнее всех остальных впечатлений.

Хуже может случиться только то, что если ребёнку удастся начать сразу говорить на нескольких языках, то ни один из употребляемых языков не сможет занять место родного языка. Очевидно, что в таком случае, величайший наставник человечества — великое родное слово не сможет оказать должного влияния на развитие ребёнка, а без помощи такого педагога никакие другие педагоги не смогут ничего поделать.

Педагог справедливо предостерегал от того, что не следует приступать к изучению иностранных языков излишне рано, в первую очередь до того, «пока будет заметно, что родной язык пустил глубокие корни в духовную природу дитяти» [8, т. 2, 119].

Таким образом, Ушинский справедливо считал, что родной язык является «величайшим народным наставником», а с его помощью осуществляется главный процесс в человеческой жизни — развитие человеческого духа. [11, 166]. Он справедливо полагал, что родной язык — это лучшее проявление народности, и утверждал, что в основу обучения ребёнка должен быть положен именно родной язык, говорил, что обучение в младшей школе должно хорошо

познакомить детей с русской историей, географией, с культурой и с её природой. Только такое воспитание должно было развить у учеников чувство любви к родине и относиться к другим народам с почтением и уважением.

На особое значение родного языка в духовно-нравственном воспитании личности указывал Л.Н.Толстой. Он рассматривает родное слово, как сокровищнице народа, как олицетворение всего духовного богатства, которое было накоплено народом в процессе его исторического становления и развития. Толстой полагает, что «это ключ сокровищницы; когда дверь заперта, никто не может знать, что там: драгоценные ли камни или только не нужный хлам?» [7, 296].

У Л.Н. Толстого родной язык предстаёт в виде символа национальной культуры. Он полагал, что слово – это самый обычный, самый основной способ передачи знаний, и писал: «Слово – дело великое. Великое потому, что оно есть могущественнейшее средство единения людей» [6, 120].

Толстой глубоко был уверен, что через родной язык ребёнок входит в духовную жизнь народа, потому предъявлял особые требования к отбору произведений для детей. Он прикладывал большие усилия, чтобы сделать их не только понятными и доступными для восприятия ребёнком, но и старался, чтобы книги формировали потребности к познанию окружающей жизни, расширяли кругозор, закладывали духовно-нравственные основы личности. Написание учебных книг потребовало от педагога в общей сложности более семнадцать лет напряженной работы.

Л.Н.Толстой приходит к выводу - язык является «летописью всей духовной многовековой жизни» народа, основным источником мудрости. В своей статье «О языке народных книжек» Л.Н.Толстой пишет о том, что их язык должен быть понятным, народным и умышленно не испещренным словами местного наречия. Содержание должно быть неотвлеченным, не сверх меры назидательным, а дидактика должна затаиться под увлекательностью формы [6, 130]. Он указывал, что красота, или, скорее, доброта языка, может быть рассматриваема в двух отношениях: в отношении самих употребляемых слов и в отношении их сочетаний.

Превосходно владея возможностями русского языка, писатель в своих сочинениях смог передать будущим поколениям глубокую любовь и уважение к русскому народу, к его традициям, языку и культуре. Толстой писал: «Как ни говори, а родной язык всегда останется родным. Когда хочешь говорить по душе, ни одного французского слова в голову нейдет, а ежели хочешь блеснуть, тогда другое дело» [5, 546].

Всю свою сознательную творческую жизнь посвятил делу воспитания подрастающего поколения талантливый педагог и учёный В.А. Сухомлинский. Важнейшим средством воздействия на ребёнка, его душу является, по мнению Сухомлинского, «красота, величие и выразительность родного слова». «Речевая культура человека – это зеркало его духовной культуры»[4, 199]. Многолетний практический опыт педагогической деятельности убедил В.А.Сухомлинского в том, что плохо умеющий читать ребёнок – нравственный невежда. «Чтение – это окошко в мир, важнейший инструмент учения, оно должно быть беглым, быстрым – лишь тогда этот инструмент будет готов к действию»[4, 120].

Сухомлинский искренне был уверен в том, что: «Словом своим деды и прадеды наши передавали нам свои заповеди, свою любовь к родному краю и

Таблица 1

Шкала оценивания уровня сформированности исследовательских действий

	Шкала	Количество баллов	Дискрипт
1	высокий уровень	5	действие проявляется четко и устойчиво
2	выше среднего	4	действие проявляется достаточно четко и устойчиво
3	средний	3	действие проявляется в зависимости от ситуации
4	ниже среднего	2	действие проявляется нечетко и редко
5	низкий уровень	1	действие не проявляется

Изложение основного материала статьи. Преподаватели зафиксировали у бакалавров третьего года обучения средний уровень сформированности исследовательских действий, а по трем действиям – значительно ниже среднего. Средний балл по всей совокупности исследовательских действий, бакалавров 1 курса третьекурсники, составил всего 3,2. Наиболее низко оценены знание ими логической структуры и творческого ядра педагогического исследования (2,6), умение формулировать гипотезу (2,7) и умение излагать собственные оценки и суждения (2,9) (см. Таблицу 2).

developed a system of measures aimed at enhancing the research culture of future teachers, including the provision of research focus across all academic disciplines.

Keywords: research competence, research activities, research actions.

Введение. Исследовательская деятельность педагога – неотделимая часть его профессиональной деятельности. В соответствии с Профессиональным стандартом и стандартами общего образования педагог должен уметь руководить исследовательской деятельностью учеников и. следовательно, обладать исследовательской компетентностью[12]. Если в начале XIX века обучение через исследование являлось исключительной прерогативой университетской педагогики в соответствии с Гумбольдтовой моделью, то в XXI веке оно является альфой и омегой не только высшего, но и общего образования. [4]. В последние годы исследовательская компетентность учителя\ стала предметом пристального внмания в педагогической науке, в том числе в исследованиях Т.А. Строковой, И.А. Зимней, Е.Г., Беляковой, Р.С. Бозиева, С.В. Весманова [1, 2, 3, 5, 8].

Формулировка цели статьи. С целью совершенствования управления качеством подготовки будущих педагогов к исследовательской деятельности в Институте психологии и педагогики (далее – ИПиП) Тюменского государственного университета проведен мониторинг, направленный на выявление исследовательской компетентности будущих педагогов. На основе нормативных документов, содержащих требования к исследовательской подготовке студентов [9,10.11], в университете разработан и используется критериально-диагностический инструментарий комплексного мониторинга исследовательской компетентности студентов для всех уровней образования [7]. Мониторинг осуществлен на выборке преподавателей, которую составили 54 человека (52, 3% от общего состава ППС).

Оценка исследовательской компетентности уровня подготовки обучающихся к исследовательской деятельности проводилась на основе выявленного уровня сформированности важнейших исследовательских действий, состав которых был определен путем многоэтапной процедуры отбора [6]. Степень сформированности у обучающихся исследовательских действий определялась по 5-балльной шкале:

прежде всего - любовь к родному языку». Духовное единство подрастающего поколения с народом обеспечивается посредством родного языка, «...от каждого детского сердца протягиваются нити к тому великому и вечному, имя которому - народ, его неумирающий язык, его культура, слава его многочисленных поколений, которые почивают на кладбищах, и будущее тех, которые родятся. Через слова ребенок становится сыном народа» [4, 198]. Говоря о роли школы в развитии личности, Сухомлинский подчеркивал, что школа является подлинным очагом культуры тогда, когда в ней царит четыре культа: «культ Родины, культ человека и культ родного слова».

Выводы. Наследие великих педагогов и мыслителей М.В.Ломоносова, К.Д.Ушинского, Л.Н.Толстого, В.А.Сухомлинского – неиссякаемый источник мудрости, человеколюбия и нравственности. Обращение к этим истокам – залог сохранения и развития народных традиций, культуры и языка народа. Справедливо утверждение ученых, что родной язык является основой духовного - нравственного, интеллектуального, патриотического воспитания и выступает символом национальной культуры, основой единения людей, цементирующей основой нации и государства.

Как никогда актуален призыв И.Тургенева: «Берегите наш язык, наш прекрасный русский язык, — это клад, это достояние, переданное нам нашими предшественниками! Обращайтесь почтительно с этим могущественным орудием».

Литература:

1. Ломоносов М.В. Полн. собр. соч. Т. 7. – стр. 392.
2. Павлова Г. Е., Федоров А. С. М. В.Ломоносов. М., 1988. – стр. 389–390.
3. Помелов В.Б., Российские педагоги второй половины XIX начала XX вв. [Эл. ресурс]: уч. пособие. – Киров: Изд-во ВГПУ, 2000. – стр. 154.
4. Сухомлинский В. А., Избранные педагогические сочинения: в 3-х тт. Т. 1 / В. А. Сухомлинский. – Москва: Педагогика, 1979. – стр. 198
5. Серов А. Большая книга славянской мудрости. Изд-во Эксмо. 2015 г. 608 с.
6. Толстой Л. Н., Полн. собр. соч. – Т. 81. – стр. 120.
7. Толстой Л. Н., Путь жизни. – М.: Республика, 1993. – стр. 296.
8. Ушинский К.Д., Избр. пед. соч.: В 2 т. – М., 1974. – Т.1. – стр. 149–150.
9. Ушинский К. Д., О первоначальном преподавании русского языка. — Собр. соч., Т. 5. – М.; Л., 1949, с. 333–356.
10. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения. В 6 т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1988. – 496 с.
11. Ушинский К. Д., Родное слово. Книга для детей и родителей / К. Д. Ушинский. – Новосибирск: Дет. лит., 1994. – стр. 166.
12. Шаталов А.А. «Родной язык в трудах отечественных педагогов и мыслителей» / А.А. Шаталов// Психология образования в поликультурном пространстве. 2014. - Т.2 № 26. – стр. 40.
13. http://citaty.su/yazyk-citaty-i-aforizm
14. http://www.odnako.org/blogs/prezident-potreboval-berech-nacionalnie-yaziki-i-ne-zabivat-pro-russkiy

Педагогика

УДК 378:796.071.424.

кандидат педагогических наук, доцент Осипов Александр Юрьевич
Институт физической культуры, спорта и туризма
Сибирский федеральный университет (г. Красноярск),
Сибирский государственный аэрокосмический университет имени академика М.Ф. Решетнева (г. Красноярск),
Красноярский государственный медицинский
университет имени профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого (г. Красноярск);
преподаватель Болотская Оксана Юрьевна
Институт физической культуры, спорта и туризма
Сибирский федеральный университет (г. Красноярск);
доцент Гольм Людмила Анатольевна
Институт физической культуры, спорта и туризма
Сибирский федеральный университет (г. Красноярск);
профессор Толстопятов Игорь Анатольевич
Институт физической культуры, спорта и туризма
Сибирский федеральный университет (г. Красноярск)

ВОЗМОЖНОСТЬ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПОРТИВНЫХ ВОЛОНТЕРОВ (НА ПРИМЕРЕ ВЕДУЩИХ ВУЗОВ Г. КРАСНОЯРСКА)

Аннотация. В Российской Федерации с каждым годом проходит все больше спортивных мероприятий высокого уровня. Чемпионаты мира и Европы, этапы кубков мира, международные турниры по различным видам спорта становятся обыденными событиями для нашей страны. Специалисты отмечают, что одним из основных критериев успешности проведения того или иного спортивного состязания является эффективная и слаженная работа волонтеров. К сожалению, в нашей стране до сих пор не выстроена стройная система подготовки спортивных волонтеров, например на базе обучения студентов в вузах. В статье авторы рассматривают возможности качественной профессиональной подготовки молодых людей к осуществлению волонтерской деятельности на спортивных состязаниях, без отрыва от обучения в вузах.

Ключевые слова: спорт; волонтерская деятельность; студенты; профессиональная подготовка; физическое воспитание.

Annotation. In the Russian Federation with more sporting events held high level every year. World and European championships, stages of World Cups, international tournaments in various sports events have become commonplace in our country. Experts say that one of the main criteria of success of a sporting event is an effective and well-coordinated work of volunteers. Unfortunately, in our country has not yet built a coherent system of training of sports volunteers, for example on the basis of student learning in high schools. In this article the authors examine the possibility of high-quality training of young people in the implementation of volunteering in sports, in-service training in universities.

Keywords: sport; volunteering; students; professional training; physical education.

Введение. Современное волонтерское движение (добровольчество), по

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук,
профессор Строкова Тамара Александровна
Институт психологии и педагогики Федерального
государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);
кандидат социологических наук, доцент Ефимова Галина Зиновьевна
Финансово-экономический институт Федерального
государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);
кандидат исторических наук, директор
Института психологии и педагогики Волосникова Людмила Михайловна
Институт психологии и педагогики Федерального
государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)

КАЧЕСТВО ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В соответствии с Профессиональным стандартом и стандартами общего образования педагог должен уметь руководить исследовательской деятельностью учеников и, следовательно, обладать исследовательской компетентностью. В статье представлены результаты исследования, проведенного в Тюменском государственном университете. Целью исследования является выявление уровня исследовательской компетентности студентов- будущих педагогов. Авторы разработали и использовали диагностический инструментарий оценки исследовательской компетентности будущих педагогов для двух уровней высшего образования бакалавриат, магистратура). Структура исследовательской компетентости представлена как совокупность исследовательских действий. Степень сформированности у обучающихся исследовательских действий определялась по 5-балльной шкале. Исследование показало невысокий уровень исследовательской компетентности бакалавров/ Авторы разработали систему мер, направленных на повышение исследовательской культуры будущих учителей, в том числе обеспечение исследовательской направленности всех учебных дисциплин.

Ключевые слова: исследовательская компетентность, исследовательская деятельность, исследовательские действия.

Annotation. In accordance with Professional standards and standards of the general education teacher must be able to lead research activities of students and therefore, to possess research competence. The article presents the results of a study conducted at the Tyumen state University. The aim of the study is to identify the level of research competence of students - future teachers. The authors have developed and used diagnostic tools for evaluation of research competence of future teachers for the two levels of higher education undergraduate, graduate). Structure research competently represented as a set of research actions. The degree of formation of students ' action research was determined on a 5-point scale. The study showed a low level of research competence of bachelors. The authors have

мыслительные операции, направленные на разрешение экологических проблем и катастрофических ситуаций; способность устанавливать причинно-следственные связи умение и способность прогнозировать исходный результат; способность строить гипотетические положения и выбирать из множества версий наиболее приемлемую.

Литература:

1. Геккель Э. Общая морфология организмов, 1866. – 422 с.
2. Каленская В.П. Педагогическая технология формирования экологического мышления старшеклассников: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: Москва, 1999. - 193 с.
3. Моисеева Л.В., Колтунова И.Р. Диагностика уровня экологических знаний и сформированности экологических отношений у школьников. Екатеринбург: УрГПУ, 1993. – 210 с.
4. Немов Р.С. Книга 2: Психология образования. - 2-е издание. – М.: "Просвещение", 1995. – 513 с.
5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка/РАН. – 4-е изд., допол. – М.: Азбуковник, 1999. – 939 с; С. 372
6. Психология: Словарь. / Под общей ред. А.В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
7. Радкевич В.А. Учеб. для вузов биологических специальностей. – 5. изд., перераб. и доп. – Минск: Вышэйшая школа, 2010 . – 416 с. С.66 с.
8. Социологическая энциклопедия: В 2т. Т.2 / Национальный общественно-научный фонд / Рук. Г.Ю. Семигин. – М.: Мысль, 203. – 863; С. 791.
9. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. Т.2/ Под ред. А.И. Пискунова. - М., 1974 г. – С. 39-44.
10. Философский словарь. / Под ред. И.Т. Фролова. М.: Издательство политической литературы. 1987. - 588 с.; С. 211.

мнению большинства специалистов – участие различных людей, независимо от их расовой и национальной принадлежности, пола, возраста и вероисповедания, в мероприятиях, направленных на решение различных проблем (социальных, экологических, культурных и др.) возникающих в обществе и не связанных с получением какой-либо прибыли или материальной выгоды [13, с. 165]. Движение волонтеров в нашей стране ориентировано, по мнению ученых, в основном на молодежь, имеющую желание как-либо себя проявить, стать более полезным и значимым для себя лично и для общества в целом. Поэтому волонтерские организации часто организуются в высших учебных заведениях РФ, студенты которых могут проявить себя через активное осуществление добровольческой деятельности [15, с. 139]. Научные работы свидетельствуют, что на сегодняшний день волонтерское движение становится одним из неотъемлемых атрибутов международных и национальных спортивных соревнований высокого уровня, проводимых в нашей стране [5, с. 97].

