

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ (ФИЛИАЛ)
ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО АВТОНОМНОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ «КРЫМСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. В.И. ВЕРНАДСКОГО» (г. ЯЛТА)**



**ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Серия: Педагогика и психология
59 (1)**

Сборник научных трудов

**Ялта
2018**

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского» от 25 апреля 2018 года (протокол № 4)

Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 59. – Ч. 1. – 500 с.

Главный редактор:

Глузман А. В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта).

Редакционная коллегия:

Горбунова Н. В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Редькина Л. И., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Богинская Ю. В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Шушара Т. В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Гордиенко Т. П., доктор педагогических наук, профессор, ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь);

Шерайзина Р. М., доктор педагогических наук, профессор, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

Донина И. А., доктор педагогических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

Овчинникова Т. С., доктор педагогических наук, профессор, Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Ленинградской области «Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина» (г. Санкт-Петербург);

Штец А. А., доктор педагогических наук, профессор, Севастопольский государственный университет (г. Севастополь);

Петрушин В. И., доктор педагогических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет (г. Москва);

Егорова Ю. Н., доктор педагогических наук, профессор, Самарский государственный университет (г. Самара);

Везетиу Е. В., кандидат педагогических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Чёрный Е. В., доктор психологических наук, профессор, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);

Калина Н. Ф., доктор психологических наук, профессор, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);

Павленко В. В., доктор психофизиологических наук, профессор, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);

Пономарёва Е. Ю., кандидат психологических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Бура Л. В., кандидат психологических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Андреев А. С., доктор психологических наук, профессор, ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь);

Савенков А. И., доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);

Микляева А. В., доктор психологических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет имени Герцена (г. Санкт-Петербург);

Василенко И. В., кандидат психологических наук, доцент, Севастопольский государственный университет (г. Севастополь);

Султанова И. В., кандидат психологических наук, доцент, Севастопольский государственный университет (г. Севастополь);

Волкова И. П., доктор психологических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет имени Герцена (г. Санкт-Петербург).

Учредитель:

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

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (Письмо о Перечне рецензируемых научных изданий от 07.12.2015 г. №13–6518).

Группы научных специальностей:

19.00.00 – психологические науки

13.00.00 – педагогические науки

Журнал включен:

- в систему Российского индекса научного цитирования

© Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта), 2018 г.

Все права защищены.

УДК 614.23:616:378.1

кандидат педагогических наук, доцент Абдулгалимов Рамазан Меджидович
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет» (г. Махачкала)

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТА МЕДИЦИНСКОГО ПРОФИЛЯ

Аннотация. Статья посвящена раскрытию проблемы профессионального мировоззрения, развития деонтологии, биоэтики, антропологии, междисциплинарных исследований, вопросам информатизации и технологизации образования в процессе становления специалиста медицинского профиля. На основе этих проблем выявлены причины недостаточности формирования профессионального мировоззрения в медицинском образовании и необходимость разработки модели врача и модели его мировоззрения.

Ключевые слова: медицинское образование, современные проблемы, профессиональное мировоззрение, медицина, врач, формирование.

Annotation. The Article deals with the problem of professional Outlook, development of deontology, bioethics, anthropology, interdisciplinary research, Informatization and technologization of education in the process of becoming a medical specialist. On the basis of these problems the reasons of insufficiency of formation of professional Outlook in medical education are revealed.

Keywords: medical education, modern problems, professional Outlook, medicine, doctor, formation.

Введение. Современная медицина вбирает в себя широкий спектр проблем как фундаментальных, так и узко прикладных наук, существенной частью которых являются естественнонаучные и гуманитарные знания. При решении вопроса сохранения и укрепления здоровья она использует достижения всех дисциплин о человеке, концентрирует в себе все передовое, что выработано наукой, искусством и, особенно, философией о человеке и его жизнедеятельности. Медицина как наука представляет собой комплекс дисциплин преимущественно естественнонаучного профиля, вместе с тем медицина гуманистична по своей сути: имея дело с человеком, она требует, соответственно, внимания к культурным и духовным аспектам человеческого бытия [2]. Однако в рамках естественнонаучной парадигмы патоцентризма невозможно решить проблему здоровья, так как именно устранение заболевания остается главной заботой медицины, именно на это до сих пор «направляются все усилия лечебных практик, выстроенных на мощном фундаменте «естественных» наук о человеке» [3].

Формулировка цели статьи. Целью научного исследования является освящение современных проблем становления специалиста медицинского профиля.

Изложение основного материала статьи. Согласно со статьёй «Философско-методологические проблемы современной медицины» - «медицина «распалась» на ряд узких специальностей, имеющих свой язык, методы и даже ценности. Односторонняя специализация ограничивает перспективный охват, широту и клиническое видение проблемы, уводит от целостного понимания организма и личности больного» [4].

Очевидно, возникает необходимость в обосновании современных проблем медицины и медицинского образования в процессе формирования профессионального мировоззрения будущего врача.

Проблема взаимосвязи гуманитарного и естественнонаучного компонентов в повышении уровня мировоззрения врача, особенно в рамках современных требований к качеству подготовки будущего врача, является злободневной. В отечественных и зарубежных публикациях практически отсутствуют сведения, затрагивающие эту проблему. Необходимо отметить, что значимое внимание обращено на решение данной проблемы. Медико-биологические знания являются фундаментальной основой формирования мировоззрения врача. Задача мировоззренческой подготовки специалиста медицинского профиля может быть успешно реализована лишь в интеграции гуманитарных, естественнонаучных и профильных дисциплин. Объем понимания и переосмысления врачом современной картины мира в значительной степени зависит от мировоззренческой ориентации, ценностного потенциала, идеалов, профессионализма, духовности, нравственности, жизненной направленности, мотивов поведения и других элементов мировоззрения.

В процессе формирования профессионального мировоззрения нами выявлены проблемы становления специалиста медицинского профиля: низкое качество подготовки медицинских кадров; процессы дифференциации и интеграции в медицинском образовании; несовершенство государственных образовательных стандартов и учебных планов; противостояние традиционной и нетрадиционной медицины; вмешательство религии; недостаточное проникновение в теорию и практику подготовки врачей деонтологических, биоэтических, антропологических идей; общее падение культуры медицинского образования и профессиональной культуры врача; непонимание ценности жизни, здоровья, счастья и пр.

Анализируя литературные источники, также выявлено проблема неразработанности теории и практики профессионального становления врача, низкое качество общего образования и слабая подготовленность абитуриентов, несовершенство отбора абитуриентов, неподготовленность научно-педагогических кадров медицинских вузов, несовершенство материальной базы и т.д. Таким образом, на образовательный аспект формирования профессионального мировоззрения будущего врача обращено недостаточное внимание, наблюдается нестыковка стандартов и учебных планов в соответствии с требованиями современного рынка труда. Явно недостаточно число работ, посвященных ценностным аспектам, необходимости формирования целостного мировоззрения врача путем изучения естественнонаучных и гуманитарных дисциплин, прежде всего философии, влияния сформированного в обучении мировоззрения на практическую деятельность, не выделены философско-этические аспекты решения этой важной проблемы. Хотя, следует отметить, что в некоторых ведущих отечественных медицинских вузах ведется продуктивная работа в данном направлении (А.В.Басов, Н.И.Герасимова, Е.В. Коробко, З.А.Кулиев).

Все это очередной раз констатирует о факте существования серьезных образовательных проблем, в частности, проблема неразработанности модели подготовки и процесса формирования профессионального мировоззрения врача. В решении таких проблем во всех уровнях профессиональной деятельности необходимо использовать собственные технологии и ресурсы Российских электронных библиотек, издательств и WEB-сайтов сети Интернет, медрес выпускующих врачей по тем же медицинским специальностям, что и авторы разработок медицинских электронных учебных ресурсов, а также зарубежные медицинские электронные информационные технологии и ресурсы.