Известно, что для качественного проведения крупных спортивных соревнований необходимо активное участие тысяч волонтеров. Специалисты подсчитали, что на летних Студенческих играх 2013 года в г. Казани в активную волонтерскую деятельность было вовлечено около 20000 человек, качественному проведению зимних Олимпийских и Паралимпийских игр в г. Сочи способствовало уже более 25000 волонтеров, большая часть которых, кстати – студенты различных вузов нашей страны [3, с. 131; 11, с. 131]. К сожалению, подводя итоги данных спортивных состязаний, специалисты отметили, что у значительной части молодых людей наблюдается недостаток качественной профессиональной подготовки к осуществлению деятельности спортивного волонтера, отсутствуют и общие нормы и правила подготовки кандидатов в волонтеры к предстоящей им деятельности. По мнению А.С. Махова, особенно ярко недостатки подготовки волонтеров проявляются во время проведения соревнований среди лиц, с ограниченными возможностями здоровья, в связи с отсутствием даже минимального практического опыта организации и проведения крупных спортивных соревнований среди инвалидов у подавляющего большинства кандидатов в спортивные волонтеры [10, с. 30]. Вообще, несмотря на общепризнанный статус бескорыстной, добровольческой и гуманистической деятельности, работа волонтеров при проведении спортивных соревнований имеет все признаки профессиональной деятельности, поэтому, по мнению Д.А. Кружкова, подготовка кандидатов в волонтеры должна осуществляться в соответствии с научно обоснованными алгоритмами [7, с. 57]. Однако специалисты с сожалением отмечают, что проблема подготовки студентов вузов к волонтерской деятельности, в том числе и деятельности в качестве спортивного волонтера, до сих пор не стала предметом серьезных комплексных научных исследований в нашей стране. Так, по мнению Н.В. Маковей, существует довольно серьезное противоречие между необходимостью создания качественной системы подготовки студентов к осуществлению волонтерской деятельности и недостаточным обеспечением педагогического пространства высшей школы, как серьезными теоретическими изысканиями, так и практическими наработками по данной проблеме [9, с. 10]. Стоит отметить, что подобные проблемы существуют не только в Российских вузах, но и в университетах других стран. Анализ научных данных, как

Российских, так и иностранных специалистов, проведенный А.Ю. Осиповым показал, что большинство ученых занимаются изучением проблем повышения мотивации молодых людей к активной волонтерской деятельности, работ же посвященных непосредственно практическим аспектам подготовки молодежи к эффективной волонтерской деятельности, в том числе и на спортивных мероприятиях, крайне недостаточно [16, с. 362]. В связи с этим встает вопрос системного интегрированного подхода к проблеме подготовки молодых людей получающих высшее образование к волонтерской деятельности. По мнению Н.А. Кора, участие в добровольческой деятельности, основанное на использовании профессиональных методов и технологий подготовки, позволяет быстрей научиться пониманию потребностей другого человека, качественному поиску и решению возникающих в процессе волонтерской деятельности проблем, способствует развитию аналитического типа мышления и т.д. [6, с. 78]. Г.Л. Драндров добавляет, что волонтерская деятельность на спортивных мероприятиях способствует повышению у студентов социальной креативности, вербальной самооценки, творческого и волевого потенциала [4]. Однако специалисты утверждают, что, несмотря на все вышеперечисленные положительные моменты осуществления молодыми людьми волонтерской деятельности, далеко не каждый студент, даже имеющий большое желание стать волонтером, может быть допущен к ее осуществлению на спортивных состязаниях. Лица, осуществляющие волонтерскую деятельность на значимых спортивных мероприятиях, должны обладать достаточным уровнем компетенций и пройти курс специальной подготовки, что впрочем, не всегда удается осуществить на практике, когда для организации и проведения значимых спортивных мероприятий требуется большое количество волонтеров [12, с. 3828].

Формулировка цели статьи. Подводя итог вышеизложенному авторы статьи определили основной целью своих научных исследований выявление возможности качественной подготовки студентов высших учебных заведений к осуществлению эффективной волонтерской деятельности на крупных спортивных состязаниях без отрыва молодых людей от основных программ обучения.

Изложение основного материала статьи. В Красноярском крае уже длительное время осуществляется деятельность по «выводу» студенческого спорта на международный уровень [1, с. 170]. Заслуженным итогом данной внутривузовской физкультурно-спортивной деятельности стало получение г. Красноярском права проведения зимних Студенческих игр в 2019 году. Данное спортивное событие является очень важным и значимым для нашего региона, так как «наследство», которое останется после проведения Универсиады в виде различных спортивных объектов и сооружений, будет способствовать, по мнению С.В. Лапочкина, процессу развития массового и студенческого спорта, молодежного физкультурного движения [8, с. 50]. Однако для получения столь значимого «наследства» необходимо провести довольно кропотливую и длительную работу, посвященную организации и качественному проведению зимней Универсиады – 2019 в г. Красноярске. Не вызовет сомнений, что одним из основных критериев качества проведения столь значимого спортивного события будет слаженная и эффективная деятельность волонтеров, в том числе и непосредственно обслуживающих соревнования. Поскольку большую часть волонтеров составляют студенты, то необходимо рассмотреть возможность

во всех ее функциях и формах проявления, охватывая и политико-экономические, и социально-правовые функции в ней человека, что обеспечит объективное и верное формирование экологического мышления в дальнейшем.

Будущий бакалавр должен уметь предугадывать, прогнозировать следствия природных явлений, уметь демонстрировать сложность причинно-следственных связей в природе. Постепенно студенты переходят к более полному обобщению, акцентируя поначалу ряд причин, далее соединяя весь комплекс причин, которые в итоге привели к данному следствию.

В содержание экологического мышления многими авторами включается такое понятие как умение студента прогнозировать, осуществлять прогностические связи. То есть – это умение предсказывать, но на основании определенных полученных результатов или данных. В книге «Диагностика уровня экологических знаний и сформированности экологических отношений у школьников» авторы отмечают, что экологическое прогнозирование - важное условие грамотного планирования, размещения производительных сил и развития народного хозяйства [3].

Формирование экологического мышления – не простой, длительный процесс, осуществляющийся в процессе образовательно-воспитательной деятельности. Однако усвоение большого объема студентами фактического материала об окружающей природе и явлениях не может автоматически привести к формированию экологического мышления. Но и формирование экологического мышления не состоится без наличия необходимой фундаментальной теоретической базы. Экологическое мышление личности нераздельно связано с целой системой овладения студентами универсальными логическими действиями.

Заключая вышеизложенное, можно сделать вывод, что экологическое мышление личности предполагает ее умение анализировать какую-либо экологическую проблему в многоаспектном социальном диапазоне с учетом приоритета общечеловеческих ценностей, синтезировать взаимоотношения, связи общества и природы в мировом, региональном и муниципальном масштабах, предугадывать, прогнозировать ближайшие и дальние последствия влияния человека на окружающую среду. Данный стиль экологического мышления будет способствовать выработке не стереотипных, оригинальных, творческих, вариативных решений, что очень важно при разрешении многочисленных экологических катастрофических ситуаций.

Поскольку при устранении экологических природоопасных ситуаций конструируются новые, необычные творческие пути решения, то экологическое мышление приобретает творческий, креативный характер, что подчеркивает и другой автор: «экологическое мышление – это мышление, отличительным признаком которого, является его «творческий характер» [2; С. 19-23].

Выводы. Резюмируя вышеизложенное отметим, что сформированное экологическое мышление будет способствовать принятию личностью оригинальных способов мышления, незаурядному видению проблемы, своеобразным высказыванием идей, устремлением к интеллектуальной новизне, собственным, личным решением, отличающимся от других, способностью видеть новые возможности.

Таким образом, экологическое мышление личности может включать такие составляющие: разнообразные экологические познания, понимание личностью целостности, системности окружающей действительности, многоаспектные

всех уровнях интеграции. [7; С. 66]

Необходимым базисом экологического мышления бакалавра географии служат экологические знания и экологическое образование. Его цель – воспитать личность нового типа с новым экологическим мышлением, который будет способен понимать и осознавать конечные результаты своей деятельности по отношению к окружающей среде и уметь жить в полной гармонии с природой. Нужно помнить, что сами экологические знания и экологическая информация - не самоцель, они должны способствовать формировать у будущих бакалавров географии определенное отношение к природе, экологически осведомленное и безопасное, безвредное поведение, а также активную позицию по сохранению окружающей природы. Существенным итогом формирования идей нового экологического мышления - грамотная организация экологического образования. В программу новых экологических курсов должны входить знания о взаимодействии человека и природы, элементы экоэтики и экофилософии. Современное экологическое образование должно обеспечить будущим бакалаврам географии преодолеть барьер между «экологической этикой» и «человеческой этикой», потому что эти понятия должны быть слиты воедино в сознании каждого студента.

Сущность и содержание экологического образования должно также формировать у бакалавра географии системное, целостное восприятие окружающего мира, имея междисциплинарный характер, развивать мышления, расширять кругозор, эрудицию, эмоциональную сферу, то есть способствовать становлению личности учителя географии нового типа.

Современный бакалавр географии, у которого сформировано экологическое мышление, должен осознавать себя как часть природы, должен быть способным эффективно осуществлять экологическое воспитание школьников, формировать у детей не только грамотного отношения к природе, но и навыков разумного природопользования. Только с таких позиций экологического мышления окружающий мир может восприниматься как неделимое целое. Формирование экологического мышления через овладение студентами многообразных приемов интеллектуальной деятельности нацеливает личность будущего учителя географии на активное постижение знаний, способствует осмысленному восприятию эколого-социальных закономерностей и приводит к убеждению в важности благоразумного отношения к окружающей среде обитания и природе.

Эффективное формирование экологического мышления предполагает усвоение студентами основных блоков знаний - о биологических системах (объекты различной сложности, имеющие несколько уровней структурно-функциональной организации и представляющие собой совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих элементов), среде обитания (как часть природы, окружающая живой организм и с которой личность непосредственно взаимодействует) и взаимовлиянии факторов среды и систем.

Система экологических знаний вузовского уровня неразрывно связана с системой усвоения студентами приемов экологического мышления. Усвоение экологических знаний об охране окружающей среды будут результативными, если студент грамотно интерпретирует причину катастрофических изменений в природе и является способным делать прогноз результатов деятельности человека. Изучение студентами знаний современной экологии, как комплексной науки, предполагает овладение ими предметом биосферы земли

качественной подготовки молодых людей, получающих высшее образование в различных университетах г. Красноярска, к осуществлению ими волонтерской деятельности на крупных спортивных мероприятиях без отрыва от основных образовательных программ подготовки специалистов. Для этого авторы статьи провели анализ соответствия требований к уровню компетенций спортивного волонтера и возможностей студентов к овладению данными компетенциями в процессе обучения. Исследования проводились в ведущих университетах г. Красноярска – Сибирском федеральном университете, Сибирском государственном аэрокосмическом университете им. акад. М.Ф. Решетнева, Красноярском государственном медицинском университете им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого в рамках целого комплекса научных исследований по сравнительному анализу уровня эффективности различных систем физического воспитания студенческой молодежи [16, с. 363; 17, с. 690]. Были подвергнуты научному анализу анкеты студентов данных вузов, изъявивших желание стать спортивными волонтерами и подавших заявки в дирекцию Универсиады – 2019. Авторы попробовали сравнить исходный уровень подготовленности молодых людей к осуществлению деятельности спортивного волонтера с требованиями, предъявляемыми организаторами игр к кандидатам в спортивные волонтеры (знание правил соревнований, владение иностранным языком и т.д.).

К сожалению, результаты научного анализа свидетельствуют, что уровень готовности большинства студентов всех ведущих университетов г. Красноярска к качественной и эффективной волонтерской деятельности на спортивных мероприятиях является недостаточным. Молодые люди не смогли в полном объеме продемонстрировать баланса теоретических знаний и практических навыков осуществления волонтерской деятельности [12, с. 3836]. По мнению авторов статьи, для исправления создавшейся ситуации необходимо вносить изменения в существующую программу подготовки бакалавров, специалистов и магистров в высших учебных заведениях.

Некоторые ученые высказывают мнение о том, что подготовка студентов к волонтерской деятельности должна осуществляться в процессе физического воспитания молодых людей в вузах [11, с. 133; 14, с. 135]. Однако перечень требований к уровню квалификации кандидата в спортивные волонтеры подразумевает не только знание правил соревнований и истории развития того вида спорта, соревнования по которому планирует обслуживать волонтер, но и свободное владение одним или несколькими иностранными языками, высокую стрессоустойчивость и способность к коммуникации для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия [2; 12, с. 3830].

Квалифицированный спортивный волонтер, по мнению А.Ю. Осипова, должен обладать знаниями в области истории зарождения и развития того вида спорта, соревнования по которому планирует обслуживать, умением оказать первую доврачебную помощь в случае необходимости, владеть иностранным языком и иметь практический опыт обслуживания спортивных состязаний [12, с. 3837]. О.Д. Гладкова утверждает, что квалифицированному спортивному волонтеру необходимо обладать целым комплексом знаний и компетенций, в котором важную роль будет играть уровень иноязычной подготовки [2]. Таким образом, студенты тех университетов, где в образовательной деятельности наиболее реализованы описанные выше необходимые аспекты подготовки молодых людей к волонтерской деятельности, будут иметь ощутимое

преимущество в конкурсном отборе на должности спортивных волонтеров для обслуживания крупных спортивных мероприятий. Следует отметить, что у студентов различных вузов присутствуют существенные различия в уровне подготовленности к волонтерской деятельности. Так студенты – медики демонстрируют высокий уровень знаний в вопросах оказания доврачебной помощи и приемлемое владение иностранным языком. Студенты СФУ показали хороший уровень знаний истории зарождения и развития видов спорта, представленных в программе Универсиады – 2019, и приемлемый уровень технических умений. Студенты СибГАУ им. акад. М.Ф. Решетнева демонстрируют высокий уровень коммуникации и общения и приемлемый уровень владения иностранным языком. Таким образом, студенты каждого вуза частично приобретают во время своего обучения многие необходимые спортивному волонтеру навыки и умения. Администрации образовательных учреждений достаточно внести небольшие изменения в программы обучения студентов по дисциплинам: «Физическая культура», «Иностранный язык», «Безопасность жизнедеятельности», «Психология» и «Культурология», чтобы ликвидировать недостатки молодых людей в других аспектах подготовки. Только одновременное изучение данных дисциплин позволит студентам на основе межпредметных связей качественно повысить уровень своей подготовленности к волонтерской деятельности на спортивных мероприятиях высокого уровня.

Выводы: Результаты исследований позволяют заявить следующее:

1. Уровень имеющейся профессиональной подготовки большей части студентов ведущих вузов г. Красноярска, подавших заявки на осуществление волонтерской деятельности во время зимних Студенческих игр – 2019 г., в качестве спортивных волонтеров, является недостаточным для эффективной работы. До начала зимней Универсиады – 2019 необходимо срочно повысить уровень теоретических знаний и практических умений большей части кандидатов в спортивные волонтеры, иначе может существенно снизиться качество проведения соревнований.

2. Выявлена возможность качественной подготовки значительной части студентов к осуществлению деятельности спортивного волонтера без отрыва молодых людей от основных программ профессионального обучения, за счет включения в некоторые дисциплины разделов, способствующих формированию и развитию у обучающихся теоретических знаний, практических навыков и компетенций, необходимых для эффективного осуществления волонтерской деятельности на спортивных мероприятиях различного ранга.

Литература:

1. Близневский А.Ю., Близневская В.С. Выход Красноярского края на международный уровень проведения студенческих спортивных мероприятий, как результат развития регионального студенческого спортивного движения // Вестник Томского государственного университета. 2014. №379. С. 170 – 174.

2. Гладкова О.Д., Коннова З.И. Организация комплексной иноязычной подготовки студентов-волонтеров для международных спортивных мероприятий // Современные проблемы науки и образования. 2016. №3.

3. Диамант И.И., Романов Д.С., Смышляева Л.Г. Комплексная подготовка волонтеров зимних Олимпийских и Паралимпийских игр 2014 г. в Сочи (Россия) // Вестник Томского государственного педагогического университета.

предполагает, что мыслительная деятельность может относиться только человеку, которая с помощью понятий устанавливает связи и отношения между познаваемыми феноменами [6].

Важную роль в формировании мышления личности отводил великий русский педагог К.Д. Ушинский окружающей природе и природных объектов. Непосредственное наблюдение, изучение окружающей природы, по мнению педагога, составляют систематические тренировки мыслительной деятельности. Умения человека наблюдать, анализировать, прогнозировать, вырабатываемые в ходе познания окружающей природы, рождают привычку делать выводы, анализ, формируют логику рассуждений. [9].

Известный российский психолог Р.С. Немов определял мышление как «высший познавательный процесс, который порождает новое знание и активную форму творческого отражения [4; С. 51]. Другими словами, мышление – это преобразование человеком действительности, а сам мыслительный процесс можно понимать как действие или деятельность человека, направленные на разрешение определенной задачи.

Термин «мышление» достаточно сложен для однозначного понимания, поскольку трактуется широким спектром наук, каждая из которых дает свою дефиницию. Мышление – это способ мыслить, познавать мир в понятиях и осуществлять на их основе выводы в форме рассуждений и умозаключений. Познание и восприятие окружающей действительности происходит через два основных, взаимосвязанных и взаимообусловленных процессов: поиск, получение информации и формирование на этой основе новых понятий, новых суждений, умозаключений, выводов.

Если перейти к пониманию экологического мышления, то уяснить его специфику можно только через термин «экология». Данный термин впервые предложил немецкий биолог Эрнст Геккель в 1866 году в книге «Общая морфология организмов» («Generelle Morphologie der Organismen»), который он определил как «науку о взаимодействиях живых организмов и их сообществ между собой и с окружающей средой» [1]. Однако в сознании большого количества людей, к сожалению, слово «экология» никак не связано с такими терминами как «волнение», «беспокойство», «защита», «предохранение», «сохранение». И тем более ни с такими понятиями, как «кризис», «гибель», «крушение», «катастрофа», «безопасность». Хотя понятие «экологическая безопасность», данное в «Социологической энциклопедии», трактуется достаточно известно: комплекс состояний, явлений и действий, обеспечивающих экологический баланс Земли, в любых ее регионах на уровне, к которому физически, социально, экономически, технологически и политически готово человечество. Экологическая безопасность определяется также в рамках трех размерностей: а) устойчивое развитие и использование ресурсов; б) охрана окружающей среды; в) минимизация рисков, в связи с крупномасштабной индустриализацией и использованием технологий. [8; С. 791].

Если говорить о формировании экологического мышления личности, то нужно отметить, что для экологического мышления немаловажное значение имеет направленность мыслительных операций человека на разрешение экологических задач или проблем, возникающих в результате потребительской политики человека.

В.А. Радкевич определил экологию как науку, которая исследует закономерности жизнедеятельности организмов, в любых ее проявлениях, на

будущего бакалавра географии – сознательное учет личностью причинно-следственных связей в системе «природа – человек – общество – наука».

Формулировка цели статьи. Цель статьи заключается в изучении подходов формирования экологического мышления личности.