Следует также отметить, что применение новых форм, методов, технологий изменить существующую систему обучения и взгляды на профессию, а сама организация учебного процесса станет более совершенной. Возможность развития умений и навыков более высокого уровня, включающие в себя способность к рефлексии, синтезу и анализу, выявления связи и нахождения путей решения комплексных мировоззренческих проблем, возложено на современные технологии. В связи с чем возникает необходимость развития профессионального (информационно-технологического) мировоззрения еще с первых дней пребывания студента в стенах вуза, хотя, сегодня пытаются делать определенные позитивные шаги для решения данной проблемы.

С другой стороны с развитием медико-биологических наук происходит расширение и углубление знаний об организме человека, идет непрерывный поиск путей восстановления и укрепления здоровья, но каждая новая концепция в лучшем случае затрагивает лишь один из аспектов, сторон, фрагментов здоровья, в котором все аспекты взаимосвязаны и взаимообусловлены. Это обстоятельство обуславливает значимость исследований здоровья как целостной системы, проводимых в философско-методологическом, концептуальном ключе [5] формирования профессионального мировоззрения специалиста медицинского профиля. Отсюда вытекает еще одна мировоззренческая проблема современной медицины связанная с осмыслением диалектики биологического, социального и духовного начал в человеке (не разработанности модели мировоззрения врача) – проблема целостного рассмотрения человека в теоретической и практической медицине.

Как показывает опыт, в нынешних условиях врач не может быть состоятелен и успешен, имея только лишь профессиональные знания, если он не ориентируется в гуманитарных проблемах, коммуникативных стратегиях, не владеет социальными и культурными навыками. Поэтому социогуманитарная составляющая современного врача становится не просто дополнением к медицинским знаниям, а составной частью фундаментальной мировоззренческой подготовки будущего врача-специалиста.

Практика показывает, применение мировоззренческого подхода в качестве методологии проводимого исследования, требует системной организации целостного образовательного процесса в медузе. Прежде всего, разработка соответствующей научной концепции, отбор содержания и технологий обучения, разработка модели врача и создание ей мировоззренческой среды, педагогических условий подготовки обеспечивающих формирование специалиста медицинского профиля как объекта и субъекта профессионального мировоззрения на основе культурной преемственности.

Следует отметить, что уровень формирования профессионального мировоззрения врача, определяется ее способностью к всестороннему гармоничному развитию личности, приобретению профессиональных знаний и навыков, усвоению личностных и профессиональных качеств мировоззренческой ориентации, способностью к критическому осмыслению полученных знаний и способов их практической реализации. Формирования должного уровня профессионального мировоззрения врача невозможно достичь, даже при очень хорошей организации учебного процесса, при недостаточной мотивации и личной активности студентов, что обеспечивается осознанным выбором профессии врача и целями ее получения.

Основными направлениями решения данной проблемы, по мнению *В.В. Коноваловой*, являются: создание стимулов и мотивов к обучению и активной творческой самообразовательной деятельности посредством внедрения в учебный процесс современных инновационных технологий обучения; достижение высокого уровня педагогического мастерства в преподавании учебных дисциплин; развитие материально-технической и информационной базы образовательного процесса; тесное взаимное сотрудничество в диаде «студент-преподаватель» и активизация познавательной активности студентов посредством качественной организации их самостоятельной работы [7].

Многочисленный анализ литературных источников свидетельствует, о недостаточности количества работ по проблеме формирования мотивации обучения, решение которой отвечало бы потребностям современного уровня профессионального мировоззрения, что обосновывает необходимость изучения данной проблемы в медузах.

Сегодня для ориентации в огромном информационном потоке врачу недостаточно одни умения самостоятельно осваивать информацию, а надо научиться такой технологии работы с информацией, когда принимаются решения на основе коллективного знания. Это говорит о том, что врач должен иметь определенный уровень *информационной культуры* как составляющей общей и профессиональной культуры.

Развитие научно-технического прогресса, геной инженерии, вмешательство геной технологий в природу самого человека, привело к возникновению новой мировоззренческой проблемы конфликта научно-технического процесса с традиционными для медицины и общества морально-нравственными нормами специалиста медицинского профиля.

Впервые в истории становится технически оснащенной полнейшая трансформация человеком самого себя, собственной природы и конституции. И действительно, сегодня человек непредсказуемо меняется, демонстрирует особые, необычные, порой опасные тенденции развития. Наука обнаруживает ее прежние средства, сложившиеся отношения не дают адекватного понимания этих новых явлений и тенденций.

В настоящее время осознается вырастающее значение социокультурных координат, выстраивающих медицинских противоречий. Говоря о порожденных научно-техническим прогрессом и сциентистской парадигмой проблемах современной научной медицины, Н.А. Корнетов выделяет «сверхспециализацию» медицинского знания, инструментализм, подменяющий клиническое мышление, деперсонификацию в отношении врач-больной, психосоматический дуализм, стандартизацию соматических, физиологических и психических параметров клиническом дискурсе. Необходимость удерживать гуманитарный горизонт медицинского знания и практики - важнейшее условие преодоления кризисных явлений в современной научной медицине.

Профессиональная деятельность врача непосредственно связана с целым спектром собственно мировоззренческих проблем: здоровья и *болезни*, нормы и патологии, жизни и смерти, нравственно-гуманитарного осмысления клонирования человека, трансплантации органов и тканей, пределов исследования человека и ограничений экспериментирования с ним, эвтанази и др. [1-3].

Гуманистическая направленность процесса формирования биоэтического мировоззрения, выходит на интерес к миру живой природы, комплексное изучение человека. Одновременно проблемы развития биомедицины и ее технологий ставят принципиально новые и крайне сложные вопросы перед образованием, и самые тяжелые из них - этические, поскольку человечество оказалось перед тотальной опасностью

использования биологических средств воздействия на природу индивида.

Широкий круг проблем становления врача охватывает медицинская деонтология, связанных с взаимоотношениями врачей с больными, их близкими, со здоровыми людьми, а также между собой в процессе лечения больного. Должное отношение врача к больному предполагает доброжелательность, сострадание, максимальную отдачу своих умений и знаний, основанных на высоком профессионализме в постоянном самосовершенствовании. Главный принцип в отношении «врач-больной» состоит в следующем: относиться к заболевшему так, как хотелось бы, чтобы относились в аналогичном положении к тебе. Другая проблема связана отношением врача с родственниками больного предполагаемыми приобщение их к борьбе за выздоровление заболевшего, а также попытки смягчить переживания близких больному людей в случаях, когда лечение неэффективно. При этом следует учитывать психотравмирующий эффект болезни на родных больного, их реакцию на неблагоприятный исход заболевания, возможности и желание сотрудничать с врачами.

На многих научных форумах, посвященных проблемам деонтологии медицины, обсуждался вопрос о том, что медицинская техника, аппаратура, многочисленные лабораторные анализы отдалили врача от больного и обезличили пациента. На фоне прогрессирующей специализации и улучшения технической оснащённости медицины может теряться не только целостное восприятие больного, но и интерес к нему как к личности. Это явление получило название дегуманизации, или «ветеринаризации», медицины. Ухудшаются возможности психотерапии, часто возникают ситуации, когда лечат болезнь, а не больного. Все это создает предпосылки для нарушения изначальных принципов, служащих основой врачебной деятельности.

Таким образом, образ жизни современного врача, уровень профессиональной и социально-психологических ожиданий выдвигают новые требования информационно-технологическому мировоззрению современного врача, как компоненту профессионального мировоззрения, ибо эффективность информатизации современного общества зависит от характера модификации набора его операциональных возможностей, профессиональных знаний, умений и навыков, от уровня изменений личности врача в современных условиях. Эта новая парадигма как стиль мышления данной исторической эпохи меняет специалиста, внося определенные коррективы в традиционную трактовку целей и содержания образования врача. По мере вхождение новых технологий, техники, в частности роботизированной техники, жизнь врача все больше и больше оказывается в «руках» техники основные функции врача – установка диагноза и назначение. Это порождает новые проблемы, изменения содержание подготовки и подготовка врача в соответствии с требованиями современного рынка труда.