Изложение основного материала статьи. На современном этапе педагогам естественного цикла отводится особая роль. Будущий бакалавр географии становится некой «геологической силой», которая должна изменить ход экологического воспитания школьников. Сегодня необходимо глубокое осмысление студентом этой новой роли, формирование новой морали, этики и мышления. Каждый из студентов должен осознать собственную сопричастность к судьбе природы и планеты в целом. В среде ученых-естественников, политиков, историков, общественных деятелей, педагогической общественности биосферный подход к формированию нового мышления развивается давно, что подтверждает большое количество философских трудов, раскрывающих единство природы и человека. Сегодня на основе экологического мышления появилось множество новых форм деятельности. Во многих развитых странах появилось экологическое законодательство и экологическое образование, осуществляется работа по математическому моделированию процессов взаимодействия в системе «человек-природа-общество-наука». Появилась новая наука - экологическая этика, которая делает удачные попытки популяризировать в доступной форме широкому кругу общественности - любовь к живой природе.

Актуальная задача бакалавра географии – сделать экологическую проблему близкой каждому школьнику, помочь ему выбрать правильную стратегию поведения и деятельности. Для успешного пребывания человечества на Земле становится недостаточным создавать безотходные технологии, дальше совершенствовать правовую базу и фундаментальную науку, необходимо изменить понимание каждым человеком своей собственной ответственности, роли в обществе, дать ему возможность развиваться в этом направлении. Все это составляет сущность экологического мышления, которое рождается и формируется на основе творческой переработки прошлого наследия, должное стать наследием каждого человека.

Дальнейшее развитие экологического мышления определяется такими чертами как: опора на научные разработки и закономерности, соединение науки с гуманистическими и гуманитарными ценностями, желание жить и действовать во имя сохранения природы и окружающей среды, понимание и осмысление остроты мирового экологического кризиса и необходимость смены мировоззренческих и ценностных ориентиров как широких масс населения, так и лиц, принимающих ответственные решения – политиков, руководителей предприятий и крупных корпораций, ученых, руководителей общественных организаций, педагогов и воспитателей. Все это диктует особое внимание к проблеме формирования экологического мышления будущих бакалавров географии.

Сам термин «мышление» в Толковом словаре русского языка трактуется как «высшая ступень познания – процесс отражения объективной действительности в представлениях, суждениях, понятиях» [5; С. 372]. Говоря языком философов, «мышление – это процесс творческого созидания новых идей, умение прогнозировать будущие события и действия» [10; С. 211]. Психологический подход к пониманию сути термина «мышление»

2014. №1 (142). С.131 – 134.

4. Драндров Г.Л., Файзуллин И.Ф. Формирование у студентов вузов физической культуры и спорта общекультурных компетенций в процессе волонтерской деятельности на крупных спортивных мероприятиях // Современные проблемы науки и образования. 2015. №6.

5. Дьяконова Т.А., Галицын С.В., Вдовина В.В. Особенности подготовки спортивных волонтеров // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2015. №9 (127). С. 97 – 101.

6. Кора Н.А., Лейфа А.В., Маковей Н.В. Реализация и оценка эффективности процесса подготовки студентов вуза к волонтерской деятельности // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2010. №2. Т. 3. С. 78 – 83.

7. Кружков Д.А., Коренева М.В. Концепция привлечения волонтеров для обслуживания Олимпийских и Паралимпийских игр по направлению «Сервис» // Физическая культура, спорт – наука и практика. 2012. №2. С. 56 – 59.

8. Лапочкин С.В. Формирование нового понимания значения спорта и физической культуры в молодежной среде посредством исследования спортивного наследия Универсиад // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2010. №2 (15). С. 49 – 56.

9. Маковей Н.В. Педагогические условия подготовки студентов вузов к волонтерской деятельности: Дис…канд. пед. наук. Благовещенск, 2006. 171 с.

10. Махов А.С. Клубная система адаптивного спорта – база для подготовки волонтеров // Адаптивная физическая культура. 2011. №1 (45). С. 29 – 31.

11. Осипов А.Ю., Белов А.В., Кадомцева Е.М., Раковецкий А.И. Подготовка студентов к волонтерской деятельности на спортивных мероприятиях с помощью специализированного физического воспитания // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. №1 (31). С. 131 – 134.

12. Осипов А.Ю., Данькова М.Ю., Кузина Е.Н., Фомина Е.Г., Шубин Д.А. Подготовка студентов к волонтерской деятельности на значимых спортивных мероприятиях во время обучения в вузе // В мире научных открытий. №11.10 (59). С. 3826 – 3839.

13. Подхомутникова М.В. Волонтерское движение, как важный компонент процесса социализации студенческой молодежи (на примере Кубанского государственного университета) // Историческая и социально-образовательная мысль. 2012. №3. С. 165 – 168.

14. Рыбачук Н.А. Научный проект подготовки студентов, Олимпийских волонтеров в процессе физического воспитания в вузе // Историческая и социально-образовательная мысль. 2012. №3. С.133 – 135.

15. Хакимова Н.Р., Синяткина А.С. Самореализация молодежи в волонтерском движении, как приоритетном направлении социальной и молодежной политики // Вестник Кемеровского государственного университета. 2016. №1 (65). С. 139 – 143.

16. Osipov A.Yu., Vonog V.V. Ensuring a possibility of high quality training of students as sports volunteers for competitions in terms of organizing and running Universiade - 2019 // Journal of Physical Education and Sport. 2016. №2. P. 361 – 364.

17. Osipov A.Yu., Vonog V.V., Prokhorova O.A., Zhavner T.V. Student learning in physical education in Russia (problems and development perspectives) // Journal of Physical Education and Sport. 2016. №1 (Supplement issue). P. 688-693.

Педагогика

УДК 378.2

доктор технических наук, профессор Паринова Лариса Владимировна
Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования «Воронежский государственный технический университет» (г. Воронеж);
кандидат педагогических наук, доцент Сухоруких Ирина Александровна
Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования «Воронежский государственный технический университет» (г. Воронеж)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФЕССИОНАЛИЗМА АСПИРАНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. В статье рассматриваются особенности профессионально-личностного подхода в формирования педагогического профессионализма аспирантов, изучается проблема организации специальной подготовки к осуществлению педагогической деятельности в условиях технического вуза. Дается определение педагогического профессионализма как интегративного качества личности. На основании полученных экспериментальных данных делается вывод о роли профессионально-личностного подхода в формировании педагогического профессионализма аспирантов технического вуза.

Ключевые слова: профессионально-личностный подход, образование, профессионализм, педагогический профессионализм, саморазвитие.

Annotation: The article examine the peculiarities of professional and personal approach to the formation of post-graduate pedagogical professionalism, studies the problem of organizing special training for the implementation of educational activities within a technical university. It gives the definition of pedagogical professionalism, as an integrative personality trait and concludes the role of professional and personal approach in the formation of pedagogical professionalism of post-graduate students in technical university based on results of experimental data.

Keywords: professional and personal approach, education, professionalism, pedagogical professionalism, self-development.

Введение. На сегодняшний день в системе высшего профессионального образования наблюдается рост роли личностной организации преподавателя, его активности, умения и способности принимать в психолого-педагогических ситуациях творческие, инновационные решения, заниматься проектированием образовательных систем, построением индивидуальных траекторий, другими словами, быть субъектом профессионального саморазвития и развития, в котором саморазвитие рассматривается, прежде всего, как формирование педагогического профессионализма.

Словарь Ожегова С.И. [1] определяет профессионализм как «хорошее владение своей профессией». Профессионал в этом же словаре – это человек, который занимается каким-либо делом как специалист, владеющий профессией. Профессионализм – это также совокупность личностных характеристик человека, которые нужны для качественного выполнения своей деятельности.

Понятие профессионализма изучалось многими исследователями

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель кафедры экономической и социальной географии Солтахмадова Луиза Тахировна
Чеченский государственный университет (г. Грозный)

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье изучено экологическое мышление личности как философская и психолого-педагогическая проблема, уяснена его сущность через термины «экология» и «мышление». А также выявлено, что сформированное экологическое мышление будет способствовать принятию личностью оригинальных способов мышления, незаурядному видению проблемы, своеобразным высказыванием идей, устремлением к интеллектуальной новизне, собственным, личным решением, отличающимся от других, способностью видеть новые возможности.

Ключевые слова: мышление, экология, экологическое мышление, личность, экологические знания.

Annotation. This paper studied the ecological thinking of the person as a philosophical, psychological and pedagogical problem, understand its essence through the terms "ecology" and "thinking". And also revealed that the formed ecological thinking will facilitate the adoption of a person of original ways of thinking, an outstanding view of the problem, a kind of statement of ideas, striving for intellectual novelty, a private, personal decision that is different from the others, the ability to see new opportunities.

Keywords: thinking, ecology, ecological thinking, person, environmental knowledge.

Введение. Научно-технический прогресс и его ускорение в XXI веке вызвало мощное давление человека на природу, что привело к изменению окружающей среды, острейшей конфронтации между обществом и природой, угрозе всемирного экологического кризиса. Важнейшим направлением работы по выводу человечества из экологического кризиса является развитие формирования нового экологического мышления современной личности и ее отношения к окружающему миру.

Современный комплекс наук подвел нас к оформлению нового понимания окружающего мира, нового мышления и нового места человеческой личности в нем. Анализируя многочисленные последствия необдуманных действий человека в отношении природы, истребление живых существ, наращивание объемов производства материальной продукции, ученые пришли к пониманию необходимости переоценки ценностей. Данное акцентирование требует формирование новых понятий, которые раскрыли бы новое содержание сформированных связей «человек-человек», «человек-природа», «природа-общество». Таким образом, сформированное экологическое мышление должно быть характерно для каждого человека и тем более, для педагогов, осуществляющих экологическое воспитание школьников. Все это требует определенный уровень профессиональной подготовки будущих бакалавров географии, развития способностей к пониманию и осознания современной экологической ситуации. Из этого следует, что экологическое мышление

развития социокультурной компетентности студента в условиях инклюзивного образования.

Литература:

1. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода [Текст] / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. - М.: Наука, 1973.
2. Болотов, В. А., Сериков, В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // [Текст] / В. А. Болотов, В. В. Сериков. - Педагогика. - 2003. - № 10.
3. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования [Текст] / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д.: РГПУ, 2000.
4. Ипполитова Н.В. Методологические основания исследования проблем профессиональной педагогики // Методология педагогики: понятийный аспект: монографический сб. науч. трудов / [Текст] / Н.В.Ипполитова. - отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. — М.: АНОО «ИЭТ», 2014. — Вып. 1. - с. 26-36.
5. Куренкова, Р.А. Феноменология образования: вопросы теории и практики (опыт сотрудничества) [Текст] / Р.А. Куренкова. – Владимир: ВГПУ, 1999.
6. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании.-2-е изд., перераб. [Текст] / Ю. С. Мануйлов. – М.; Н. Новгород: Изд-во Волго-вятской академии государственной службы, 2002.
7. Мануйлов, Ю.С., Шек, Г. Г. Опыт освоения средового подхода в образовании [Текст] / Ю.С. Мануйлов, Г. Г. Шек. – М. – Н. Новгород, 2008.
8. Петров, А. Основные концепты компетентностного подхода как методологической категории [Текст] / А. Петров // Alma mater. – 2005. – № 2. – С. 54-58.
9. Романова Г.А. О модели развития социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивной образовательной среды [Текст] / Г.А. Романова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 53. – Ч. 4. - с. 180-187.
10. 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.
11. Стефанов, Н. Мультипликационный подход и эффективность [Текст] / Н. Стефанов. - М.: Прогресс, 1976.
12. Юдин, Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность [Текст] / Э. Г. Юдин. - М.: Эдиториал УРСС, 1997.

(В.А. Сластенин, А.А. Деркач, Ю.А. Карпова, Э.Э. Сыманюк, И.Д. Багаева и др.): профессионализм как явление, профессионализм как результат профессиональной подготовки, профессионализм как сформированность определенных компетенций и др. Все ученые сходятся в том, что профессионализм представляет собой интегрированное понятие, объединяющее различные аспекты деятельности личности [2]. Как и другие характеристики личности, профессионализм как социально-управленческая категория находится в постоянном развитии и совершенствуется. Особенно это касается педагогического профессионализма, как характеристики творчески активной личности профессионала педагога.

Педагогический профессионализм не ограничивается подготовкой педагога на предметно-методическом уровне, он непосредственно связан с ценностно-смысловой позицией педагога, позволяющей понимать смысл педагогической деятельности и свое место в ней. Таким образом, педагогическая деятельность и саморазвитие осуществляется с позиции, когда педагог знает, что познает и знает, зачем и где он может применить эти знания. В рамках такой педагогической позиции происходит новый взгляд на цели, содержание, технологии и методы образования. Педагогический профессионализм требует от личности педагога развития определенного набора способностей для исследовательской, проектировочной, оргуправленческой и конструкторской деятельности, в результате чего педагог становится не просто субъектом педагогической деятельности, но и управляет собственной деятельностью. [3]

Такое понимание педагогического профессионализма поднимает проблему организации специальной подготовки молодых специалистов, аспирантов к осуществлению педагогической деятельности особенно в условиях технического вуза, где образование отличается тем, что синтезирует теоретические и практические знания по отраслям производства и базируется на практической деятельности. Поэтому согласно современным тенденциям развития образования, преподавать должны педагоги-профессионалы, имеющие опыт практической работы и знакомые с процессом производства не понаслышке.

«Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы», принятая Правительством РФ в конце 2014 года, отмечает необходимость внедрения на всех уровнях профессионального образования индивидуализации образовательных траекторий, вариативных образовательных программ, учитывающих личностные свойства, потребности и интересы обучающихся, а также внедрение технологий профессионально-личностного обучения [4].

Еще одним документом, обращающим внимание на профессионализм преподавателя, является ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». В Законе, в частности, говорится о подготовке научно-педагогических кадров в аспирантуре с присвоением квалификации исследователя, преподавателя-исследователя. Проблемным моментом такой подготовки становится факт отсутствия системы такого понятия как профессионально-педагогическое образование, которое отражается в его дискретности и фрагментарности. Более того, подготовка преподавателя для образовательных учреждений и организаций происходит в дескриптивном понимании этой системы. Решение видится в поиске и осуществлении более комплексного подхода к пониманию

профессионально-педагогического образования, суть которого заключалась бы в спланированной и высокоорганизованной системе подготовки и переподготовки преподавателей всех уровней профессионального образования. Немаловажным также становится проблема создания профессионального стандарта «педагог профессионального образования», где были бы отражены все особенности требований подготовки.

Гипотеза исследования: формирование педагогического профессионализма у педагогов и, особенно, у инженерно-технических кадров, осуществляемое в рамках профессионально-личностного подхода, будет оказывать значительное влияние на лучшее восприятие и усвоение учебного материала и, как следствие, на качество профессиональной подготовки.

Объект: профессионально-личностная подготовка аспирантов технического вуза.

Предмет: формирование педагогического профессионализма аспирантов технического вуза.

Формулировка цели статьи. Определить роль профессионально-личностного подхода в формировании педагогического профессионализма аспирантов технического вуза.

Изложение основного материала статьи. Процесс профессионально-личностной подготовки направлен на формирование ориентации личности на высокие достижения в профессиональной сфере, стремление к профессионализму посредством саморазвития, профессиональной деятельности и взаимодействиям в профессиональной сфере.

«Профессионально-личностная» подготовка направлена на развитие личных способностей учащихся и на их формирование как высококлассных специалистов (и в плане овладения объективно существующими способами деятельности, и в плане развития индивидуальных возможностей во всем уникальном их своеобразии, и как способность стать собственно личностью) [5].

В работе над содержанием профессионально-личностной подготовки необходимо учитывать следующие аспекты: 1) используемые методы должны формировать у учащегося целостную картину мира; 2) ключевым является вариативность, предоставляющая широкий спектр предметной деятельности, ее уровней и видов; 3) смещение акцента с фактологического содержания на мировоззренческий аспект и включение метазнаний в содержание образования.

Таким образом, основная цель концепции профессионально-личностного обучения (Л.В. Паринова, А.Ю. Ефремов, К.А. Пащенко) [5, 9] является создание таких условий в процессе, которые бы способствовали формированию профессионально-значимых качеств и раскрытию личностного потенциала учащихся.

В центре внимания профессионально-личностного обучения стоит личность, которая осознает цель образования и самостоятельно развивает свои профессиональные потребности на основе выявленных индивидуальных особенностей. Таким образом, образовательный процесс, основанный на профессионально-личностном подходе, дает каждому студенту или аспиранту возможность для самореализации и саморазвития в будущей профессиональной и учебной деятельности. Главными ценностями профессионально-личностного обучения являются сам обучающийся, культура и творчество. Таким образом, в профессионально-личностной подготовке аспирантов технических вузов приоритетным будет являться ориентация на

системного и деятельностного подходов, реализующихся как принципы системности и целостности, сознательности и активности субъектов деятельности соответственно. Культурологический подход также отнесен к данной страте как обусловливающий объективную связь человека с культурой как системой ценностей. В русле данного подхода в центре системы образования находится человек как свободная, активная индивидуальность, способная к личностной самоидентификации и самодетерминации в социуме и сотрудничестве с другими людьми и культурой.

Социокультурный подход, базисными принципами которого являются: принцип эволюции, означает способность общества к развитию и саморазвитию, потенциальное появление новых социокультурных явлений; подход к человеку, как к био-социо-культурному существу.

Методологическими подходами третьего порядка, определяющими сущность анализа условий и особенностей формирования и развития феномена социокультурной компетентности студента в условиях инклюзивного образования, а также определения критериев развития данной личностной характеристики, равно как и среды ее развития и саморазвития будут являться ресурсный, компетентностный, квалиметрический. Компетентностный подход предполагает осознание субъектом своих побуждений к деятельности, стремлений и ценностных ориентаций, мотивов, представлений о своих социальных ролях, анализ и оценку своих личностных качеств, знаний, умений и навыков; регулирования на этой основе собственной деятельности и своего саморазвития.

Система методологических подходов к исследованию процесса развития социокультурной компетентности в условиях инклюзивного образования дополняют такие подходы, как антропологический подход, позволяющий рассматривать процессы формирования социально значимых качеств и свойств личности студента через многообразие социокультурных детерминант образовательного процесса вуза; акмеологический, ориентирующий личность на постоянное самосовершенствование и способность к самореализации, саморегуляции и самоорганизации; обеспечивающий развитие личности через органическое единство процессов воспитания, социализации, самовоспитания и саморазвития; субъектный подход, рассматривающий процесс развития социокультурной компетентности через личностную активность, способность управлять собой на основе развития личностной рефлексии, регулировать свое поведение и действия в соответствии с поставленными задачами.

Системообразующим подходом к исследованию заявленной проблемы является гуманистический подход, рассматривающий образование как процесс, в центре которого стоит личность.

Выводы. Методологический подход рассматривается и как система принципов, и как система взглядов, и как совокупность процедур и приемов изучения и анализа научного феномена, явления, процесса. Данные трактовки дополняют друг друга, позволяя определить концептуальную основу исследования, систему объяснительных принципов исследования, инструментальный аппарат, обеспечивающий реализацию избранной стратегии исследования.

Иерархия методологических подходов будет основана на определении их сущностной значимости для осмысления алгоритма познания специфики

В соответствии с тем, что средовой подход является основным при проектировании процесса развития социокультурной компетентности студента в условиях инклюзивной образовательной среды вуза, все характеристики, функции, свойства и составляющие данной среды должны быть описаны, исходя из его положений: характеристики и критерии среды, структура, функции, механизмы и этапы развития анализируемого феномена. В свою очередь, базовые характеристики инклюзивной образовательной среды вуза будут являться определяющими для ведущих характеристик развития социокультурной компетентности как личностной характеристики субъектов среды.

В контексте средового подхода основными задачами исследования развития социокультурной компетентности студента в условиях инклюзии является изучение того, как субъект воспринимает образовательную среду и позиционирует себя как контрагент ее развития, как он ее проектирует и как модифицирует в образовательную практику в соответствии со своими потребностями, то есть как он выстраивает свою локальную среду в структуре совокупных образовательных сред. Таким образом, средовой подход может быть рассмотрен как теория осуществляемого через специально формируемую среду управления процессом формирования и развития социокультурной компетентности личности, включая процедуры средообразования, наполнения ниш, инверсию среды (она направлена на восприятие, осмысление, понимание специфики инклюзивной образовательной среды самим студентом), осреднение, типизацию. 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 [9].

В соответствии с тем, что ведущей идеей образования является создание условий для саморазвития личности, обеспечения ее социализации и интеграции в системе социальных отношений, то основным критерием эффективности инклюзивной образовательной среды будет являться способность ее субъектов к самоорганизации и саморазвитию, равно как и к развитию среды своего саморазвития. Данная позиция базируется на постулатах синергетики, а синергетический подход в рамках нашего исследования позволяет рассматривать инклюзивную образовательную среду вуза как самоорганизующуюся биосоциальную среду, состоящую из локальных самоорганизующихся сред субъектов образовательной деятельности, стремящихся к максимальной устойчивости по отношению к негативным вызовам окружающей среды. Синергетический подход дает возможность по-новому подойти к разработке условий развития социокультурной компетентности личности в инклюзивном образовательном пространстве вуза как системы, рассматривая их прежде всего с позиции «открытости», сотворчества и ориентации на саморазвитие.

Совокупность объяснительных принципов исследования (методологические подходы второго порядка) может быть прописана в рамках

конечные цели обучения – получение специалиста высокой квалификации с высоким уровнем педагогического профессионализма.

Педагогический профессионализм, как интегративное качество педагога, включающее профессиональную направленность, мастерство, работоспособность и результативность, должен формироваться также в рамках метода компетентностного проектирования. Данный метод обусловливает технологию развития личности, ставит цель развития и саморазвития будущего педагога, планирует и наполняет определенным содержанием этапы образования, проводит отбор инструментов реализации образовательных уровней, знаний, универсальных умений, общекультурных и профессиональных компетенций. Компетентностное проектирование как метод представляет собой профессиональную реализацию проектирования личностного развития и (или) саморазвития. Суть современного метода проектов отражается в следующем тезисе: «Все, что я познаю, я знаю, для чего это мне надо и где, и как я могу эти знания применить». Он помогает образовательным системам найти баланс между академическими знаниями и прагматическими умениями [6].

Профессионализм педагога профессионального образования рассматривается в литературе, в первую очередь, как показатель конкурентоспособности, результативности и успешности. В трудах В.А. Сластенина [7] под профессионализмом понимается единство теоретической и практической готовности педагога к осуществлению профессиональной деятельности. По его мнению, педагог должен не только владеть профессиональными, психологическими, акмеологическими знаниями, но и профессиональными компетенциями для реализации деятельности. А.А. Вербицкий выделяет в педагогическом профессионализме три содержательных блока: общекультурный, психолого-педагогический и предметно-технологический, которые отражают все многообразие профессиональных компетенций современного педагога [8].

Для нашего исследования интересным является вопрос подготовки педагогов-аспирантов в непедагогических вузах (в частности, в технических), где основной акцент делается именно на предметной подготовке, а психолого-педагогическая готовность выступает на втором плане.

Согласно требованиям традиционно-классической парадигмы образования, профессиональный педагог должен быть высокообразован по преподаваемому предмету и владеть методикой его преподавания, основанной на репродуктивных методах . Однако сегодня на смену традиционному подходу приходят методы технократической парадигмы, которая характеризуется приматом цели над смыслом и общечеловеческими интересами. В русле такого понимания деятельности педагога, становления педагогического профессионализма заключается в усвоении готовых технологий передачи знаний учащимся. Однако такой подход недопустим даже в производственной сфере, т.к. образовательная деятельность не может осуществляться только на основании заученных схем и инструкций, обязательно включение личностного фактора.

Наиболее зрелой становится развивающаяся гуманистическая парадигма, согласно которой, цель образования – помочь человеку обрести собственный образ и осознать свое место в мире. В рамках этой парадигмы педагогический профессионализм не ограничивается предметно-методической подготовкой

педагога, а находится в тесной связи с его педагогической позицией, которая характеризуется самоопределением ценностных основ своей деятельности, пониманием своего места в ней и в современной социокультурной ситуации.

В рамках такой педагогической позиции происходит переосмысление целей, содержания, технологий и методов образования. Педагогический профессионализм требует владения целым рядом способностей для осуществления исследовательской, проектировочной и оргуправленческой деятельности, что делает педагога субъектом, автором и распорядителем педагогической деятельности.

Подобная трактовка педагогического профессионализма поднимает проблему необходимости специальной подготовки будущих преподавателей к осуществлению педагогической деятельности. Важным становится требование современной системы высшего образования, которую уже не устраивает подход, когда преподавание осуществляют «вчерашние» выпускники, не имеющие опыта и педагогического образования как такового. Поэтому необходимым является введение специальных курсов по педагогическому профессионализму у аспирантов, в результате которого профессионализм будет формироваться не извне, а в результате самостоятельной деятельности педагога, направленной на самообразование, самосовершенствование и работу над своим образом и, как следствие, над своей педагогической позицией.

Следовательно, новый уровень педагогического профессионализма, способность педагога осуществлять образовательную практику, учитывающую новые ценности и цели современного образования, невозможно сформировать в режиме информирования и репродуктивного обучения. Такие способности должны развиваться в рамках профессионально-личностного подхода с активной позицией самого обучающегося.

Исходя из обозначенной проблемы, в Воронежском государственном техническом университете в рамках читаемой аспирантам дисциплины «Педагогический профессионализм» выстраивается принципиально отличный от традиционной лекционно-семинарской формы образовательный процесс, суть которого заключается не в усвоении, не воспроизведении, а «проживании» и «строительстве» знания. В рамках данного курса осуществлялось знакомство с педагогической деятельностью и развитие в учащихся мотивация к активизации собственной познавательной самостоятельности, как «интегрированного качества личности, ориентированного на формирование компетенций в сфере профессиональной самостоятельной познавательной деятельности» и саморазвития, с целью подготовки востребованного специалиста. [9]

Для оценки уровня сформированности педагогического профессионализма учащихся в техническом вузе, был проведен опрос среди слушателей курса «Педагогический профессионализм» в Воронежском государственном техническом университете. В исследовании приняли участие 70 аспирантов и 14 магистрантов.

Подготовленный опросник предлагал оценить профессиональные навыки и преподавательский опыт своих коллег после презентации темы реферата на занятии. Результаты опроса показали, что большая часть молодых преподавателей-аспирантов (72%) в своей педагогической деятельности опираются на свою активную позицию, а не на самостоятельную работу студентов. И лишь 28% участников исследования использовали в своей

Рассмотрение сущности образования в контексте культуры и совокупности подходов к трактовке данного феномена позволяет выделить следующие его парадигмы:

- традиционалистско - консервативная (аксиологический подход; сохранение, стабилизация культуры как цель образования);
- рационалистическая (деятельностный подход к культуре, адаптация человека к культуре, в центре внимания не знания, а умения, способы их достижения, действия);
- феноменологическая (гуманистическая) – (личностный подход, человек - главный феномен культуры, как субъект образования) [2].

Надо признать, что выбор образовательной парадигмы определяется выбором базовых ценностей. В соответствии с основными направлениями развития отечественного образования и ведущими мировыми образовательными тенденциями приоритетную роль будет иметь феноменологическая парадигма, основой которой является идея признания человека как высшей ценности, реализация требований полного удовлетворения его потребностей и интересов в личностной, социальной и профессиональной сферах, приоритет общечеловеческих ценностей в определении стратегии развития общества и государства.

Феноменологическая парадигма в образовании выражается в том, что она учитывает глубокие связи человека со всем живым, т.е. преодолевает ситуацию отчуждения от мира и поддерживает тонкий баланс между рефлексией и пониманием смысла в повседневной жизни; позволяет человеку активизировать весь аппарат чувственности, мышления, нравственности и воли, что методологически ориентирует современное образование на развитие личности в пространстве многообразия культур; ключевой становится идея диалога в обучении; важным критерием феноменологической педагогики является воспитание человека как субъекта поступка, как творца собственной жизни [5].

На основании этого утверждения можно определить аксиологический подход к решению проблемы развития социокультурной компетентности студента в условиях инклюзивного образования как подход первого порядка, так как именно он будет определять цели-ценности инклюзивной образовательной среды, направленной на реализацию системы возможностей для эффективного личностного саморазвития всем субъектам образовательного процесса. Аксиологический подход способствует выявлению ценностно-смысловых ориентиров в системе развития социокультурной компетентности личности в условиях инклюзивного образования.

Данную страту будут занимать и следующие два подхода: средовой и синергетический. Надо отметить, что наше умозаключение не противоречит позиции Е.В.Бондаревской, которая связывает сущность феноменологической парадигмы с реализацией аксиологического, акмеологического, культурологического, синергетического, личностного и средового подходов [3].

По мнению Ю.С.Мануйлова, реализация средового подхода в образовании опирается на три основных принципа: 1) эгосообразности, 2) хроносообразности, 3) местосообразности. Причем, для каждой отдельной или локальной образовательной среды характерны свои частно-методические принципы, реализация которых обеспечивает поддержание и развитие необходимых условий и влияний данной образовательной среды [6; 7].

исследования (мы можем рассматривать это как совокупность подходов первого порядка), систему объяснительных принципов исследования (методологические подходы второго порядка), инструментальный аппарат, обеспечивающий реализацию избранной стратегии исследования (подходы третьего порядка).

Выделение системы подходов разного порядка будет основано на определении их сущностной значимости для осмысления алгоритма познания специфики развития социокультурной компетентности студента в условиях инклюзивного образования. Необходимо признать, что данная структурированность подходов отнюдь не означает ранжирование их по , приоритетности, *первозначимости* в исследовании. В данном контексте надобно говорить о системе подходов, лежащих в разных стратах, но взаимообусловливающих, взаимообспечивающих функциональную значимость и эффективность друг друга. Подобное рассмотрение методологических подходов позволяет увидеть тот или иной процесс не «в плоскостном» измерении, а в объёмном, трехмерном. Основанием для подобного умозаключения является то, что они реализуются одномоментно, в системе и пронизывают, связывают (в трактовке «*не сковывают, а объединяют*») друг друга. Системообразующей составляющей данной системы будет являться *цель.*

Таким образом, система методологических оснований исследования проблемы развития социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивного образования может быть представлена в иерархии методологических подходов, выбор которых должен быть обусловлен следующими параметрами:

- избираемые методологические подходы должны быть адекватными целям и задачам исследования;
- для получения целостной и объективной картины исследуемого явления следует использовать не один, а несколько подходов, соответствующих одному или нескольким уровням методологии;
- совокупность используемых подходов не должна включать взаимоисключающие методологические подходы;
- подходы, применяемые в педагогическом исследовании, должны дополнять друг друга, что даст возможность изучить конкретный объект всесторонне и во всех его взаимосвязях [4].

Образование сегодня носит полипарадигмальный характер. Образовательные парадигмы как различные концептуальные модели существуют и сосуществуют одномоментно, а также сменяют друг друга в соответствии с общими и особенными тенденциями развития общества, его целей и ценностных ориентаций. Они отличаются подходами к определению главной цели образования и способам достижения этой цели; подходами к отбору содержания образования и технологиями реализации этого содержания; подходами к пониманию сущности и роли образования в системе общественных институтов, и, в то же время, к определению роли самих социальных институтов в достижении образовательных целей; отличаются подходами к определению особенностей взаимодействия субъектов образования и т.д.

презентации интерактивные методы и ориентировались на активную деятельность студентов (своих коллег), в результате которых материал был усвоен лучше, что позволяет говорить о качестве усвоения материала и о достаточно развитом уровне педагогического профессионализма.

Выводы. Таким образом, была подтверждена гипотеза о том, что педагогический профессионализм, формируемый в рамках профессионально-личностного подхода, имеет значительное влияние на лучшее восприятие и усвоение учебного материала и, как следствие, влияет на качество профессиональной подготовки.

Катализатором данного процесса становятся технологии профессионально-личностного обучения и формирования профессионально-познавательной самостоятельности [2, 9, 10]. Именно такой процесс способствует активизации механизмов самостоятельной работы, саморазвития, самовоспитания и самообучения. Основным условием здесь выступают процессы понимания и рефлексии, которые при совмещении с действием приводят к самоорганизации.

В рамках осуществляемого профессионально-личностного подхода к преподаванию в основу положена технология сценирования, согласно которой образовательный процесс выступает в виде последовательности образовательных ситуаций определенного назначения. Кроме того, отсутствует жесткая ориентация на конечный планируемый результат, а главный акцент делается на создании специальной среды профессионально-личностной подготовки, способствующей активизации самообразовательной деятельности. При таких условиях достигается индивидуальный образовательный эффект для каждого обучающегося.

Формирование педагогического профессионализма, как важного требования системы высшего профессионального образования, способствует постоянному развитию, поиску нового, личностному росту, саморазвитию, самосовершенствованию не только в рамках своего предмета, но и в смежных областях, что делает преподавателя настоящим профессионалом.

Литература:

1. Толковый словарь С.И. Ожегова [Текст]. – Электрон. данн. – Режим доступа: www.ozhegov.org/

2. Беляева И.А. Формирование познавательной самостоятельности будущих специалистов по связям с общественностью в системе их профессиональной подготовки [Текст] / И.А. Беляева // Вестник Воронежского государственного технического университета. – Воронеж, 2007. – Т. 3. – № 10. – С. 79-81.

3. Паринова Л.В. Формирование педагогического профессионализма аспирантов технического вуза как стратегия современной системы образования [Текст] / Л.В. Паринова, Л.А. Обухова, И.А. Сухоруких // Развитие личности как стратегия современной системы образования: материалы Международной научно-практической конференции. – Воронеж, 2016. – С. 326-331.

4. Концепция Федеральной Целевой Программы развития образования на 2016-2020 годы. Режим доступа: http://www.consultant.ru/documents/conc_doc_LAW_173677

5. Паринова Л.В. Профессионально-личностная технология формирования корпоративных ценностей специалиста по связям с общественностью: монография [Текст] / Л.В. Паринова, К.А. Пащенко. – Воронеж: ГОУВПО

«Воронежский государственный технический университет», 2007. – 113 с.

6. Романцев Г.М. Профессиональная педагогика и профессионально-педагогическое образование как единство теории и практики образовательного процесса / Г.М. Романцев, Н.В. Ронжина // Вестник ФГОУ ВПО МГАУ. - № 4. – 2013 г. с. 111-115.

7. Сластенин В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Академия, 2002. -576 с.

8. Абдалина Л.В. Профессионализм преподавателя вуза как психолого-акмеологическая проблема / Л.В. Абдалина, Э.М. Рыжова // Известия ВГПУ/ - № 2. – 2014. С. 92-94.

9. Паринова Л.В. Профессионально-личностный подход в подготовке специалистов по связям с общественностью как условие повышения качества образования / Л.В. Паринова, И.А. Беляева // Образование и общество. 2009. № 1. С. 21-28

10. Паринова Л.В. Развитие у будущих специалистов по связям с общественностью профессионально-познавательной самостоятельности: монография [Текст] / Л.В. Паринова, И.А. Беляева. – Воронеж: ГОУ ВПО «Воронежский государственный технический университет», 2010. – 153 с.

Педагогика

УДК: 378

кандидат педагогических наук, доцент Парникова Галина Михайловна
Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования «Северо-Восточный
федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск)

ПОДХОДЫ К ДИДАКТИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ «САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ» В ФИЛОСОФСКОЙ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Аннотация. В данной статье обосновывается актуальность воспитания самостоятельности будущих специалистов как качества личности в современных условиях развития российского общества. Цель статьи – проследить эволюцию и проанализировать подходы отечественных и зарубежных исследователей к определению педагогической дефиниции «самостоятельность» в философской, педагогической, психологической литературе.

Ключевые слова: самостоятельность, обучающиеся, личность, воспитание, обучение, иноязычное образование.

Annotation. In this article the necessity to educate independence of future specialists as their personal quality within modern conditions of development of the Russian society is being proved. The purpose of this article is to track the evolution and analyze some approaches of domestic and foreign researchers to the pedagogical definition “independence” in philosophical, pedagogical, psychological literature.