Отсутствие понимание ценности жизни, здоровья, счастья, любви, добро, зло и прочие в профессиональной деятельности врача указывает на проблемы мировоззренческой ориентации специалиста, какому феномену отдавать предпочтение - богу, природе, социуму, человеку.

Анализ мировоззренческого контекста современного познания позволяет обнаружить ту неоднозначную, внутренне противоречивую роль, которую играют общенаучные феномены в ходе диалектически противоречивого взаимодействия между сциентическими запросами практики с одной стороны, и установками гуманистического мировоззрения - с другой. Действительно, имея своим началом преимущественно негуманитарные отрасли познания, они одновременно, в силу своего промежуточного статуса между философией и наукой, гораздо быстрее подпадают под действие гуманистических регуляторов мировоззрения, чем традиционные методы и формы научно-теоретической деятельности. На фоне растущей взаимосвязи естественных и общественно-гуманитарных наук общенаучные феномены становятся проводниками мировоззренчески обусловленного процесса гуманитаризации современного познания [14].

Современная философская методология способствует научному, более глубокому познанию объективного мира, проникновению в тайны природы на разных уровнях исследования живого организма. Это связано с развитием естественных наук и, особенно, медицинской науки и практики за последние десятилетия. Естественнонаучные знания позволили решить ряд важных проблем в медицине: познание механизма физиологических, биохимических, генетических и иммунологических процессов жизнедеятельности человека; совершенствование методов диагностики, лечения и профилактики различных заболеваний; разработка новых, более эффективных лекарственных препаратов и медицинского оборудования; изучение вирусных болезней, опухолей, сердечнососудистых заболеваний, ультраструктур клеток, тканевой несовместимости, иммунологической толерантности, успешно используемых в практической медицине.

Исследователи инновационных процессов, происходящих в России и российском образовании, а также ряд действующих в российском правовом поле нормативно-правовых документов, напрямую указывают на комплекс проблем, сложившихся в сфере управления инновационными процессами.

К ним относятся проблемы, которые носят российский оттенок и имеют системный характер. Раскроем глубинные причины, существующих и постоянно возникающих проблем в управлении инновационными процессами. Мы назвали их «синдромами», поскольку они не поддаются прямому наблюдению.

Обращение к проблеме критического анализа «российских синдромов» (греч. syndrome – стечение; закономерное сочетание симптомов, характерных для какой-либо болезни, или её стадии), определяющих развитие инновационных процессов в образовании – это попытка ответить на вопросы: почему последние два с половиной десятилетия XX века и начала текущего столетия, Россия и российская система образования, достигшие вершины своей истории в 50-70-е годы XX века, утратили свои преимущества? Какие были допущены стратегические ошибки? Почему был неправильно выбран курс, и страна двигалась не вперед, к постиндустриальному обществу и обществу знаний, а назад, в эпоху первоначального накопления капитала и стихийной игры рыночных сил, а систему образования захлестнула волна бесчисленных, незавершенных и неэффективных преобразований?

Из анализа работ западных исследователей [11-14] следует, что инновация является, прежде всего, категорией экономической, социальной и даже личностной, а не только инструментально-технологической. Инновационный процесс в виде технико-организационно-социальной задачи понимается ими как целостная и комплексная проблема.

Следовательно, формальное отношение к применению в медицинских учреждениях стандартов качества медицинской помощи обусловлено невозможностью полноценного выполнения медицинских стандартов в системе бесплатной медицинской помощи по причине нехватки финансирования, недостаточной информированностью пациентов, отсутствием должного и объективного выполнения своих обязанностей

лицами, уполномоченными осуществлять ведомственный и вневедомственный контроль качества медицинской помощи.

В то же время возникновение новых аппаратов, приборов и методов медицинского исследования породило новые ответвления в пределах узких специальностей, нельзя не отметить положительную тенденцию – интеграция медицинских знаний, появление новых научных направлений, таких как психосоматическая медицина, социология здравоохранения, нейроинформатика, биоинформатика и другие.

Чем выше человек поднимается в Универсуме, тем глубже он погружается в свою собственную индивидуальность.

Таким образом, комплексное исследование здоровья требует всестороннего анализа того социокультурного контекста, в котором проблематика здоровья приобретает специфическое социально обусловленное значение. «На современном этапе здоровье и болезнь все чаще рассматриваются не как «натуральные», естественные феномены, но как достаточно сложные артефакты, обусловленные как современными культурными дискурсами (концепциями, картинками, мира, знаниями), так и, в не меньшей степени, социальными институтами и технологиями» [9;10].

Современная медицина в недалеком будущем совершит плавный переход от фрагментарного понимания здоровья к его целостной модели. Человек – микрокосм внутри макрокосма, и это уже давно понято восточными философами. У здорового, гармонично духовно и физически развитого человека, обладающего естественно принятым и выполняемым морально-этическим комплексом, все высшие уровни управления работают согласованно, не вступая во внутренние конфликты, что самым благоприятным образом отражается на здоровье. Здоровье – это единственное сокровище, которое невозможно найти, украсть, заполучить обманым путем. Только тяжелый, кропотливый труд может дать нам настоящее, «железное» здоровье, и нельзя об этом забывать. Можно обмануть человека, но нельзя обмануть духовность и природу.

Целостный подход к пониманию здоровья и исцеления приводит к созданию нового мировоззрения, которое включает в себя все без исключения аспекты опытов человеческой жизни. При таком холистическом взгляде в организме больного не остается изолированных, отделенных друг от друга частей – все в этом мире взаимосвязано, «все влияет на все», и нет таких проблем, которые можно было бы отделить от проблемы сохранения здоровья. Холистический подход предусматривает ответственность больного за свое состояние.

Изменение ценностно-этических, духовно-нравственных ориентаций системы современной медицины информационной цивилизации, по нашему мнению, позволяет существенно повлиять на ход эволюционного развития человечества и тем самым подготовить специалиста с сформированным профессиональным мировоззрением.

Выводы. Осуществленный анализ научно-педагогической литературы [7-10], показал, что для эффективной реализации профессиональной подготовки будущего врача в системе высшего образования, необходимо разработать профессионально-личностную модель специалиста медицинского профиля. Потребность в разработке такой модели выросла из теоретического анализа современных тенденций в сфере высшего медицинского образования, требований государства и общества, данных психолого-педагогического исследований профессионального становления специалистов и рефлексии собственного научно-педагогического опыта.

Для медицинской образовательной системы эта проблема особенно актуальна, поскольку имеет большое социальное значение, и в то же время наименее изучена специалистами. Данная попытка является одна из редких попыток представить специалиста медицинского профиля в виде идеальной, профессионально-личностной мировоззренческой модели врача. Предложенная профессионально-личностная модель специалиста медицинского профиля может служить отправной точкой для разработки соответствующего профессионального стандарта и содержательного наполнения соответствующей профессиональной образовательной программы [6].

Осуществленный анализ литературных источников показал о существовании проблемы становления специалиста медицинского профиля и необходимости разработки модели врача и модели его мировоззрения.

Литература:

1. Абаев Ю.К. Философские основы мышления врача [Текст] / Ю.К. Абаев // Медицинские новости. – 2009. – №4. – С. 1-10.
2. Абдулгалимов Р.М. Профессионально-медицинская культура как основа разработки идеальной модели профессии «врач» // Вестник университета 2013. № 13. С. 210-214.
3. Безносков С.П. Профессиональная деформация личности. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
4. Глушко А.И. Психолого-эргонимические основы и средства профессионализации студентов медицинских вузов. Автореф. дис. ... докт. псих. наук. – М.: ВНИИТЭ, 2006. – 44 с.
5. Дарибазарон Э.Ч. Философско-методологические проблемы современной медицины [Текст] / Э.Ч. Дарибазарон // Вестник Бурятского государственного университета. – 2009. – № 14. – С. 138-142.
6. Кириленко Е.И. Медицина как феномен культуры: опыт гуманитарного исследования [Текст]: автореф. дис. ... д-ра философ. наук: 24.00.01 / Кириленко Елена Ивановна. – Томск, 2009. – 44 с.
7. Коновалова В. В. Формирование мировоззрения современного врача: социально-философский анализ [Текст]: автореф. дис. ... к-та фил. наук: 09.00.11 / Коновалова Вера Владимировна. – Челябинск – 2015. – 24 с.
8. Ларионова И.С. Философия здоровья: учеб. пособие [Текст] / И.С. Ларионова. – М.: Гардарики, 2007. – 223 с., ил.
9. Розин В.М. Здоровье как философская и социально-психологическая проблема // Мир психологии. 2000. №1 (21). С. 12-30.
10. Рыбин В.А. Эвтаназия. Медицина. Культура: Философские основания современного социокультурного кризиса в медико-антропологическом аспекте. Изд. стереотип. [Текст] – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2014. – 328 с.
11. Drucker P. F. Innovation and entrepreneurship: Practice and principles. L.: Pan Books, 1986, p. 55.
12. Etzkowitz H., Leydesdorff L. The Dynamics of Innovation: from National System and Mode 2 to a Triple Helix of University-Industry-Government Relations / H. Etzkowitz, L. Leydesdorff // Research Policy. – 2000. Vol. 29, Issue 2. – P. 109-123.
13. Kasher A. Professional Ethics and Collective Professional Autonomy: A Conceptual Analysis // Ethical Perspectives: Journal of the European Ethics Network 11, - № 1, 2005. – P. 67-98.
14. Twiss B.C. Managing technological innovation / B.C.Twiss. — Pitman, 1992.

УДК 378.147

доцент **Абрамова Валентина Владимировна**

ГОУ «Приднестровский государственный университет имени Т. Г. Шевченко» (г. Тирасполь);

старший преподаватель **Порядин Сергей Васильевич**

ГОУ «Приднестровский государственный университет имени Т. Г. Шевченко» (г. Тирасполь)

МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРА ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

Аннотация. В статье уточняются значение, задачи и содержание морально-психологической подготовки будущих бакалавров по физической культуре. Анализируются особенности дисциплины «Гимнастика и методика преподавания», повышающие ее воспитательный потенциал в контексте морально-волевого и психического развития студентов и конкретизируются условия успешного осуществления этого процесса.

Ключевые слова: студент, моральные и волевые качества, гимнастика, содержание морально-психологической подготовки.

Annotation. The article clarifies the significance, tasks and content of the moral and psychological training of future bachelors in physical education. The peculiarities of the discipline "Gymnastics and teaching methods" are analyzed, which raise its educational potential in the context of the moral, volitional and mental development of students and specify the conditions for the successful implementation of this process.

Keywords: student, moral and volitional qualities, gymnastics, the content of moral and psychological training.

Введение. Известно, что в процессе физкультурных занятий на человека посредством активной двигательной деятельности оказывается направленное воздействие – от незначительного, в занятиях оздоровительного и реабилитационно-лечебного характера до предельных функциональных и психических напряжений в деятельности спортсменов высокой квалификации. Вполне понятно, что наряду с высоким уровнем компетентности, специалист в области физической культуры и спорта должен обладать определёнными личными возможностями, позволяющими ему не только самостоятельно и эффективно решать педагогические задачи, но и воздействовать на духовный мир другого человека.

Необходимо также отметить, что педагогическая деятельность в области физической культуры и спорта, связанная с обучением и воспитанием, укреплением здоровья, достижением наивысшего спортивного результата весьма специфична по своим целям и задачам, условиям, средствам, трудностям, психологическому содержанию. Она часто протекает в условиях напряженных психологических ситуаций, насыщена стрессогенными факторами и требует должного уровня личностного развития, владения определенными профессионально-важными качествами и сформированными адекватными способами эмоционального реагирования на трудности непрогнозируемых сложных ситуаций.

В спорте за совершенствование психических качеств, формирование мотивов деятельности, выработку умения управлять своим психическим состоянием, воспитание волевых качеств, позволяющих человеку «сознательное саморегулирование своего поведения и деятельности, направленных на преодоление препятствий и достижение поставленной цели» [4] отвечает психологическая подготовка. Ее компонентом выступает морально-нравственная подготовка, направленная на воспитание моральных сторон личности – честности, нравственности, сознательности, ответственности за свои поступки, трудолюбия, добросовестного отношения к делу, дисциплинированности и мн. др. Соответственно и профессионально-педагогическая подготовка будущих бакалавров по физической культуре должна включать морально-психологическую подготовку и быть направлена не только на овладение комплексом необходимых компетенций как «лично-осознаваемых, вошедших в субъективный опыт, имеющих личностный смысл знаний, умений и навыков», но и на целостное развитие, саморазвитие и личностный рост студентов, обеспечивая, тем самым, целостное образование, отражающее структуру профессии и деятельности педагога, формируя полноценную готовность выпускника к предстоящей профессиональной деятельности.

Формулировка цели статьи. Цель статьи – раскрыть содержание морально-психологической подготовки бакалавра по физической культуре и уточнить организационно-педагогические условия ее реализации в рамках практических дисциплин профессионального физкультурного образования.

Изложение основного материала статьи. О необходимости морального воспитания будущих педагогов писал еще Д. К. Ушинский: «Самый существенный недостаток в деле русского народного просвещения есть недостаток хороших наставников...», обладающих не только «умением преподавать», но и «характером, нравственностью, убеждением» [10, с. 340]. Педагогам «вверяем нравственность и ум детей наших, вверяем их души, а вместе с тем и будущность нашего Отечества» [9, с. 15].

Воздействовать на другого, «созидать» его, может лишь тот, кто сам озарен светом духовности, гуманен, нравственен, рефлексивен, кто сам является Личностью. Как считает Ю.В. Сенько, педагог сегодня «... не специалист, преимущественно занятый «своим» учебным предметом и способами его развертывания перед учащимися, не человек в футляре, теряющий по мере обретения профессионального опыта способность к разговору. Он – поэт, философ, ученый, интеллигент, возвращающийся снова и снова к истокам культуры, носитель проникновенного слова, которое активно вмещивается во внутренний диалог своего ученика и помогает ему услышать собственный голос [6]. На значимость личностного развития студентов педагогического профиля указывал В.В. Сериков, уточняя, что в педагогической профессии «основным рабочим инструментом является личность самого учителя. Важно, чтобы инструмент этот был в порядке, иначе самые лучшие методики навсегда останутся всего лишь стопкой бумаг» [7]. А с учетом того, что воля, по мнению И.М. Сеченова, «это деятельная сторона разума и морального чувства», управляющая деятельностью во «имя того или другого» и часто наперекор даже чувству самосохранения» [8] становится очевидной роль морально-психологической подготовки бакалавров по физической культуре.

Морально-психологическая подготовка представляет собой педагогический процесс, целью которого является:

– формирование представлений, понятий, взглядов и убеждений, навыков и привычек поведения, соответствующих принципам общечеловеческой морали;

– развитие целеустремленности, решительности, смелости, настойчивости, выдержки, самообладания; обучение навыкам максимальной мобилизации для достижения успеха, управления своим эмоциональным состоянием [3].

Морально-психологическая подготовка студентов нацелена на формирование такого душевного настроя, который помогает человеку в любой ситуации сохранять уверенность в своих силах, побуждает быть настойчивым в достижении поставленной цели, позволяет преодолевать усталость, плохое настроение и выдерживать большие физические и психологические нагрузки, возникающие в процессе профессиональной деятельности.

К основным задачам морально-психологической подготовки относят:

- развитие морального сознания, морально-психологических качеств, навыков, умений и привычек морально зрелого решения вопросов, связанных с выполнением профессиональных обязанностей;
- формирование высоконравственного, культурного отношения к коллегам и ученикам, обучение этике общения и поведения при решении профессиональных задач;
- формирование высокой требовательности к себе, привычки постоянной работы над собой;
- сплочение коллектива на основе морально честных и этичных отношений друг к другу, развитие взаимопомощи, взаимно-доброжелательной требовательности, чувства долга, ответственности, чести;
- повышение морально-психологической устойчивости, умения осуществлять правильный моральный выбор, не поддаваться соблазнам, ведущим к безнравственным поступкам;
- формирование комплекса волевых качеств, содействующих преодолению различных препятствий, в том числе и преодолению себя, своих слабостей, колебаний, малодушия.