Keywords: independence, students, personality, education, learning, foreign language education.

Введение. Компетентностный подход к обучению в условиях высшей

Изложение основного материала статьи. 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 [10].

Методологический подход как философская категория имеет различную трактовку, что свидетельствует о многоаспектности и полифункциональности данного феномена. Как система принципов, определяющих общую цель и стратегию соответствующей деятельности методологический подход рассматривается в работах Н.Стефанова [11]; как набор процедур и приемов, служащих формой и условием реализации соответствующих принципов [8]. Методологический подход обосновывается и как принципиальная методологическая ориентация исследования, как точка зрения рассмотрения объекта изучения, мировоззренческая позиция [1].

А. Петровым в структуре методологического подхода как целостного философского явления выделено два уровня: концептуально-теоретический и процессуально-деятельностный [8]. Концептуально-теоретический уровень включает базовые, исходные концептуальные положения, идеи и принципы, представляющие собой гносеологическую основу (ядро содержания) осуществляемой с позиций и в контексте данного подхода деятельности. Процессуально-деятельностный обосновывает выработку и применение в процессе деятельности целесообразных, адекватных ее концептуально-ориентированному содержанию способов и форм осуществления [8].

В структуре методологического знания Э.Г. Юдиным выделяются четыре уровня: философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический [12].

Экстраполяция данной иерархии уровней методологического знания позволяет нам говорить о возможности рассмотрения следующих уровней в трактовке понятия методологического подхода: концептуальный, дескриптивный и процессуальный.

Данное умозаключение не противоречит позиции Н.В.Ипполитовой [4], которая определяет понятие методологического похода с позиций уровней методологии, и, соответственно, выделяет три уровня в его трактовке: философско-прескриптивный - совокупность идей, определяющих общую научную мировоззренческую позицию ученого при осуществлении исследования (философский уровень методологии); концептуально-дескриптивный – совокупность принципов, составляющих основу стратегии исследовательской деятельности (общенаучный и конкретно-научный уровень методологии); процессуально-праксеологический – совокупность способов, приемов, процедур, обеспечивающих реализацию избранной стратегии деятельности (уровень методики и техники исследования). Однако нам представляется возможным соотнесение совокупности идей и мировоззренческих позиций с концептуальным уровнем, а системы принципов – с дескриптивным уровнем методологического подхода.

Итак, методологический подход может быть рассмотрен и как система принципов, и как система взглядов, и как совокупность процедур и приемов изучения и анализа научного феномена, явления, процесса.

Вполне очевидно, что данные толкования не подменяют, а, скорее, дополняют друг друга, позволяя определить концептуальную основу

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)

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РАЗРЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются методологические подходы к разрешению проблемы развития социокультурной компетентности студента в условиях инклюзивного образования; выделение системы подходов разного порядка основано на определении их сущностной значимости для осмысления алгоритма познания специфики формирования и развития данного феномена как личностной характеристики в системе образовательной инклюзии вуза.

Ключевые слова: инклюзивная образовательная среда вуза; методологические подходы к развитию социокультурной компетентности студента.

Annotation. The article discusses the methodological approaches to the solution of problems of development of sociocultural competence of students in conditions of inclusive education; the allocation of the system approaches a different order based on the determination of essential importance for the understanding of the algorithm the knowledge of the specificity of formation and development of this phenomenon as personal characteristics in the educational system inclusion of the University.

Keywords: inclusive educational environment of the University; methodological approaches to the development of sociocultural competence of the student.

Введение. Проблема развития социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивного образования требует разработки определенных методологических оснований как системы осмысления конструктивных направлений анализа условий и особенностей формирования и развития данного феномена.

Методологические основания науки могут быть представлены как совокупность исходных философских основополагающих позиций, принципов, категорий, представлений, которые определяют направление и характер осмысления объективной действительности, общие и частные методы ее познания, научного проникновения в ее сущность и закономерности развития для осуществления целенаправленного, разумного воздействия на мир и взаимодействия с ним (Лихачев Б.Т., 1998).

Инструментом реализации методологических оснований решения заявленной проблемы является методологический подход.

Формулировка цели статьи. Определение ведущих методологических подходов к развитию социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивной образовательной среды и обоснование их сущности.

школы указывает на высокие требования к уровню профессионализма студентов, включая качество их самостоятельной работы. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования демонстрируют значительное сокращение удельного веса аудиторного учебного времени, а с увеличением количества часов, отводимых на организацию СРС, повышение ее результативности, в конечном итоге, будет существенно влиять на процесс подготовки будущего профессионала.

Анализ нормативных документов свидетельствует, что в учебном процессе особое место отводится роли и месту СРС, которая позволяет приобрести опыт самостоятельной деятельности, развить свой творческий потенциал, что, в свою очередь, требует определенной организации СРС, и, следовательно, проблема разработки ее методического обеспечения и технологии реализации является востребованной в настоящее время. Система иноязычного обучения в неязыковом вузе обладает значительным потенциалом в создании условий для становления личности конкурентоспособного специалиста, формирования его ценностных ориентаций, профессионально важных качеств, и в первую очередь, самостоятельности будущего специалиста.

Формулировка цели статьи. Самостоятельность – это хорошо изученное качество личности обучающегося: оно достаточно разработано и представлено в большом массиве научных исследований и педагогической практике. Являясь одним из ведущих качеств личности человека, в современных условиях она наполняется новым содержанием, поскольку современное российское общество актуализирует перед высшей школой задачу подготовки специалиста, способного самостоятельно приобретать знания и готового применять их на практике.

В целом, самостоятельность представляет собой многоапектный и сложный феномен, и цель данной статьи – проследить эволюцию и проанализировать подходы как российских, так и зарубежных исследователей к определению педагогической категории «самостоятельность» в философской и психолого-педагогической литературе в логике истории.

Изложение основного материала статьи. В философии вопросы воспитания самостоятельности тесно переплетаются с идеями свободы личности, самопознания и взаимодействия человека с обществом. Идеи формирования самостоятельной деятельности прослеживаются в философии ученых античности Аристотеля, Гераклита, Демокрита, Платона, Сократа и др., которые рассматривали самостоятельность ученика и как цель воспитания, и как средство активизации учебного процесса. Считалось, что воспитание человека, его возможностей определяется обстоятельствами его существования и развития. Философы признавали за самостоятельностью средство по воспитанию активного человека, чье творчество способно преобразовать мир. Наряду с указанным, активная деятельность личности меняет обстоятельства, принося ей относительную свободу.

В античности философы выступали за самостоятельное овладение знаниями, когда развитие личности осуществляется качественно лишь в процессе самопознания, т.е. главная роль отводилась самому человеку. Так, Сократ называл знания ценностью и главной добродетелью, а в качестве источника познания знания он определил самопознание, чья духовная активность состоит в ее познавательной функции. Философ и педагог

выдвинул свой знаменитый девиз: «Познай самого себя», определив тем самым сущность самостоятельности, избрав самооценку и самокритику ее управляющими механизмами [13].

Аристотель писал, что все, чем человек обладает « … по природе, он получает сначала как возможность, а затем осуществляет в действительности» [1, С. 369]. Он утверждал, что для того, чтобы человек стал добродетельным, необходимо регулярное упражнение характера, то есть постоянное воспитание поступками самого себя.

В период Средневековья за идею познавательной самостоятельности выступал французский мыслитель Мишель де Монтень. Его учения сводятся к мысли, что для воспитания критически мыслящего человека, он должен сам добывать знания. Он выдвинул идею, согласно которой учитель предлагал ученику ряд теорий одновременно, ученик же должен был самостоятельно выбрать одну правильную, при этом сомнение ученика также поощрялось, поскольку, по его мнению, только «глупцы» уверены в своей правоте [10].

В философии эпохи Возрождения происходит сдвиг в сторону антропоцентризма: для этого периода характерны новое самосознание человека и его новая общественная позиция через самоутверждение, осознание собственной значимости, своего таланта. Значительный вклад в развитие вопроса формирования познавательной самостоятельности внесли английский философ Д. Локк и французский просветитель Ж.-Ж. Руссо.

Д. Локк разработал рекомендации для формирования мотивации обучающихся к самостоятельной работе, которые включали в себя поддержание природной тяги ребенка к знаниям, применение игры в качестве дидактического средства обучения, построение, говоря современным языком, индивидуальной образовательной траектории обучающихся с учетом их возрастных, природных возможностей и способностей [7].

Ж.-Ж. Руссо выдвинул положение, что лучшим методом воспитания личности будет самостоятельное накопление его жизненного опыта в ходе прямых наблюдений. Он верил, что ребенок, обладая внутренней мотивацией, становится лучше, а на пути к приобретению знаний значение имеют наглядность и самодеятельность [12].

К главным задачам формирования личности, помимо воспитания дисциплины, трудовых навыков, моральных и этических норм, немецкий философ и педагог И. Кант относил также «культуру душевных способностей», призывая применять сократовский метод в обучении: «...нужно следить за тем, чтобы разумные знания не преподносились детям извне, а зарождались в них самих» [4; С. 181]. Представитель объективного идеализма считал, что воспитание свободной личности происходит лишь в том случае, когда «…человек сам делает все то, что хочет сделать» [4; С. 181].

Другой немецкий философ В.-Ф. Гегель писал, что самостоятельный человек - это «существо со своей волей» [3; С. 55]. Он выдвигал в качестве основных задач воспитания личности: нравственное формирование человека, осознающего свой долг перед государством и обществом; подготовку к самостоятельной жизнедеятельности, т.е. он связывал самостоятельность индивида с интересами и ценностями общества.

Великого русского ученого М.В. Ломоносова отличала практическая направленность исследований в сфере воспитания самостоятельности с упором на развитие познавательной активности с учетом возрастных особенностей

профессиональной рефлексии будущих офицеров;

- выявление и диагностика личностных новообразований, способствующих адаптации курсантов к учебно-профессиональной деятельности, которые призваны стать инструментарием обратной связи, позволяющим убедиться в том, что их адаптация проходит эффективно;

- создание в военном институте специальной адаптивной образовательной среды на основе интегрального взаимодействия профессорско-преподавательского состава, офицеров курсового звена и курсантов, которая позволяет повысить эффективность адаптации к учебно-профессиональной деятельности курсантов и обеспечить реализацию первых трех педагогических условий.

Реализация описанных педагогических условий призвана способствовать более высокому уровню адаптации курсантов к образовательной среде военного института.

Выводы. Таким образом, адаптация курсантов военного института является целенаправленным процессом самореализации и активного социального, профессионального, психофизиологического приспособления курсантов к учебно-профессиональной деятельности, формирования ценностей профессии, а также приспособления к новым типам отношений внутри воинского коллектива.

Литература:

1. Большая советская энциклопедия. 3-е изд. - М.: Советская энциклопедия, 1970.
2. Гегель Г.В.Ф. Работы разных лет в 2-х томах. М.: Мысль, 1970. Т. 1. – 668 с.
3. ГеоргиевскийА.Б. Эволюция адаптации (историко-методологическое исследование) / А.Б.Георгиевский. Л.: Наука, 1989.– 189 с.
4. Дорошенко Е.В. Гуманитаризация военного образования как один из факторов развития гуманитарной культуры курсантов военных институтов внутренних войск МВД России / Е.В. Дорошенко // Профессиональная подготовка во внутренних войсках: развитие теории и совершенствование практики: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. – Р. Казахстан. Петропавловск: ВИ ВВ МВД РК, 2014.
5. Медведев В.И. Адаптация человека / В.И.Медведев. СПб.: Институт мозга РАН, 2003.
6. Сартр Ж.П.Экзистенциализм - это гуманизм / Ж.П. Сартр. Сумерки богов. М.: Политиздат, 1989.
7. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме / Г. Селье. М.: Медгиз, 1960.– 128 с.
8. Утюганов А.А. Развитие ценностей при реализации компетентностного подхода в военном вузе / А.А. Утюганов, А.Г. Костоустов // направления и перспективы развития образования в военных институтах внутренних войск МВД России: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: НВИ ВВ МВД России, 2014.

формирование целостных представлений о гуманистическом и творческом характере воинской деятельности, ее специфике и роли в жизни общества;

- обеспечение установки на профессионально-личностное развитие, саморазвитие, самоопределение и самовоспитание курсантов с учетом их индивидуальных особенностей;

- адаптация к условиям учебной деятельности в институте через переориентацию курсанта со школьной на вузовскую систему занятий.

Таким образом, профессиональная адаптация к образовательной среде военного вуза есть процесс приобщения к учебной деятельности, новым условиям труда и быта, воинскому коллективу с целью скорейшего овладения курсантами основными навыками необходимыми для учебы и установления соответствия между их профессиональными намерениями, личными качествами и требованиями воинской деятельности.

Профессиональную адаптацию курсантов можно характеризовать также с позиций формирования нового социального статуса, освоения новых социальных ролей, приобретения новых ценностей. Адаптация курсантов в военном вузе характеризуется формированием индивидуального стиля деятельности и включением в систему учебно-профессиональных и социальных отношений. Данное утверждение основывается на том, что адаптация есть двуединый процесс, в котором курсант, подвергаясь воздействию среды, сам, в свою очередь, выступает как активный субъект ее изменения. Причем, обе стороны не существуют друг без друга и служат в совокупности выражением единого процесса освоения курсантом окружающей его адаптируемой среды.

Изучение сущности процесса профессиональной адаптации курсантов, его структуры и факторов, влияющих на интенсивность этого процесса, установление критериев и путей целенаправленного и сознательного управления им - все это задачи первостепенной важности для военного института, от решения которых зависит качество учебы и эффективность включения в служебно-боевую деятельность. Такой подход к проблеме профессиональной адаптации, с одной стороны, уменьшает возможность ошибок, неудовлетворенности, разочарований, связанных с первыми шагами учебы в военном институте, что создает объективные предпосылки для сокращения количества отчисленных курсантов, а с другой стороны, ведет к сокращению дезадаптивных проявлений.

На основе анализа существующих в науке подходов можно выделить следующие оптимальные условия адаптации курсантов военного института:

- осознание курсантами ценностей учебно-профессиональной деятельности, ориентированное на формирование определенной системы ценностей, которая позволяет ему успешно осуществить процесс адаптации к учебно-профессиональной деятельности. При этом система ценностей, формируемая в процессе обучения, не рассматривается как завершенная и окончательная, а должна явиться толчком и определяющим моментом саморазвития личности в течение дальнейшей жизни;

- формирование в системе учебно-профессиональной деятельности института межпредметных компетенций, профессионального менталитета и потребностей к овладению знаниями и умениями учебно-профессиональной деятельности; морально-волевых качеств, что способствует развитию профессиональной направленности, профессиональной компетентности и

детей: он выступал за словесные и практические методы обучения, самостоятельное изучение источников учениками и студентами. [8].

В отечественной философии вопросам самопознания и самосовершенствования уделял внимание Н.А. Бердяев: «человек – микрокосм и заключает в себе все» [2; С. 26]. Исследуя идею самосовершенствования, он обращал внимание на обязательность наличия в нем активного момента. В частности, он указывал, что его способности «обнаруживались лишь тогда, когда умственный процесс шел от меня, когда я был в активном творческом состоянии, и я не мог обнаружить способностей, когда нужно было пассивное усвоение и запоминание, когда процесс шел извне ко мне» [2; С. 36].

Немецкий философ и социалист К. Маркс провозгласил новое понимание свободы в контексте общественной жизни: свобода как высшая ценность личности больше не является характеристикой возможностей отдельного индивида, а выступает фактором общественного бытия, т.е. категорию «свобода» он исследует с позиций социально-экономических отношений [9]. По К. Марксу свобода личности неразрывно связана с активностью и целостностью личности, которая понимается как органичная система, и разрешение конфликта индивид-род через деятельность и рефлексию приводит к саморазвитию личности.

Сравнивая личностные мотивы, цели в жизни, ожидания, результаты и последствия личных поступков индивид складывает представление о самом себе, таким образом, складывается его образ «Я». Основоположник «самости» швейцарский психиатр, психолог и философ К. Юнг выдвинул свою теорию, согласно которой «самость» выступает основой всех психических свойств личности человека. Он писал: «Каждый индивид появляется на свет с целостным личностным эскизом, и окружающая среда … лишь выявляет то, что уже было в ней заложено» [16; С. 616]. Таким образом, следуя логике ученого, в человеке уже изначально, биологически заложен источник развития личности, а задача педагога и образовательной среды заключается в создании условий для его раскрытия и развития.

Схожей точки зрения придерживался В. Штерн. Немецкий философ и психолог подчеркивал, что в человеке заложена способность саморазвиваться, он активно выступал за уникальность и неповторимость личности человека: «Каждый индивид – это картина нигде и никогда больше не существующая в идентичной форме» [15; С. 12]. По мнению В. Штерна функция педагогики состоит в том, чтобы помочь человеку определиться со своей жизненной траекторией, создав благоприятные условия для воспитания творческой личности, стимулируя саморазвитие и самообучение.

Выдающиеся педагоги-просветители – А. Дистервег, Я.-А. Коменский, И.-Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский выступали за идею формирования самостоятельности ребенка на основе развития его мышления. Так, К.Д. Ушинский писал, что способность самостоятельного добывания знаний «должна остаться с учеником и тогда, когда учитель его оставит» [14; С. 97]. По его мнению, задача педагога заключается в том, чтобы дать ученику средство извлекать полезные знания из книг, предметов, его окружающих, жизненных событий для последующего обучения на протяжении всей своей жизни.

Подобной точки зрения придерживается известный российский психолог И.С. Кон. Он считает, что самостоятельность имеет два измерения.

Объективное подразумевает свободу от внешнего принуждения и контроля, т.е. право самому принимать решения, руководствуясь лишь своими собственными силами. Субъективное измерение – это способность личности пользоваться указанным правом выбора. Исследователь полагает, что самостоятельный (свободный) человек осознает и структурирует личные цели, способен успешно контролировать как внешние обстоятельства, так и собственные устремления [6].