Таким образом, в содержании морально-психологической подготовки можно выделить две неразрывно взаимосвязанные стороны: во-первых, направленные воздействия по формированию нравственных чувств и норм поведения и, во-вторых, воспитание морально-волевых качеств как постоянных черт характера.

Естественно, чтобы максимально эффективно осуществлять морально-психологическую подготовку будущих бакалавров по физической культуре, необходимо уточнить профессионально значимый для них комплекс личностных качеств как устойчивых интегративных свойств личности, обеспечивающих самосовершенствование, саморазвитие и успешное овладение профессиональной деятельностью. По мнению Е.Г. Чистяковой к ним относят:

- работоспособность, предполагающую инициативность, энергичность, выдержку, эмоциональный контроль, уравновешенность, двигательную память, двигательную подготовленность, логичность и оперативность мышления, эрудицию и интеллект;
- толерантность, выражающуюся в оптимизме, эмпатии, доброжелательности, справедливости, гуманности и любви к детям, самообладании;
- социальную активность, которая обеспечивается инициативностью, организованностью, эмоциональностью, энергичностью, качествами лидера;
- волевые качества – проявляются в целеустремленности, инициативности, самообладании, упорстве и решительности, умении преодолевать внешние и внутренние препятствия, управлять своим физическим и психическим состоянием [11].

Морально-психологическая подготовка будущих бакалавров по физической культуре может быть успешна только при создании определенных условий реализации содержания профессионального физкультурного образования. При этом общими организационно-педагогическими условиями являются: реализация человекоцентрированного, аксиологического, компетентностного подходов и соответствующих им принципов личностной центрации, субъектности и рефлексивности; создание субъект-субъектных отношений; доминирование рефлексивных и творческих форм работы и др. [11]. Естественно, каждая отдельная дисциплина профессиональной подготовки, благодаря специфичности своего содержания, будет реализовывать эти условия в большей или меньшей степени.

Одной из обязательных дисциплин программы подготовки бакалавров по физической культуре является дисциплина «Гимнастика и методика преподавания». Анализ психогаммы гимнастики показал, что ее характеризует, в первую очередь, искусственность гимнастических движений, их программно-точностный характер и нередко возникающие реально опасные для исполнителя ситуации. Специфика гимнастики вызывает необходимость сосредоточенности гимнаста на чувственном восприятии и оценке собственных телодвижений, темпоритма движений, перемещений в пространстве и времени. Кроме того, это эмоционально напряженный вид спорта, требующий концентрации внимания, воли и одновременно высокой пластичности нервных процессов. С учетом эмоциональной напряженности от спортсмена требуется высокое самообладание и волевые качества.

Будучи особым видом двигательной активности, гимнастические упражнения способствуют воспитанию таких личностных свойств как чувство долга, самоорганизованность, самодисциплина, тенденция к устранению и преодолению трудностей, высокая способность к самооценке, выраженная мотивация достижения успеха [2, с. 146]. Таким образом, занятия гимнастикой, благодаря некоторым содержательно-организационным особенностям (выполнение упражнений в условиях строго регламентированной программы движений, часто сопряженное с риском; необходимость применения физической помощи и страховки; отсутствие прямого контакта с соперником, зависимость успеха от внутреннего настроя, самообладания, умения самореализоваться) обладают значительным воспитательным потенциалом, могут и должны быть «школой» воспитания нравственности, ответственности, мужества, взаимопомощи, рефлексии и мн. др.

Для воспитания указанных выше личностных и психических качеств и решения задач морально-психологической подготовки будущих бакалавров по физической культуре при изучении содержания дисциплины «Гимнастика и методика преподавания» учебная деятельность организуется на основе спортивно-педагогического сотрудничества с активным использованием такого метода организации деятельности и формирования опыта поведения (нравственного, волевого, профессионально-педагогического) как воспитывающие педагогические ситуации с отражением фрагментов будущей профессиональной деятельности. Складывающиеся в процессе коллективных отношений различные ситуации приводят к определенным поступкам, решениям, выбору той или иной линии поведения студентов, а сознательный, переживаемый поступок является основным «механизмом», в котором формируются нравственные отношения и качества личности, вырабатывается привычка нравственного поведения [1]. При

этом важна личностная установка преподавателя на гуманизацию отношений, его отказ в некоторой степени от авторитарного стиля преподавания, применение диалого-дискуссионных методов организации и проведении занятий.

Воспитание волевых качеств происходит путем совершенствования их структурных компонентов (интеллектуального – как способности принимать решения со знанием дела; эмоционального – как могучего двигателя воли; исполнительного – как сознательного саморегулятора и регулятора активности [4]) в процессе преодоления препятствий, вызывающих различные по содержанию и степени трудности.

Совершенствование интеллектуального компонента волевых качеств предусматривает вооружение студентов системой общих и специальных знаний, необходимых для принятия и реализации целесообразных и обоснованных решений. Не меньшее значение имеет умение применения накопленных знаний в момент принятия и осуществления ответственных решений – в состоянии усталости, при недостатке времени, в ситуациях риска и опасности, во время спортивной борьбы и т. п.

Совершенствование эмоционального компонента предполагает воспитание у студентов результативных и процессуальных мотивов волевых действий. Это осуществляется путем накопления опыта нравственных и спортивных переживаний при разрешении различных трудностей в процессе преодоления различных препятствий (специально спроектированных личностно-ориентированных учебных ситуаций, являющихся ситуациями предстоящей профессиональной деятельности или учебных заданий различной направленности или степени трудности – провести без подготовки комплекс упражнений, выполнить в полную силу и на полной амплитуде растягивающие или силовые упражнения, спокойно выслушать критические замечания товарищей и т. п.). Желательно, чтобы в проектируемых ситуациях присутствовала возможность успеха, т.е. выхода из данных условий победителем. В таком случае формируются не только устойчивые эмоциональные отношения под девизом «я должен...», «мне необходимо...», но и желание повторного переживания удовольствия по формуле «я хочу...» [4].

Совершенствование исполнительного компонента заключается в овладении приемами психической саморегуляции и на этой основе формирование волевых усилий. Это происходит в процессе приобретения студентами соответствующих знаний о назначении, особенностях и использовании отдельных приемов и в процессе упражнения в их практическом употреблении.

Большое значение для воспитания волевых качеств у студентов имеет преодоление ими препятствий, требующих максимальных проявлений структурных компонентов воли. С этой целью в содержание учебных занятий необходимо включать упражнения, вызывающие максимальные волевые усилия в отношении интенсивности, быстроты и длительности мышечных напряжений, внимания, преодоления эмоциональных состояний. Трудности при этом могут быть самые различные: физические, технические, психологические, в том числе и неожиданные трудности [4].

Отдельно надо сказать о воспитании у студентов выдержки (способности преодолевать значительные нервно-мышечные напряжения) и самообладания (способности не поддаваться панике, сохранять ясность мышления, хладнокровие в экстремальных ситуациях), которые проявляются в предупреждении, ослаблении и преодолении психологических барьеров, затрудняющих подготовку к выполнению и сам процесс выполнения какого-либо действия [5]. Поддержанию оптимального уровня эмоционального возбуждения способствует умение владеть своими чувствами. Принятые в гимнастике нормы поведения заставляют контролировать и подавлять проявление эмоций, сохранять невозмутимость и в случае неудачи, падения, срыва, и в случае успеха. Главное, объяснить эти нормы студентам и неуклонно требовать их соблюдения.

Выводы. Комплексное применение вышеперечисленных мероприятий с использованием индивидуального подхода и приемов самовоспитания должно способствовать воспитанию совокупности нравственных и волевых качеств личности студентов и соответственно повышению качества образовательного процесса в целом.

Литература:

1. Вижиченко В.Л. Гуманизация профессионального образования в физической культуре / В.Л. Вижиченко, А.А. Чунаев // Теория и практика физической культуры. – 2002, – № 12. – С. 15–18.
2. Казеева Т.В. Работоспособность и личностные особенности гимнасток / Т.В. Казеева, Е.А. Калинин, Т.С. Лисицкая // Гимнастика. Сборник статей. – 1977. – №2.
3. Петрова И.А. Физическая подготовка как средство воспитания морально-волевых качеств у студентов специальности «Физическая культура» [Интернет ресурс]. – Режим доступа: wiki.tgl.net.ru/images/8/8b/Petrova_2012.
4. Психология физического воспитания и спорта: Учебное пособие /Под общ. ред. Т.Т. Дзамгарова, А.Ц. Пуни. – М.: Физкультура и спорт, 1979.
5. Родионов А.В. Влияние психологических факторов на спортивный результат. – М.: Физкультура и спорт, 1985.
6. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000.
7. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем. – М.: Логос, 1999.
8. Сеченов И.М. Избранные произведения. – М.: Издательство АН СССР, 1952.
9. Ушинский Д.К. Предисловие к I т. «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» // Педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1990.
10. Ушинский Д.К. Проект учительской семинарии // Избранные педагогические произведения. – М.: Просвещение, 1968.
11. Чистякова Е.Г. Уровни сформированности профессионально значимых качеств бакалавра направления Педагогическое образование по профилю «Физическая культура» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.sworld.com.ua/index.php/en/pedagogy-psychology-and-sociology-411/theory-and-methods-of-studying-education-and-training-411/1174-411-0523>

УДК 378.147:788.43:785.161

кандидат искусствоведения, доцент кафедры музыкальной педагогики и исполнительства Авилов Владимир Николаевич

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

МИРОВАЯ ДЖАЗОВАЯ КУЛЬТУРА В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА САКСОФОНЕ

Аннотация. В статье рассмотрена проблема совершенствования процесса обучения игре на саксофоне. Анализируются новые подходы в обучении и в выступлениях джазовых ансамблей, солирующих на духовых музыкальных инструментах. Особое внимание уделяется совершенствованию исполнительского мастерства саксофониста в системе профессионального музыкального образования, а в частности процессу накопления концертного опыта и освоение саксофонного репертуара. Теоретико-методические положения по реализации компетентного подхода в обучении игре на саксофоне вносят вклад в разработку общей теории компетентности и компетенций, имеющую приоритетное значение для совершенствования российской системы образования.

Ключевые слова: музыкальное образование, профессионализм, будущие музыканты, концертно-исполнительский процесс, компетентность, саксофонный репертуар.

Annotation. In the article the problem of improving the process learning to play the saxophone. Analyzes new approaches in training and in the speeches of jazz ensembles, solo on the wind instruments. Particular attention is paid to improvement of mastery saxophonist in the system of professional music education, and in particular the process of accumulation of experience and the development of the concert saxophone repertoire. Theoretical and methodological provisions for the implementation of competence approach in learning to play the saxophone contribute to the development of the general theory of competence and competency of priority to the improvement of the Russian education system.

Keywords: music education, professionalism, future musicians, concert and performing process, competence, saxophone repertoire.

Введение. Саксофон по праву признан «королем джаза». Сейчас это уже не кажется чем-то сенсационным. Но полтора века назад, когда инструмент был впервые предъявлен маститым корифеям академического искусства Франции, прогнозы были самыми разными. Одни предвещали забвение, другие – блеск славы на академическом олимпе. История следующего столетия подтвердила лучшие из них, но при этом внесла неожиданные коррективы, добавила к непростой биографии инструмента совершенно новую, яркую страницу. Вернее, даже целую главу с наименованием «Джаз». События в ней происходят, не опровергая ни одного из “серьезных” завоеваний саксофонного исполнительства. Но в чем-то непременно оттеняя, иногда – даже затмевая.

Формулировка цели статьи. В настоящее время накопилось много вопросов и проблем, связанных с подготовкой и обучением студентов по классу классического саксофона. Первое противоречие: на джазовом отделении студентов одновременно обучают джазовой и классической музыке, на классическом отделении обучают только классической, напрочь отрицая джазовую музыку. Однако на практике, тем более в условиях конкуренции на музыкальном рынке, без знания джазовой музыки и умения ее исполнять у музыканта-саксофониста возникают большие проблемы с трудоустройством.

По окончании учебного заведения наиболее удачно устраиваются только те, кто параллельно с классической музыкой в учебном заведении изучал джазовую. А другие, не “знающие” эстрадно-джазовой музыки, даже после окончания аспирантуры остаются без работы, и в лучшем случае трудятся в музыкальной школе, а в худшем - меняют профессию в целом.

Изложение основного материала статьи. Вернемся к началу XX века. Музыкальная репутация саксофона как *академического* инструмента, заметно укрепившаяся в искусстве XX века, развивалась параллельно со стремительным ростом авторитета инструмента в музыке неакадемического русла. Этот взлет оказался настолько быстрым и масштабным, что в определенном смысле заглушил «академический голос» саксофона блеском популярности его *джазового имиджа*. Огромные интонационные возможности инструмента оказались востребованными в джазе в полной мере: близость к «речевому» интонированию, имитации человеческого голоса, его вибраций, «горловых тонов», шумовых призвуков давала возможность превращать любое, даже краткое сольное высказывание в выразительный *разговор со слушателем*, устанавливая с аудиторией тесный контакт. Первые восторженные рецензии о джазе буквально переполнялись упоминаниями о «взволнованном» и «рыдающем» саксофоне. В джазе с особой остротой раскрылась «чувственная» сторона его тембра, иногда – с оттенком надрыва, иногда – с легкой сентиментальностью и теплотой.

Привлекательной для джаза стала и новизна инструмента, его более мягкое в сравнении с медными духовыми звучание. С другой стороны, тембр саксофона мог легко компенсировать отсутствие струнных. Американский музыковед Джеймс Линкольн Колиер в числе первых причин, выдвинувших саксофон в джазе на лидирующие позиции, указывает относительную легкость обучения игре на саксофоне: «Начинающему нужно лишь несколько часов, чтобы освоить простейшие мелодии. У трубача на это уходят недели.» [2, с. 186] Вряд ли стоит прочитывать эти слова буквально, особенно – в отношении *искусства игры на саксофоне*, требующего огромного труда, времени и незаурядных способностей. Здесь речь ведется о первых шагах саксофонного исполнительства в американской индустрии развлечений, когда в атмосфере танцевального бума начала XX века саксофон зарекомендовал себя завсегдаем различных шоу и дансингов. Вот несколько фактов исторической хронологии: 1902 - У.К. Хенди организовал саксофонный квартет для министрел-шоу; 1909 - саксофон впервые вошел в танцевальный оркестр; 1914 - первый тенор-саксофон появился в Спрингфилде, штат Огайо; следом – в Новом Орлеане; 1914 - саксофон введен в состав Сан-Францисского свитбенда Арта Хикмена; 1921 - саксофон-тенор соединен с солирующей скрипкой, банджо и

ударными в негритянском ансамбле “SoL Kayser and his Novelty orchestra”; 1923 - саксофон-тенор вошел в составы чикагских диксилендов “New Orleans Rhythm King” и “Wolverines” наряду с кларнетом, трубой, тромбонам, банджо и контрабасом.

Вскоре саксофон распространился повсеместно, в составе самых различных ансамблей. Появились первые мастера игры на этом инструменте. По мнению Дж.Л. Коллиера, это были белые исполнители, опередившие афро-американских представителей джаза в освоении саксофона: Адриан Роллини (бас-саксофон) – один из лучших джазовых саксофонистов 20-х годов, Джимми Дорси (альт-саксофон), ставший звездой во времена свинга, Бад Фримен (тенор-саксофон) – один из ведущих исполнителей диксиленда, Френки Трамбауэр (альт-саксофон) – солист-виртуоз, которому подражали многие саксофонисты 20-х годов. Чикагская джазовая школа дополняет перечень саксофонистов, стоявших у истоков джазового саксофонного исполнительства, другими именами музыкантов – корифеев (и не только белых): Джо Постона, Сиднея Беше, Фреда Бекетта, Дона Редмена, Бенни Картера.