П.И. Пидкасистый предложил свое научно-методическое обоснование организации СРС в условиях интенсификации обучения в высшей школе. Педагог рассматривал самостоятельную работу с двух сторон: 1) объект деятельности студента; 2) форма проявления памяти, мышления, творчества студента для осуществления деятельности. Он выступал за активную умственную деятельность обучающихся и предлагал определять сформированность самостоятельности ученика показателем мастерства его учителя: «Педагоги учитывают, способен ли он опереться на собственные силы, имеет ли личное мнение, может ли действовать по собственной инициативе, умеет ли правильно оценивать себя» [11; С. 425].

Далее мы остановимся на качествах личности студента, необходимых компетентному, конкурентоспособному выпускнику вуза в сложившихся условиях российского рынка труда. На современном развития общества во многих профессиях свойственно преобладание аналитических задач, планирования и прогноза развития, отслеживания динамики различного рода процессов, принятия решений на основе аналитической информации, что требует наличие способностей к оперированию большим количеством абстрактной информации, сопоставлению развития процессов в пространстве и времени. Орудия труда выпускника неязыкового профиля относятся к функциональному типу, отсюда следуют такие требования как способность удерживать в уме множество сведений, оперировать ими, умения самоконтроля и самоуправления.

Анализ вакансий специалистов со знанием иностранного языка по регионам свидетельствует, что с увеличением интеграции коммерческой деятельности и деловой активности в мировую экономику, знание иностранного языка становится важным фактором трудоустройства. Это, в частности, касается тех сфер, где Россия вышла на международный рынок и важно знание международных стандартов, например, фармацевтика, медицинское оборудование, торговля, логистика, финансы, аудит, бухгалтерия, строительство.

Кроме того, с увеличением конкуренции на российском рынке труда современное общество все больше нуждается в людях, умеющих мыслить нестандартно, творчески. Обучение через творчество может быть полезно, поскольку оно направлено на формирование креативной личности, способной анализировать и понимать окружающих и готовой принять новое, а иноязычное образование обладает значительным потенциалом вообще и для развития указанных навыков, в частности.

Бесспорными лидерами по спросу на специалистов со знанием иностранного языка являются Москва и Санкт-Петербург, ситуация в регионах же несколько отличается. При оплате труда специалистов, в первую очередь, учитывается степень самостоятельности работника при выполнении должностных обязанностей; ответственность работника за принимаемые

2. Адаптация как механизм эволюции живой природы.

3. Адаптация как индивидуальный процесс, включающий как составную часть активный ответ на воздействия среды.

Многие исследователи предпочитают использовать одно из определений адаптации, которые были предложены Г. Селье, крупнейшим специалистом в области теории адаптации. Данное им наиболее широкое определение описывает адаптацию как поддержание гомеостаза целостного организма [7, с. 39].

При достижении согласованности и гармонии в процессе адаптации происходит преодоление внутренних и внешних конфликтов, решение проблем, формирование личностных новообразований, приобретение знаний, умений, навыков, что свидетельствует о неразрывной связи, а также существенном пересечении процессов адаптации и развития. Эта точка зрения солидарна с позицией исследователей (А.В. Петровский, С.М. Редлих, А.Н. Ростовцев и др.), рассматривающих адаптацию как микроцикл в развитии личности, начало определенного периода ее развития, прохождение которого в значительной степени определяет характер дальнейшего личностного развития индивида. Более того, одним из самых существенных результатов процесса адаптации является развитие личности, то есть адаптация всегда ведет за собой развитие, иначе следует говорить о дезадаптации/лжеадаптации личности.

Таким образом, адаптация - это сложный многоуровневый процесс взаимодействия внутреннего естественного и внутреннего социального с внешним естественным и внешним социальным, обеспечивающий его (человека) самосохранение. В процессе адаптации происходит приспособление организма к внешней среде и к внутриорганизменным изменениям, приспособление поведения человека к требованиям социума, приспособление внешней естественной и частично внешней социальной среды к потребностям человека.

Профессиональное образование в военном институте имеет целью подготовку будущих офицеров к значимой для общества и самой личности профессиональной деятельности, в которой наиболее полно должны раскрываться их творческие возможности на основе удовлетворения интересов, склонностей и потребностей. Результатом оптимального хода профессиональной адаптации можно считать достижение специалистом состояния адаптированности, при котором не только эффективно осуществляется профессиональная деятельность, но и создаются условия для профессиональной и личностной реализации специалиста. Поэтому процесс профессиональной адаптации необходимо рассматривать не только как приспособление человека к профессии, но и как процесс его саморазвития.

С учетом того, что в основу системы профессионального образования будущих военных специалистов положена концепция развития личности, то предусматривается переход от обучения к самообучению, от преимущественно репродуктивных типов обучения к творческим, самостоятельным. Это, в свою очередь, накладывает отпечаток на специфику профессиональной адаптации в стенах военного вуза.

Целями профессиональной адаптации курсантов являются:

- расширение общей и становление первоначальных основ профессиональной культуры будущего офицера;

- углубление ориентации военно-профессиональной направленности курсантов, мотивов и личностного осознания ими выбора профессии через

сущности, прошла долгий и противоречивый путь своего развития. Она является предметом изучения целого ряда наук о человеке: философии, социологии, психологии, педагогики, медицины, технических и других наук.

Воззрения, объясняющие сущность адаптации, обнаруживаются уже в рассуждениях античных мыслителей (Аристотель, Эмпедокл, Демокрит, Кар), продолжаются в трудах немецких (Г.В.Ф. Гегель, И. Кант), французских (Ж.Б. Ламарк, В.И. Шеллинг, Л.О. Кен, Ж.Л. Бюффон, Р. Декарт, Ж. Руссо) и английских (Д. Локк, Ф. Бэкон) философов.

Особое значение в рассмотрении проблемы адаптации имеют философские исследования различных сторон феномена социальной адаптации личности (В.Ю. Верещагин, А.Б. Георгиевский, Н.Л. Кириллова, М.Г. Курбанов, С.В. Лизунова, С.А. Маленко, А.В. Никонов, А.С. Подопригора, Н.Д. Тищенко, П.З. Тобуков, М.К. Ясменко и другие), концепция деятельностной сущности человека (Г.С.Батищев, Л.П. Буева, М.С. Каган, В.П. Иванов и другие), рассматривающая процесс формирования личности как актуализацию сущностных сил, а также конкретно философское осмысление различных сторон феномена адаптации обучающихся (И.В. Алехин, Л.С. Елгина, В.Ф. Мартюшов и другие).

Существуют различные частные специальные определения адаптации. С общефилософских позиций адаптация рассматривается в качестве особой формы отражения, характеризуемой внутренней активностью живых систем и опережающей реакцией на внешнее воздействие [3]. На основе общетеоретического подхода адаптацию можно определить как процесс и результат установления гармоничных взаимоотношений между личностью и социальной макросредой в специфических для данного человека социальных ситуациях.

Для нашей работы представляет интерес анализ подходов к содержанию понятия «адаптация», предпринятый В.И.Медведевым, который наиболее подробно изложил современные представления об адаптации человека. За основу им была взята мысль Г.В.Ф. Гегеля, который рассматривал адаптацию как идею развития: «Объект (идея) порождает «свое иное», которое, взаимодействуя с породившим ее основанием и, перестраивая ее, формирует новое целое» [2]. В этом определении Гегеля отсутствует признак приспособления, зато вводится концепция взаимодействия, при котором новое, рожденное старым, перестраивает это старое [5, с. 46-74].

Другое определение адаптации было дано одним из крупнейших философов - экзистенциалистов Ж.П. Сартром. Он рассматривал адаптацию как придание материи индивидуальных значений, смысловых образований, во взаимодействии с которыми человек формирует свою индивидуальность [6, с. 319-345].

В этой концепции Сартра следует отметить несколько важных положений:

- адаптация наделяется способностью формировать личность человека;

- осмысливание взаимодействия является непременным условием такого формирования;

- человек, взаимодействуя с реальными объектами внешней среды, наделяет эти объекты свойствами, «индивидуальными значениями» и реагирует уже не столько на объект, сколько на его значение.

Вышеизложенное позволяет нам выделить три генеральных направления теории адаптации:

1. Адаптация как общефилософская концепция развития.

решения; отношение к работе; эффективность и качество труда; профессиональные знания. Требования работодателя к работникам разнообразны, но чаще имеет значение опыт работы, уровень и качество образования, личные качества. Сегодня в стране сложилась ситуация, характеризующаяся потребностью общества во всесторонне развитых профессионалах, способных к самостоятельной работе, умеющих творчески действовать в условиях неопределенности, ощущающих потребность в непрерывном образовании, и главным личным качеством, которое работодатель желает увидеть в кандидате является его самостоятельность.

Выводы. Резюмируя вышесказанное, отметим, что, научное сообщество и педагогическая практика признают факт необходимости воспитания самостоятельности и сложившуюся ситуацию в современном образовании можно охарактеризовать словами П.Ф. Каптерева [5], который утверждал, что на протяжении всей истории педагогики в качестве новых высказывались по сути одни и те же педагогические идеи: поддержание активности обучающегося, траектории его развития, учёта его индивидуальных способностей и возможностей.

Выделение значимости развития самостоятельности в контексте языковой подготовки студента обусловлено её высокой востребованностью в процессе обучения иностранному языку, поскольку данный процесс требует от обучающегося повышенного уровня ответственности, глубокого понимания особенностей межкультурной коммуникации, высокой коммуникативной мобильности.

Литература:

1. Аристотель. Сочинения в 4 Т. Том 1. – М.: Мысль, 1983. – 830 с.
2. Бердяев Н.А. Самопознание. – Л: Лениздат, 1991. – 398 с.
3. Гегель В.-Ф. Феноменология духа. – СПб.: Наука, 1994. – 300 с.
4. Кант И. Философия. – М.: Логос, 1997. – 478 с.
5. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / под ред. А.М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.
6. Кон И.С. Социология личности. – М., Политиздат. 1967. – 383 с.
7. Локк Дж. Сочинения в трех томах: Т. 3. – М.: Мысль, 1988. – 668 с. – (Филос. наследие. Т.103). – С.407 – 614.
8. Ломоносов М.В. О воспитании и образовании. – Сост. Т.С. Бутырина. – М.: Педагогика, 1991. – 344 с.
9. Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 года и другие ранние философские работы. Серия Философские технологии. – Сост. И.А. Кобозов. – М.: Академический проект, 2010. – 784 с.
10. Монтень М. Опыты. Избранные произведения в 3-х томах. – Том 1. – Пер. с фр. А.С. Бобовича. – М.: Голос, 1992. – 384 с.
11. Пидкасистый П.И. Педагогика: учебное пособие. – М.: Российское педагогическое агентство, 1995. – 638 с.
12. Руссо Ж.-Ж. Избранные: Главы и отрывки из соч. Эмиль, или о воспитании. – М.: Детская литература, 1976. – 190 с.
13. Сократ. Биографические повествования. Сократ. Платон. Аристотель. Юм. Шопенгауэр / под ред. Н.Ф. Болдырева. – Челябинск: Урал, 1995. – 397 с.
14. Ушинский К.Д. Антология гуманной педагогики. – М.: Издат. дом Шалвы Амонашвили, 1998. – 224 с.
15. Штерн В. Дифференциальная психология и ее методологические

основы. – М.: Наука, 1998. – 336 с.

16. Юнг К. Психологические типы / пер. с нем., под общ. ред. В.В. Зелинского. – Мн.: ООО «Попурри», 1998. – 656 с.

Педагогика

УДК: 378

кандидат педагогических наук, профессор Петрова Лиллия Геннадиевна
Белгородский государственный национальный
исследовательский университет (г. Белгород);
магистрант кафедры русского языка и
межкультурной коммуникации Сиярто Жофия Пирошка
Белгородский государственный национальный
исследовательский университет (г. Белгород)

АТРИБУТИВНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В ВЕНГЕРСКОМ ЯЗЫКЕ В РАМКАХ СРАВНИТЕЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ: ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Аннотация. В статье в рамках сравнительного анализа с русским языком рассматриваются определительные конструкции в венгерском языке.

Ключевые слова: определение, сопоставительный анализ, классификация, венгерский язык.

Annotation. The article deals with the ways of expression of the attributive relations in the Hungarian language within the comparative analysis.

Keywords: attribute; comparative analysis, classification, the Hungarian language.

Введение. Одной из основных задач, стоящих перед преподавателями РКИ, а также любого иностранного языка, является задача обучения иностранных студентов широкому спектру синтаксических отношений, в котором обучению способам выражения определительных отношений следует придать особое значение. Это обусловлено, во-первых, тем, что, не владея ими, студент не сможет в полном объёме усваивать предлагаемый ему материал. Во-вторых, обучение любому предмету предполагает развитие сложных мыслительных процессов. Однако без овладения способами выражения определительных отношений это невозможно, так как само мыслительное логическое действие, которое даёт нам возможность раскрыть сущность понятия, и есть его определение. Но процесс познания определительных отношений изучаемого языка иностранцами полон трудностей, так как способы их выражения многообразны, и в них представлены различные виды определений и определительных связей.

Формулировка цели статьи. Чтобы помочь разобраться во всём этом разнообразии определений, авторы прибегают к сопоставительному анализу как языковых составляющих определительных отношений, так и способов их реализации в речи, считая, что сопоставление грамматических категорий языков позволяет естественным образом избежать в ходе изучения нежелательной интерференции, а также выявить примеры положительного переноса. В статье для сопоставительного анализа избран венгерский язык.

гражданина от преступных и иных противоправных посягательств [4, с. 243].

В условиях социально-экономических преобразований в нашей стране повышаются требования к отечественной системе высшего военного образования, актуализируется проблема совершенствования подготовки офицерских кадров. В профессиональной подготовке офицеров важным аспектом является воспитание гражданско-патриотических чувств, выработка ценностного отношения к профессии защитника Отечества. Но сегодня внутренним войскам нужны не просто патриоты, готовые беззаветно защищать Родину, а всесторонне образованные и мыслящие военные специалисты [8, с. 415].

Современный этап функционирования и дальнейшего развития внутренних войск МВД России требует подготовки военных специалистов, которые способны быстро реагировать на меняющиеся условия служебно-боевой деятельности, эффективно решать весь спектр поставленных задач. При этом значительную роль в процессе профессиональной подготовки будущих офицеров играет их адаптация к образовательной среде военного института.

Формулировка цели статьи. Несмотря на достаточно полные исследования трудностей обучения в условиях высшей школы и военной службы и факторов успешной адаптированности, существуют проблемы адаптации курсантов к условиям обучения в военном институте, выявлении надежных критериев адаптации курсантов и уровней их адаптации к новым условиям обучения.

Исходя из этого, актуальность проблемы адаптации курсантов обусловлена потребностями в совершенствовании современной системы подготовки офицерских кадров во внутренних войсках МВД России, необходимостью выявления оптимальных условий адаптации курсантов к образовательной среде военного института, разработки подходов и направлений оптимизации военно-управленческого воздействия на процесс адаптации курсантов.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрение проблемы адаптации с социально-философской точки зрения проводится в работах А. Тойнби, С.И. Гессена, М.С.Кагана, Э. Фромма, Н.А. Бердяева и других.

Исследование различных аспектов адаптации личности находят свое отражение в работах Б.Г. Ананьева, Л.С.Выготского, А.Н. Леонтьева, А.В. Мудрика, П.И.Пидкасистого, Д.С. Рубинштейна, В.А. Сластенина и других.

Изучению проблемы профессиональной адаптации посвящены работы А.Г. Асмолова, Л.П. Буева, Э.Ф. Зеера, Е.А. Ковалева, И.Н.Назимова, В.В. Синявского и др.

Проблему социально-профессиональной адаптации обучающихся рассматривают в своих работах А.А. Дворовенко, Ю.С. Колесников, Н.В.Кузьмина, В.В. Лагерев, Б.Я. Петров, Б.Г. Рубин, Н.Н. Чистяков.

Особенно пристальное внимание проблеме адаптации военнослужащих уделяется в работах А.И. Александрова, А.В.Барабанщикова, В.А. Губина, В.Н. Голубева, М.И.Дьяченко, Л.Г. Егорова, В.Я. Слепова, И.К. Широковой.

Понятие «адаптация» заимствовано гуманитарными дисциплинами из естественных наук. Согласно энциклопедическому определению адаптация (от лат. adaptatio – приспособление, прилаживание) – это приспособление организма к изменяющимся внешним условиям [1].

Адаптация, в силу объективной сложности и многоаспектности своей

многоаспектной задачей учителя начальных классов, требующая от него немалых усилий, умений и сформированных способностей. С целью эффективно сформировать у младшего школьника читательскую самостоятельность, учитель начальных классов должен овладеть, еще в вузе, определенными качествами, способностями и компетенциями.

Литература:

1. Логунова Е.А. Технология совершенствования общеучебных умений в начальной школе (по В.Н.Зайцеву). Допол. и перераб. – М.: Изд-во РАН, 2015. – 290 с.

2. Мишенина Е.В. Формирование учебной самостоятельности у младших школьников. – Белгород, 2015, МБОУ «Лицей №10».

3. Оморокова М.И. Преодоление трудностей: Из опыта обучения чтению. Кн. для учителя. Исправл. И перераб. - М.: Просвещение, 2014. – 311 с.

4. Проблемы общей психологии / Л.С. Выготский; Под ред. В.В. Давыдова. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.2. – М.: Издательство: АСТ, Астрель, Люкс, 2005. — 672 с.

5. Светловская Н.Н. Обучение чтению и законы формирования читателя // Начальная школа. - №1. - 2003. С. 88-89

6. Шкабура И.А. Педагогическая поддержка младшего школьника в процессе читательской деятельности // Начальная школа плюс до и после. - 2008. - №11. С. 56-59

Педагогика

УДК 37.035.7

адъюнкт адъюнктуры очного и
заочного обучения Поликанов Алексей Владимирович
Новосибирский военный институт внутренних
войск имени генерала армии И. К. Яковлева МВД России (г. Новосибирск)

СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ АДАПТАЦИИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ИНСТИТУТА

Аннотация. В статье проанализированы научные подходы к понятию адаптации личности, раскрыты сущностные характеристики адаптации курсантов, выделены оптимальные условия, способствующие успешной адаптации курсантов к образовательной среде военного института.