Период 30-х годов, так называемая «золотая эра» джаза, становится для саксофона временем необычайного роста его популярности среди американских и европейских любителей и профессионалов. Саксофон прочно входит в секции духовых инструментов биг-бэндов (наряду с трубами и тромбонами) и небольших инструментальных джазовых коллективов. Более того – саксофонам отводится ведущая роль в секции, их количество возрастает до пяти. В оркестрах появляются настоящие мастера-солисты. Многие из них впоследствии определили пути развития саксофонного исполнительства в джазе.

Из наиболее крупных фигур следует выделить тенор-саксофониста **Коулмена Хокинса** (1904-1969), много лет сотрудничавшего с оркестром Флетчера Хендерсона и легендарным Луи Армстронгом; выпустившего множество альбомов и заслужившего славу ведущего джазового исполнителя своего времени. Его исполнительскую манеру характеризуют мощь и полнота звучания, гармоническое мастерство импровизации, энергичный ритмический драйв (лучшие альбомы – “Body and Sound”, “Hollywood Stampede”, “The Hawk Flies”). Влияние К. Хокинса, «короля» тенор-саксофонистов, заметно в творчестве таких видных музыкантов, как Леон Чу Берри, Бен Уэбстер, Гершелл Эванс, Дон Байес, Джорджи Олд, Чарли Вентура, Гордон Бенек, Абрахам Ричмен, Эдди Миллер, Лоуренс Бад Фримен и другие.

Эволюция джазового исполнительства на саксофоне держалась «на высокой ноте» благодаря достижениям многих саксофонистов с мировыми именами. О некоторых нужно сказать отдельно.

«В истории джазовой музыки не столь уж часты моменты, когда ее прошлое, настоящее и будущее как бы фокусируется в творчестве одного человека, олицетворяющего собой эстетическую программу целого поколения», – эти слова, адресованные выдающемуся негритянскому саксофонисту [3, с. 22], поднимают его имя до высоты «эмблемы» целого поколения джазовых музыкантов. «В джазе было два подлинных гения, – пишет Дж. Коллиер. – Один из них, конечно, Луи Армстронг, любимый публикой и добивавшийся ее расположения. Другим был человек по имени **Чарли Паркер**, ненавидевший общество и не находивший в нем своего места» [2, с. 256]. Первоначальные опыты Чарли Паркера в джазе проходили под влиянием саксофонистов Лестера Янга, Генри Смита, пианиста Арта Тейтума. Достаточно рано Чарли Паркер стал одним из самых сильных джазовых альт-саксофонистов, ведущей фигурой джазового авангарда – *бибопа*, музыкантом, ошеломившим в 40-е годы слушателей новой манерой исполнения (совместно с Гилеспи) в серии концертов «Джаз в филармонии». Музыкант с наиболее трагичной из судеб в истории джаза, Чарли Паркер возглавил революцию в джазовом искусстве и оставил образцы невероятной виртуозности исполнения, игры в предельно быстрых темпах со сложной системой акцентов, продемонстрировал мастерство модуляционной техники. Все его импровизации, по выражению Дж. Коллиера, «отмечены печатью мелодического гения» [2, с. 264]. Его *творчество стало сенсацией в мире джаза*. Оно открыло путь концертной форме музицирования и разрушило бытовые представления о джазе как о музыке танцевально-прикладного характера. Паркер записал целый ряд альбомов (лучшие из них – “Koko” и “Gruvin Hay”), множество джазовых композиций, таких как “Now’s the Time”, “Scrapple from the Apple”, “Parker’s Mood”, “Blooming”, “Segment”, “Ornithology”. Не случайно, наряду с шутливым прозвищем “Бёрд” – “птица”, его всерьез еще при жизни называли *джазовым гением*. Мастерство Чарли Паркера, культивировавшего свободу сольной импровизации, повлияло на целую плеяду альт-саксофонистов – Ф. Вудза, Х. Генри, Ч. Кеннеди, Х. Фола, Дж. Денквэрта, Э. Сонни Ститта, А. Ортега, С. Ватанабе, А. Домнерю и других.

Эволюция саксофонного исполнительства происходила не в одном из авангардных джазовых направлений, а почти одновременно – в нескольких, так или иначе преломляясь в творчестве разных музыкантов. Если исполнительское новаторство Чарли Паркера в целом было ориентировано на бибоп, то другая область поисков сформировалась в рамках стиля, который принято называть *кул-джазом*. Свою манеру игры назвал «холодной» блестящий негритянский тенор-саксофонист **Лестер Янг** в конце 40-х годов.

Кул-джаз возник в *оппозиции* хот-джазу, в откаты от чрезмерной ритмической экспрессии и подчеркнутой негритянской специфики. Lester sound (так называли по имени основателя стиля «холодную» манеру звукоизвлечения) – это предпочтение эмоциональной сдержанности, усиление интеллектуального начала, снижение роли *офф-бита* (джазового бита, отклоняющегося от строгой метрической пульсации как одного из важнейших средств создания метроритмических конфликтов) и *драйва* (энергичной манеры исполнения, динамичной атаки звука, при помощи которой достигается эффект нарастающего ускорения темпа, активной устремленности движения), возрастание роли аранжировки и гармонии, стремление к тембровой изысканности, полифонизации фактуры, использование элементов политональности и додекафонии, сближение с европейской академической музыкой.

Слава Лестера Янга соперничала с известностью Хокинса, но их пути в джазовой музыке и манеры игры значительно отличались друг от друга.

Лестер Янг – музыкант с мелодическим типом мышления, тонко чувствовавший драматургию и форму своих композиций. Звук его саксофона отличался мягкостью и легкостью (отчасти напоминая кларнет в высоких регистрах). Билли Холлидей в восхищении назвала его «президентом» саксофонистов и это «клише» так и сохранилось за Лестером Янгом в музыкальных кулуарах джаза.

Лестер Янг разработал особый прием изменения звука при помощи чередования пальцев, перенятый многими другими саксофонистами. Его сольные импровизации никогда не отличались особыми звуковыми излишествами. Они лаконичны и самодостаточны. Некоторые соло Л.Янга считаются джазовыми шедеврами (например, “I Never Knew”). В них чувствуется мягкая сила, внимание к деталям, забота о форме, плавности

мелодических линий.

Исполнительский стиль Лестера Янга переняли его более молодые последователи – Уорделл Грей, Пол Куиничетт, Пол Дезмонд, Ли Конни, Стен Гетц, Джерри Маллиген, Джон Хейли Зута Симс.

Саксофон полноправно стал *ведущим инструментом в джазе* к 40-м годам. В качестве солистов биг-бэндов в это время выступают блестящие саксофонисты: Дон Байс в оркестре Бейси; Джорджи Олд в оркестрах Беригена, Шоу и Гудмена; Чарли Вентура в оркестре Джина Крупы; Гордон «Текст» Бенек и Абрахам «Буми» Ричмен в оркестре Гленна Миллера; Эдди Миллер в оркестре Боба Кросби; Леон «Чу» Берри и Бен Уэбстер в оркестре Хендерсона.

Дальнейшее развитие джазового саксофонного исполнительства можно назвать *экспериментальным*. Оно отмечено поисками новых, эффектных манер игры на саксофоне. К середине 50-х годов эти поиски сосредоточились в среде *хард-бопа* и *модального джаза* – стилях, можно сказать, *интеллектуально-технических*. Стилевая разнородность бопа – хард-боп отличается экспрессивностью жесткой ритмики в рамках блюзовых традиций. Модальный джаз – направление, опирающееся на ладово-звукорядный принцип. Чаще всего в основу модальной организации кладутся различные «модусы» – средневековые церковные гексахорды, звукоряды неевропейского происхождения, искусственно создаваемые модели лада (наиболее известна и популярна «лидийская концепция» Дж. Рассела из 9 хроматических вариантов лидийского модуса, предназначенных для блюзовой импровизации). Модальная техника преимущественно линейна, что вовсе не означает отсутствия в ней аккордов. Но они производны от заданной мелодико-звукорядной «программы» произведения.