Ключевые слова: адаптация, курсанты военных институтов, образовательная среда, условия адаптации.

Annotation. The article analyzes the scientific approaches to the concept of adaptation of the person, discloses the essential characteristics of cadets, marked the best educational environment conducive to successful adaptation of cadets to the educational environment of the military institute.

Keywords: adaptation, cadets of military institutes, educational environment, conditions of adaptation.

Введение. Внутренние войска МВД России играют значительную роль в обеспечении внутренней безопасности страны. Являясь основной силовой составляющей МВД России, внутренние войска обеспечивают безопасность личности, общества и государства, защиту прав и свобод человека и

Изложение основного материала статьи. Как и в других языках мира, в венгерском языке развита система способов выражения определительных отношений, которая характеризуется как сходными, так и отличительными чертами с изучаемым русским языком и языком-посредником – английским.

Венгерский язык (magyar – 'мадьяр') – официальный язык Венгрии, однако на нём говорят приблизительно 17 миллионов людей во всем мире [1]. Он принадлежит к финно-угорской семье языков, его родственными языками являются финский, эстонский, марийский, удмуртский и др.

Венгерский – агглютинативный язык, а не флективный, коими обычно являются индоевропейские языки. Это значит, что при склонении и спряжении слова образуются путём присоединения суффиксов и аффиксов к корню слова, как в шумерском или турецком языках [2]. В качестве иллюстрации приведём следующий пример: *„a szobákban”* (в комнатах) – *„szobá-k-ban”*: здесь базовое слово *„szoba”*, *„k”* знак множественного числа, а *„-ban”* значит «в» + предложный падеж. Например: *„És sokan állták körül **Lesziket**, aki azonnal a **földre** ült, a **térdére** fektette azt az ötkrajcáros **füzetet**, mely az egylet jegyzőkönyve volt, s nagy ákombákom **betűkkel** beleírta, hogy: nemecsek ernő áruló!!!”* [7: 76] («Все обступили **Лесика**, который тотчас же сел **на землю**, развернул **на коленях** пятикрайцаровую **тетрадку**, служившую книгой протоколов, и крупными **каракулями** вывел в ней: «эрне немечек – предатель!!!» [8:51]). В словах *„Leszik-e-t”* (Лесика) и *„füzet-e-t”* (тетрадку) *„**-t**”* обозначает окончание винительного падежа, а буква *„-e”* является соединяющей. В выражениях *„föld-re”*(на землю) и *„térdé-re”* (на коленях) окончание *„-re”* значит «на» + винительный падеж. А в примере *„betű-k-kel”* (каракулями/буквами) есть указание на множественное число: буква *„-k”* и окончание *„-vel”*, которое совпадает с «с» + творительный падеж в русском языке. В последнем случае можно заметить часто встречающуюся в венгерском языке полную ассимиляцию, когда буква *„v”* в окончании *„-vel”* уподобляется последней букве слова *„betűk”*, и в результате получается склоняемое слово: *„betűkkel”*. *„A”* или *„az”,* употребляемые перед венгерскими словам, являются определёнными артиклями. *„A”* используется перед словами, начинающимися с согласных: *„a szótár”* (словарь), *„a nyár”* (лето), тогда как *„az”* ставится перед словами, начинающимися с гласных: *„az asztal”* (стол), *„az ősz”* (осень). Здесь наблюдается сходство с артиклем *„a”* – *„an”* в английском языке: *„a dog”* (собака), *„an apple”* (яблоко). Например: *„**A** pesti gyereknek ez **az** alföldje, **a** rónája, **a** síksága.”* [7:18] («Это равнина, степь, Альфельд пештской детворы.» [8:10]).

В венгерском языке термин «определительные отношения» характеризует совокупность разных логико-синтаксических связей между явлениями, предметами, лицами и их свойствами или знаками [3]. Из того следует, что структура определительных отношений состоит из двух элементов: определения и определяемого слова. В примерах *„szép ház”* (красивый дом) слово *„szép”* (красивый) обозначает определение, а слово *„ház”* (дом) – определяемое слово. Отметим, что в русском языке определение подчёркивается волнистой линией, а в венгерском – точками.

В структуре предложения определение, вместе с дополнением и обстоятельством, является не главным, а второстепенным членом предложения.

В предложении: *„a ház szép”* (дом красивый) → *„szép ház”* (красивый дом) отсутствие определения не вызывает неполноты структуры предложения,

например: *„Szép házat vettem.”* (Я купил красивый дом.)→*„Házat vettem.”* (Я купил дом.) [4].

Определение внутри предложения привязано к определённому месту. Это свойство отличает его от других членов предложения. Определение примыкает к определяемому слову, обычно к имени существительного, иногда к другим именам, и не существует в отрыве от них. Рассмотрим следующие примеры: 1) *„Mit vettél? Házat.”* (Что ты купил? Дом.) и 2) *„Szép házat vettél? Szépet.”* (Красивый дом купил? Красивый.). В первом примере, в ответе, дополнние (*„ház”* – дом) и без определения остается дополнением, но во втором примере, в ответе, определение (*„szép”*– красивый) без определяемого слова больше не является определением, так как теряет свою функцию, принимая форму определяемого слова, и становится дополнением. Поэтому необходимо подчёркнуть, что «существование» определения зависит от определяемого слова [5].

В венгерском языке определение всегда стоит перед определяемым словом: *„harmadik fiú”* (третий мальчик), *„olvasó diák”* (читающий студент), *„anya fiútestvére”* (брат мамы), *„európai küldöttség”* (европейская делегация). Например: *„Mintha **kis rabok** lettek volna, … úgy kószáltak bele **ebbe a lármás, friss, mozgalmas városba**, …”* [7: 8.] («Словно **маленькие узники**… плелись они, … все дальше и дальше **в этот шумный, полный движения город**…» [8:3]). Есть два исключения, когда определение используется после определяемого слова. Во-первых, это особый вид определения, обозначающий принадлежность: *„az autója a szomszéd**nak**”* (машина соседа), *„a könyve a barátnő**m**nek”* (книга подруги). В этом случае необходимо добавлять к определению окончания *„-nak/-nek”*, обозначающие владельцев. Во-вторых, определение употребляется после определяемого слова (в постпозиции), в случае уточнения. Например: *„Ettem narancsot, kettőt.”*(Я съела апельсин, два.) или *„Ő Anna, a nővérem.”* (Это Анна, моя сестра.) [5].

Другая особенность заключается в том, что в венгерском языке, в отличие от русского, члены определительной конструкции не согласуются по форме: ни в числе, ни в падеже, ни в роде: *„híres színész - híres színésznő - híres városok - híres színházakban - híres emberekkel”* (известный актёр – известная актриса – известные города – в известных театрах – с известными людьми) [6].

Рассмотрим определение, выраженное прилагательным „kis” (маленький), встречающееся в следующих примерах:

-в единственном числе: *„És megharsant **a kis trombita**, melynek éles hangjára bátortalanul bukkantak elő a fiúk a farakások közül.”* [7:122] («**Маленькая труба** пропела, и на ее пронзительные звуки из укреплений неуверенно выглянули мальчишеские лица.» [8:80]);

-во множественном числе: *„És tanárok jöttek köztük, és ilyenkor lerepültek **a kis kalapok**.”* [7:8] («Вместе с ними шли и учителя, перед которыми проворно снимались **маленькие шляпы**.» [8:3]);

-в винительном падеже: *„Azzal befordultak **a sötét kis utcába**, ahol a kőfalat csakhamar deszkapalánk váltotta fel...”* [7:35] («Повернув **на маленькую темную улочку**, где каменная ограда вскоре сменилась дощатым забором…» [8:24]);

-в родительном падеже: *„Nagy merészség kellett hozzá: a vörösingesek jól fölszerelt várába, **egy kis tó közepén** álló szigetre bejutni akarni, mikor az egyetlen fahídon, mely a szigetre vezet, őrök állnak.”* [7:39] («Немалая ведь смелость

детей слушать чтение других людей, воспринимать прочитанное произведение в своем воображении, резюмировать и делать выводы, осуществлять элементарный анализ услышанного и прочитанного. Н.Н. Светловская представляет собственные этапы формирования самостоятельной читательской самостоятельности младших школьников. Среди них – подготовительный, начальный, основной [5; С. 45-47]. Каждый обозначенный этап имеет свои цели обучения, предъявляет собственные требованиями к учебному материалу, использует свою методику и методы работы, способы организации учебной деятельности учащихся, свой библиотечно-библиографический перечень, а также структуру урока.

Говоря о проблеме формирования у детей читательской самостоятельности, нужно понимать, что одно из эффективных условий решения данной проблемы – это специально организованная читательская деятельность. Исследования процесса формирования самостоятельной читательской деятельности у детей в работах О.А. Веселовой, И.А. Зимней, Кушнир А.М., Логунова Е.А., Оморокова М.И., Светловская Н.Н., Тихомирова И.И., И.Т. Федоренко, А.А. Леонтьева, М.И. Омороковой, Н.Н. Светловской и др. дают нам представление о том, какова ее структура. В представлении выше названных ученых - это три основных компонента - технический, смысловой и читательская самостоятельность. [6; С. 56-59]. Технический компонент поэтому и первый, поскольку является базовым, что объясняется тем, что читательская деятельность, как комплексный процесс восприятия и передачи информации, осуществляется через графические знаки, требующие владение детьми элементарными техническими умениях и навыками озвучивания текста. Смысловой компонент позволяет читателю понять замысел автора, основную идею произведения, увидеть и оценить его особенность, то, что его отличает от других произведении далее - способность сформировать собственное отношение к прочитанному тексту, продемонстрировать собственную читательскую позицию на доступном, для детей, уровне – элементарном. И наконец, третий компонент читательской деятельности – это читательская самостоятельность, как личностное свойство личности младшего школьника, которое описано Н.Н. Светловской и ею было введено в разработанную ею «Методику чтения» новый предмет – «Внеклассное чтение». По мнению ученого, основные компоненты читательской самостоятельности - это сформированная мотивация и интерес ребенка к книгам, желание читать; далее - самостоятельный осознанный выбор книги со стороны ребенка и постоянный интерес к книге на протяжении всего процесса общения с ней - до, во время и после чтения. Теперь попытаемся рассмотреть структуру читательской самостоятельности, которую определила О.А. Веселова – это 2 основных компонента - читательская квалификация, понимаемая как степень готовности читателя к самостоятельному чтению и определенный уровень сформированности у ребенка правильной читательской деятельности, которая, в свою очередь, состоит из грамотного воспроизведения текста, скорости чтения и его беглость; способности к восприятию текста, к творческому восприятию, умение читать между строк, к анализу и размышлению о прочитанном, к эмоциональному переживанию и сопереживанию героев книги и умению сделать вывод от прочитанного.

Выводы. Итак, исходя из вышеизложенного, формирование читательской самостоятельности младших школьников является очень сложной,

эффективным, поэтому важно научить школьников уже на начальной ступени умению правильно пользоваться книгой.

Говоря об особенностях развития в начальной школе читательской самостоятельности и особенностям его развития, В.Н. Зайцев предлагает авторскую систему особых упражнений и их многократный повтор – «повторение – мать учения». [1; С. 45]. М.И. Оморокова предлагает учет особенностей развития разных качеств навыка чтения с последующим его дроблением и выделением функционального свойства каждого из них. [3; С. 100]. Согласно анализу имеющихся работ по формированию у младшего школьника читательской самостоятельности, Светловская Н.Н делает вывод, что «на сегодня в методике обучения самостоятельного чтения сформулированы три основных закона: «Закон знания книг», «Закон деятельностного формирования читательской культуры» и «Закон провоцирования обучением нежелания читать». [5; С. 11-18]. Суть каждого из законов означает следующее. Закон знания книг представляет базовый закон, диктующий и ориентирующий формирование читателя любого возраста. Именно закон «Знание книг» - это первооснова и база, надежная гарантия и объективный показатель того, что у человека сформирована на определенном уровне читательская самостоятельность. Данный закон демонстрирует то, что при условии если ученик знает определенный перечень книг, то у него присутствует читательская самостоятельность. Следующий закон - это «Закон деятельностного формирования читательской культуры», который по мнению Н.Н. Светловской, «демонстрирует устойчивые связи, которые определяют уровень эффективности организационно-методической сферы обучения чтению при разном соотношении включенных в неё вербальных и деятельностных средств» [5; С. 11-18]. Другими словами, основы читательской культуры могут формироваться только при условии целенаправленной, специально организованной деятельности, которая связана с книгой и проходит среди книг, в окружении книг. Но самое сложное в реализации данного закона то, что сама книга и мир книг должны быть представлены ученикам, в качестве определенных «реальных» объектов, невидимых собеседников, с которыми дети «общаются, разговаривают, спрашивают совет, ждут очередной встречи». И третий закон – «Закон провоцирования обучением нежелания читать» воспитывает школьника-читателя. Отсутствие интереса у детей и нежелание читать есть объективное следствие того, что: а) если его не привлекли и не замотивировали еще в семье к чтению книг в дошкольном возрасте и б) если обучение младших школьников ограничивалось отдельными читательскими умениями без одновременной установки на побуждение и формирование у них читательской самостоятельности. В решении обозначенной проблемы особая роль отводится урокам чтения. Подавляющее число учителей начальных классов констатируют, что положение с детским чтением оставляет желать лучшего. Под пристальным вниманием в решении формирования навыка читательской самостоятельностью находятся ученики начальной школы, поскольку именно она продолжает формировать навыки чтения.

Этапы формирования самой читательской самостоятельности не всегда зависят от возраста детей, но большую роль при этом играют уровень общей готовности к обучению, эрудиция, кругозор, уровень грамотности, техника чтения. И немаловажная роль в этом играет также сформированное умение

нужна, чтобы проникнуть в неприступную твердыню краснорубашечников, пробраться на остров **посреди маленького озера**, когда на единственном мосту, который туда ведет, стоят часовые.» [8:25]). Как видно из приведённых выше примеров, венгерское „kis" не изменяло своей формы.

Однако если определение находится в постпозиции, оно согласуется с существительным в числе и падеже: *„Bemutatom Önöknek a barátomat, Gábort."* (Представляю Вам моего друга, Габора.). Здесь морфема *„-t"*обозначает окончание дополнения, т.е."Gábor-Gábort" (Габор-Габора), а в слове *„barát-o-m-a-t"*, *„-m"* обозначает «мой», а буквы *„-o"* и *„-a"* служат для соединения аффиксов.

Важно заметить, что эти два свойства венгерского языка, т.е. порядок слов в определительной конструкции и отсутствие согласования определений с определяемым словом унаследованы от древнего финно-угорского языка, точнее, от уральского базового языка [6].

В венгерском языке существует несколько классификаций определений, но самой популярной считается классификация, базирующаяся на основе его функций. Таким образом, различается 4 вида определений: 1) качественное определение, 2) количественное определение, 3) притяжательное определение, 4) определение в постпозиции [4]. Далее рассмотрим подробнее их функции и разновидности.

Качественное определение обозначает внешние или внутренние свойства, обстоятельства, подчёркивает признак предмета. Оно не согласуется с определяемым словом и всегда стоит перед ним. Качественные определения можно разделить на 2 группы. В первую группу входят оценочные определения, отвечающие на вопросы: «Какой? Каков? Какого размера?», например: *„idős asszony"* (старшая женщина), *„hatalmas város"* (крупный город): *„A **középső rész*** (центральной части) ***nagy kupolája*** (высоким куполом) *alatt pedig **legyezőlevelű pálmák*** (неподвижные пальмы) *meredtek fölfelé, s **délszaki növényekből*** (южных растений) ***valóságos** kis **erdő*** (целый лес*) állott itt."* [7:53]. («Под высоким куполом центральной части неподвижные пальмы простирали кверху свои веерообразные листья и высился целый лес каких-то южных растений» [8:35]).

Вторая включает определения и числительные, отвечающие на вопрос: «Какой? Который?», например: *„negyedik ajtó"* (четвёртая дверь), *„hatodik vagon"*(шестой вагон), *„a másik lehetőség"* (другая возможность): *„Az első darabot a Weisz hozta, és azért alapítottuk az egyletet."* [7:63] («Первый кусок принес Вейс, и мы основали общество.» [8:41]); *„Itt tudniillik egy **másik nagy telek** következett."* [7:18.] («Там начинался **другой обширный участок земли**.» [8:18]).

Качественные определения обычно выражаются именами прилагательными, например: *„téli táj"* (зимний пейзаж) или причастиями: *„mosolygó gyermek"* (улыбающийся ребёнок); вопросительными местоимениями: *„Milyen fagylaltot szeretnétek?"* (Какое мороженное хотите?); структурой с послелогом: *„kultúrák közötti kölcsönhatás"* (межкультурное взаимодействие). Они также образуются именами существительными: нарицательными *„férfi utas"* (пассажир-мужчина), *„birkabőr kabát"* (куртка из овчины); собственными: *„Balaton tó"* (озеро Балатон), *„Festetics család"* (семья Фештетичей). Они могут выражаться местоимениями, например, указательными: *„**Ilyen munkás** kell nekünk!"* (**Такой работник** нам нужен!);

неопределёнными: *„Ő **semmilyen magyarázatot** sem adott.”* (Он не дал **никакого объяснения**.). Необходимо заметить, что определения, выраженные с помощью порядковых числительных, относятся не к определениям количества, а к качественным определениям [4]. Например: *„Az **első helyen** Magyarország csapata.”* (**На первом месте** команда Венгрии.).

Далее приведём несколько примеров качественных определений, выражающихся: прилагательным – *„Itt nagyon elérzékenyedett a szőke, és **finom kis arcán könyér könnycseppek** kezdtek végigfolyni.”* [7:29] («Тут мальчуган совсем расчувствовался, и по его **мягкую личику** покатились **крупные слезы**.» [8:18]); причастием – *„Haptákba vágta magát, és **remegő hangon** így szólt:”* [7:29] («Встав «смирно», он **дрожащим голосом** заговорил» [8:18]); – нарицательным существительным: *„Ezt csak ma délelőtt tudta meg az elnök az iskolában, **latin óra** után.”* [7:92] («Он узнал об этом лишь на следующее утро, в школе, когда после **урока латыни** спустился в подвальный этаж.» [8:62]); – именем существительным собственным: *„Az ellenség, a kémek jelentése szerint, egyszerre két oldalról fog támadni: **a Pál utca felől** és **a Mária utca felől**.* [7:96] («По данным разведки, неприятель нападет на нас сразу с двух сторон: **с улицы Пала** и **с улицы Марии**.» [8:64]); – вопросительным местоимением: *„Itt eszébe jutott, hogy **milyen fogadtatásban** lesz része otthon, ha meglátják a vizes ruháját….”* [7:131] («Но, сообразив, **какой прием** его ожидает в этой мокрой насквозь одежде…» [8:86]); – указательным местоимением: *„És Boka most büszke volt, hogy **ilyen** szép **feladatra** vállalkozott.”* [7:103] («И Бока почувствовал гордость при мысли, что взял на себя **такую** прекрасную **задачу.**» [8:69]; – порядковым числительным: *„Hadsegéd - mondta neki -, fújja meg **a harmadik** számú **trombitajelet**, amely azt jelenti, hogy mindenki jöjjön a tábornokhoz.”* [7:122] («Адъютант, протрубите **третий сигнал**, означающий: «Все к генералу» [8:80]).

Вторая разновидность определений представляет собой количественные определения, обозначающие количество и величину, и отвечают на вопрос: «Сколько?», например *„két rózsa”* (две розы), *„néhány író”* (несколько писателей).

Количественные определения выражаются числительными: *„két kóbor kutya”* (две бездомных собаки), *„Száz szónak is egy a vége.”* (Даже **сто слов** ведут к одному концу.); неопределёнными числительными: *„Barcelonában túl **sok turista** van.”* (В Барселоне слишком **много туристов**.); неопределёнными местоимениями: *„A háború eredményezett **valamennyi változást** a turisták számában.”* (Война внесла **сколько-то изменений** в число туристов); относительными местоимениями: *„**Ahány nyelven** beszélsz, annyi ember vagy!”* (**Сколько языков** знаешь, столько раз ты человек!); числительными с существительными*„két üveg olivaolaj”* (две бутылки оливкового масла), *„tíz kiló burgonya”* (десять килограммов картошки). В некоторых случаях могут использоваться прилагательные, такие, как *„számtalan, számos, összes”* (бесчисленный, многочисленный, весь). Например: *„számtalan számítógépes játék”* (бесчисленные компьютерные игры) [4].

Далее остановимся на притяжательном определении. Оно обозначает либо владельца данного предмета, лица: *„a nyúl fülei”* (уши кролика), либо сплочённость семьи, коллектива *„Vietnám lakossága”* (население Вьетнама), либо связь между творцом, создателем и его творчеством: *„Jeszenyin versei”* (стихотворения Есенина). Отвечает на вопрос «Чей?» [4].У притяжательного

важным и необходимым познакомить детей с раннего возраста с книгой, как с интересным, занимательным предметом, которая сделает жизнь ребенка увлекательной, интересной и разнообразной. Ребенок должен уяснить, что книга, как лучший друг, будет сопровождать его на протяжении всей жизни. Л.С. Выготский писал, что «основной формой проявления инстинкта в детском возрасте является интерес». [4; С. 72-73]. Поэтому, интерес-мотив, которое побуждает к познавательной деятельности, появляется на основе интереса, увлеченности к какой-либо области, сфере и, со временем, может перерасти в личностную потребность, если его окружение (родители, старшие братья и сестры, учителя) создадут определенные условия для развития данной мотивации. Учитывая данную особенность младшего школьного возраста, учитель начальных классов способен достичь высоких результатов в деле формирования читательской самостоятельности. Поскольку, именно в младшем школьном возрасте происходит накопление спектра разнообразных чувств, эмоций, переживаний. В книгах ребенок, как правило ищет удовлетворение своим эмоциональным переживаниям. Что больше всего захватывает воображение ребенка? Конечно, ему интересны остросюжетные произведения, герои, совершающие героические подвиги и т.д.

Научить детей еще в школьные годы сознательно, самостоятельно и избирательно подходить к чтению книг, что позволит им в дальнейшем непрерывно пополнять свои знания, заниматься самообразованием, искать и находить нужную информацию, ориентироваться в стремительном потоке информации – одна из самых важных и сложных задач современного образования и, одновременно, условие успешности человека в любой деятельности. Сложность выполнения поставленных задач учителем заключается в том, что современный школьник находится в условиях информатизации общества и образования, быстрого распространения Интернета, постоянного потока телевизионных новостей, что влияет на интерес и мотивацию школьника «взять книгу в руки», когда он теряет интерес к чтению книг. Все изложенное еще более актуализирует развитие в детях навык читательской самостоятельности, поскольку, по мнению психологов, на успеваемость ученика влияет огромное количество факторов, но фактором номер один - это умение бегло читать. Остается реальностью то, что современные дети мало читают. Из года в год интерес детей к чтению снижается, одной из причин является усиление влияния средств массовой информации. Чтение книг, к сожалению, заменяется многочасовым просмотром телевизионных передач, а молодые родители допускают непростительную ошибку, избавляясь от семейных библиотек, заменяя книги современными гаджетами и компьютерными установками. В связи с чем, вопрос формирования читательской самостоятельности у младших школьников становится еще более актуальным.

Значение чтения книги, как важного средства образования в воспитания человека, имеет тысячелетнюю историю. Известные мыслители, учёные, педагоги главную роль всегда отводили книге, как источнику знаний, способствующей перевернуть сознание, поменять представление о себе, о мире, о собственном месте в нем. Есть простые книги, но каждая книга содержит в себе целый мир. Есть такие книги, которые захватывают, увлекают читателя вслед за героем в лабиринты истории, раздумываний, размышлений. При всем том, процесс чтения, «поглощения» книг, не всегда может быть

если родители недооценивают развитие у ребенка навыка самостоятельности при поступлении ребенка в школу, то ждать успехов не приходиться. Поэтому самостоятельность как ценное качество личности, необходимое человеку в жизни, необходимо воспитывать и развивать с раннего детства.

Среди критериев проявления самостоятельности младшего школьника педагоги отмечают: умение ставить цель предстоящей деятельности, стремление решать задачи без помощи и участия со стороны педагогов и родителей; осуществление азбучного планирования собственной деятельности; нахождение путей по реализации запланированных задач; умение подвести итог и критически оценить результаты полученной самостоятельной деятельности, в том числе, в быту. Другими словами, чем лучше и быстрее младший школьник научиться самостоятельности, основным принципам самообслуживания, тем легче ему будет справиться с новыми трудностями в рамках школы. Связь между самостоятельностью ребенка в быту и учебной самостоятельностью имеет самый прямой характер.

В рамках учебной деятельности, в процессе урока, важнее учебная самостоятельность, суть которой в том, что учитель ждет от школьника инициативности, быстрой ориентации в учебном материале, его самостоятельного нахождения, не боялся, а проявлял интерес к новым знаниям. «Учебная самостоятельность школьника, пишет Е.В. Мишенина, это умение ставить перед собой различные учебные задачи и решать их вне опоры и побуждения извне. Оно связано с потребностью человека выполнять действия по собственному осознанному побуждению. То есть на первый план выходят такие особенности ребенка, как познавательная активность, интерес, творческая направленность, инициатива, умение ставить перед собой цели, планировать свою работу. На начальной ступени обучения в деятельности педагога одной из приоритетных задач является: обучение учащихся умению ставить цели и самостоятельно организовывать свою деятельность для их достижения; оценивать результаты своих действий» [2].

Проблема формирования у младших школьников учебной самостоятельности всегда была актуальной и востребованной в педагогической науке и практике, поскольку постоянно изменяющихся условиях развития общества, новые образовательные стандарты актуализируют учителя ставить перед учениками целый комплекс задач для достижения цели образования - сформировать у учащихся готовность к самоопределению, самообразованию, саморазвитию, умение самостоятельного поиска информации и применение этих знаний на практике. Для самостоятельного поиска информации младшему школьнику необходимы навыки самостоятельного чтения. Для того, чтобы сформировать у младших школьников устойчивый интерес к самостоятельному чтению, потребность в чтении книг, важно учителю знать логику формирования навыка самостоятельного чтения, владеть его методами, базироваться на достижения современных методиках, тщательной подборке необходимых средств и приемов, на лучшем опыте учителей-практиков в использовании и учете индивидуально-возрастного подхода, знании возрастных особенностей младшего школьника. Известно, что младшие школьники легко меняют один вид деятельности на другой, без особых затруднений и внутренних усилий. Особенности внимания у детей формируются при условии, если предмет или явление, привлекшие внимание ребенка, особенно для него интересны. Данное обстоятельство делает особенно

определений существует 3 формы: несклоняемая – *„a tanuló könyve”* (книга ученика); склоняемая: *„a tanulónak a könyve”* (книга ученика), в которой к определению необходимо добавлять окончание *„-nak/-nek”*. В русском языке эти формы не различаются, но в английском они выглядели бы так: „the pupil’s book” и „the book of the pupil”. Например: 1) *„Felharsant **Geréb** éles **hangja**.”* [7:30] («Раздался резкий **голос Гереба**.» [8:19.]); 2) *„Most már a Pál utcai grundon is nagy, négyemeletes ház szomorkodik, tele lakóval, akik közül talán egy se tudja, hogy ez a darabka föld néhány szegény pesti **kisdiáknak a fiatalságát** jelentette.”* [7:18.] («Теперь и здесь, на пустыре улицы Пала, тоже выросло большое унылое четырехэтажное здание, битком набитое жильцам, из которых вряд ли хоть одному ведомо, что здесь, на этом клочке земли, прошло **детство** нескольких бедных пештских **школяров**.»[8:18]). Третья форма является особенной, потому что присуща только венгерскому языку. Это так называемый „casus hungaricus”, т.е. венгерский падеж [4]. Эквивалента этой формы в других языках нет.

Притяжательное определение обычно выражается при помощи существительных: *„az ország fővárosa”* (столица страны), *„a mese vége”* (конец сказки). Кроме этого, личными и возвратными местоимениями: *„Ez az **én dolgom**, nem a tiéd!”* (Это **моё дело**, не твоё.) и *„Jól hallották **egymás hangját**.”* (Они хорошо слышали **голоса друг друга**.). Иногда встречаются определения, выраженные числительными в качестве существительного: *„**Sokak fizetése** nem kielégítő* (**Зарплата многих** является неудовлетворительной) [4].

В литературе встречаются притяжательные определения, которые выражаются существительными: *„Most dől el a **birodalmunk sorsa**.”* [7:137] («Сейчас решится **судьба нашей державы**.»[8:90]); личными местоимениями: *„Kisbetűvel írták a nevemet... kisbetűvel írták **az én** szegény, tisztességes kis **nevemet**...”* [7:113] («С маленькой буквы… вписали… мое имя… С маленькой буквы **мое** бедное, честное **имечко**…» [8:75]); возвратными местоимениями: *„Erre rögtön zsírpróbát is tartottak: kis késsel vakargatták **egymás kalapjában** a belső bőrszalagot.”* [7:29] («Оба, не медля, взяли пробу на жирность: поскребли перочинным ножиком кожаный ободок и внутри **шляпы друг друга**» [8:18]).

Определение в постпозиции всегда находится после определяемого слова, поэтому его называют постопределением. Оно согласуется с предстоящим определяемым словом в числе и падеже. У определений в постпозиции есть 2 разновидности. Первая, когда определяемое слово соответствует или качественному, или количественному, или притяжательному определению, например: *„Láttam **egy filmet, újat**.”*, что значит: *Láttam egy filmet. A film új.* (Я видел **фильм, новый** = Я видел фильм. Фильм новый.); *„Vettem **tortát, hármat**.”* т.е. *Vettem tortát. Három darab tortát.* (Я купила **торт, три.** = Я купила торт. Три торта.); *„Elhoztam a **könyvet, Andrásét**”*, значит: *Elhoztam a könyvet. A könyv Andrásé.*(Я принесла **книгу, (книгу) Андраша**.=Я принесла книгу. Это книга Андраша). Вторая разновидность определений в постпозиции выполняет уточняющую функцию. Как видно из следующих примеров: *„**Péter, a testvérem** is ott volt”* (**Пётр, мой брат**, тоже был там) или *„**A testvérem, Péter** is ott volt”* (**Мой брат, Пётр**, тоже был там) место уточняющего определения может меняться [5].

Выводы. Рассмотрев атрибутивные конструкции в венгерском языке, мы пришли к выводу о том, что для венгерского и русского языков характерны как сходства, так и особенности и различия в способах выражения

определительных отношений. Знание этих особенностей поможет студентам более эффективно изучать анализируемые языки.

Литература:

1. Dr. Czeizel Endre: A magyarság genetikája, Budapest 2003. C. 58.
2. В. Г. Гузев, А. А. Бурыкин: Общие строевые особенности аглютинативных языков (Actalinguistica Petropolitana. Труды ИЛИ РАН. – Т. 3. – Ч. 1. – СПб., 2007. – С. 109-117).
3. А. В. Величко: Синтаксис современного русского языка. Практическое способые для иностранных учащихся филологических факультетов, Санкт-Петербург, 2015. С. 9.
4. A. Jászó Anna: A magyar nyelv könyve, Budapest, 2007. C. 411-427.
5. Balogh Judit: A jelző és az értelmező In: Magyar Nyelvőr, Budapest, 1999. C. 191-207.
6. Papp István: Magyar nyelvtörténet, Debrecen 2014. C. 177-179.
7. Molnár Ferenc: A Pál utcai fiúk, Budapest, 1965.
8. Ференц Молнар: Мальчишки с улицы Пала (в переводе О. Россиянова), Москва, 1958.
9. Петрова Л.Г. Причинно-следственные конструкции в РКИ и контактирующих языках: принципы и подходы к обучению иностранных студентов. – Монография. – Белгород 2013. –152 с.

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель кафедры педагогики,
старший научный сотрудник кафедры развития образования
Покладова Виктория Александровна
Северо-Осетинский государственный
педагогический институт (г. Владикавказ)

ЧИТАТЕЛЬСКАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация. В данной статье изучено и раскрыто содержание понятия «читательская самостоятельность» учащихся начальных классов, как психолого-педагогическая проблема: выявлены три основных закона: «Закон знания книг», «Закон деятельностного формирования читательской культуры» и «Закон провоцирования обучением нежелания читать»; раскрыты этапы формирования самостоятельной читательской самостоятельности младших школьников – подготовительный, начальный, основной; и изучена структура включающая три основных компонента – технический, смысловой и читательская самостоятельность.

Ключевые слова: читательская самостоятельность, учащийся начальных классов, начальная школа, самостоятельность.

Annotation. This paper studied and disclosed the content of "readers 'independence' of the concept of primary school pupils, both psychological and pedagogical problem identified three basic laws:" books of knowledge Law "," Law of the activity of formation of reading culture "and" Law provoke reluctance learning

to read " ; disclosed the steps of forming an independent reader's independence of younger schoolboys - preparatory, elementary, principal; and to study the structure includes three main components - technical, semantic and readers independence.

Keywords: reader's independence, a student of primary school, elementary school.

Введение. На современном этапе мирового экономического и общественного развития стоит одна из главных проблем - обеспечение непрерывности образования, требующее кардинального изменения целей, функций, создания и внедрения инновационных техник и технологий, образовательных структур и институтов. Непрерывное образование или «образование через всю жизнь» - объективная необходимость, вызванная ускорением социально-экономического прогресса, которое активно воздействует на материальную и духовную жизнь целого государства и каждой отдельной личности.

Формулировка цели статьи. Цель статьи заключается в изучении понятия «читательская самостоятельность» учащихся начальных классов, рассмотрении её основных структурных компонентов.

Изложение основного материала статьи. Школа является базовой, начальной ступенью в непрерывном образовательном процессе, поэтому к современной школе общество предъявляет повышенные требования, где ее основная задача - дать тот оптимальный объем знаний, умений, навыков и компетенций, который позволит выпускнику выбрать соответствующую профессиональную деятельность и желаемую специальность. Внедрение в процесс образования новых федеральных государственных образовательных стандартов позволяет удовлетворить индивидуальные потребности ребенка в углубленном изучении школьных дисциплин, сформировать необходимые компетенции, учесть дальнейшую профильность обучения. Современная школа призвана не только психологически подготовить учащегося к освоению разных профессий, но и научить методам самообразования, самостоятельному поиску нужной информации и применению новых знаний на практике. Самостоятельный поиск необходимых знаний является главной компетенцией современного школьника, поскольку умение осуществлять поиск необходимой информации - одно из универсальных учебных действий при выполнении учебных, творческих заданий по изучению и освоению окружающей действительности.

Проведенные исследования проблемы детско-родительских отношений свидетельствует, что большинство родителей хотят, чтобы их ребенок, как можно быстрее, стал самостоятельным, ответственным в своих действиях – в учебе, в быту, во взаимоотношениях со сверстниками. Многие семьи, с самого раннего детства, пытаются привить своим детям навык самостоятельности в выполнении домашнего задания, уборки помещения, собственного рабочего места, в правильном выборе решения и т.д. Известно, что если ребенок самостоятельный, уверенно себя чувствует, то он многого добивается в жизни. Проявление инициативности, самостоятельности можно наблюдать уже в дошкольном детстве, но особенно выпукло самостоятельность проявляется при поступлении ребенка в школу, которое является переломным в его жизни, полностью меняет и перестраивает весь его образ действий, вхождение в мир знаний, новых прав и обязанностей, переход на новый ежедневный режим. И