В русле экспериментальных направлений современного джаза работали такие известные саксофонисты, как Теодор «Сонни» Роллинс, которому не было равных в хард-бопе 50-х годов, Уильям Кристофер Хенди, Джулиан Эддерли, Уэйн Шортер, Джон Колтрейн, реформатор в области саксофонного исполнительства.

На *реформаторстве Джона Колтрейна* (тенор-саксофон) следует остановиться специально. В джазовом пантеоне ему отведено место величайшего *новатора*. Дж. Коллиер называет Дж. Колтрейна «мессией джаза». «История джаза полна имен, вызывавших безграничное восхищение публики... Но ни к одному джазовому музыканту не относились так, как к Джону Колтрейну. Он был не просто бальвоном публики – его почитали как святого, как некое мистическое существо, присутствие которого на земле якобы способно было изменить мир... Один из музыкальных критиков, Фрэнк Кофски, в 1964 году предложил выдвинуть кандидатуру Джона Колтрейна на должность президента США. Другой критик, Иоахим Берендт, утверждал, что Колтрейн излучает «высшую силу любви». Даже такие придирчивые критики, как Нэт Хентофф и Мартин Уильямс, начинали петь дифирамбы, едва заходила речь о Колтрейне... В целом Джона Колтрейна считали – а многие до сих пор считают – не просто выдающимся музыкантом джаза, а своего рода духовным лидером, которого можно сравнить с основателем крупнейших мировых религий» [2, с. 340], – таким мистическим ореолом окружен этот «титан джаза». Под его влиянием сформировалось целое поколение саксофонистов – не только в джазе, но и в рок-музыке. На начальном этапе сотрудничая с Диззи Гиллеспи, Джон Колтрейн играл в стиле хард-боп. Как и многие саксофонисты его поколения, он воспринял манеру Хокинса и Паркера, но вскоре предпочел другой стиль исполнения – резкий, отрывистый, с «мозаичными» мелодическими фразами, изломанными, угловатыми фигурами в отрыве от граунд-бита.

Его исполнительские поиски устремились к манере, получившей впоследствии название «*звуковых пластов*» («*sheets – of – sound*» style). Звуки извлекались Колтрейном так стремительно, что не воспринимались в отдельности, а шли сплошным пластом. Колтрейн до предела довел степень сложности аккордовой техники, идеально освоив пианистическую (главным образом) манеру импровизации «аккордовыми дублями», «заменами» стандартных звучностей. Это вынуждало Колтрейна играть в «пианистических» темпах – до тысячи звуков в минуту, достаточно проблемных и труднодостижимых для саксофониста.

Исполнительский стиль Колтрейна эволюционировал от одной стадии к другой: хард-боп – «*sheets – of – sound*» – модальный джаз – free джаз, накапливая и синтезируя достижения всех направлений. Его модальная техника основывалась на специфических восточных ладах, политональных сочетаниях, давно известных в европейской академической музыке, но внедренных в джаз *именно* Колтрейном.

Универсальность его дарования раскрывалась не только во владении сразу несколькими инструментами семейства (альт-саксофон, тенор-саксофон, сопрано-саксофон), но и в смелости стиливых поисков, приведших Колтрейна к свободному джазу. Для него это была как раз та степень уникальности и свободы, к которой он всегда тяготел. Колтрейна привлекало во фри-джазе многое: отсутствие доктрин, культ свободной импровизации, применение полиметрии и полиритмии, политональности, додекафонии и сериальности, свободных форм. Саксофонист записал множество альбомов (лучшие из них – “Chasin’s the traine”, “India”, “Africa”, “Meditations”, “Expression”). Первым из джазовых музыкантов-профессионалов Колтрейн обратился к неевропейскому интонационному опыту, к музыкальным культурам Азии и Востока. Творчество Колтрейна уникально, его достижения в искусстве игры на саксофоне стали ценным наследием для современных исполнителей.

В ряду звезд джазового авангарда 50-х выделяется представитель негритянской школы *Орнетт Коулмен*. Это одна из самых противоречивых фигур в джазе. Сейчас Коулмен завоевал большой авторитет, но в 50-60-е годы многие музыканты при виде его на сцене демонстративно покидали зал. С юности Коулмен заработал репутацию оппозиционера, музыканта-изгоя, идущего собственным путем. Такое впечатление складывалось из-за эксцентричности поведения и манеры игры, которая не вписывалась в стилистику ни одного из джазовых оркестров, с которыми музыкант пытался сотрудничать. В творческом портрете Орнетта Коулмена присутствует один парадокс: уже будучи видной фигурой в джазе, он не знал элементарных основ нотной грамоты. Коулмена считают «мастером примитивизма». Как известно по другим видам искусства, творчество личностей такого типа идет вразрез с общей художественной нормой, в поиске собственной манеры выражения независимо ни от чего.

Импровизации Коулмена носили исключительно *стихийный* характер: он сам не предвидел результата. Это звучало странно, вызывало переполох в мире джаза, раздражало, тревожило – как в живописи творчество художников-модернистов. Но именно благодаря своей одиозности, Орнетт Коулмен был неожиданно с восторгом встречен в артистических и светских кругах Нью-Йорка, где полотна художников-модернистов имели головокружительный успех.

Исполнение Коулмена сочетает в себе черты *фри-джаза*, *мейнстрима* (этот термин утвердился в

джазовом лексиконе в 50-е годы в связи с возрождением свинга и обозначал существующее в рамках любого стиля умеренно-прогрессивное направление), а также – направления, получившего с 1959 года название «*третье течение*» – синтез джаза и академического музыкального искусства.

Коулмен, как и другие джазовые музыканты, неоднократно прибегал к цитированию. Например, свое соло в пьесе “Congeniality” он начинал цитатой «Полета шмеля» Римского-Корсакова, а далее использовал фрагмент мелодии из Первого фортепианного концерта Чайковского. Тембр его белого пластикового альт-саксофона привлекал необычайно ярким, иногда – крикливым, иногда – теплым звучанием. Наряду с довольно известными приемами исполнения Коулмен использует авангардные: декламационные ломанные мелодические линии с заостренной фразировкой, фальцетные крики, сдавленное ворчание. В одном из авангардных альбомов “Free Jazz” музыкант играет в составе двойного квартета (двух квартетов, расположенных друг против друга в Венецианском соборе). Композиция лишена метра, темпа, аккордов и даже не связана с температурой, состоит из спонтанно выдерживаемых тонов. Такая «интуитивная» композиция, основанная на произвольных сочетаниях тонов, вполне соответствует духу репродукции абстрактной картины «Белый свет» Джексона Поллака, помещенной на конверте альбома: цветовые линии переплетаются между собой в случайных сочетаниях. Отношение к композициям такого рода было весьма противоречивым, как и к самому Коулмену. Одни считали его гением, другие – шарлатаном. Но к середине 60-х фри-джаз вошел в моду и его освоили многие саксофонисты – Арчи Шепп, Альберт Айлер, Стив Лейси, Том Браун, Джон Чикаи, Эрик Долфи, Френк Сэндерс.

В рамках умеренно-прогрессивного течения 50-х годов – *мейнстрима*, с традиционной гармонией и четким ритмом, но без свинговых штампов работает целая плеяда саксофонистов – Пол Гонзалвес, Бэн Уэбстер, Джонни Ходжес, Бени Картер, «Сонни» Ролинс, Джерри Маллиген, Фил Вудз, Стен Гетц, Джо Гордон.

В общих чертах современное джазовое исполнительство объединяет творческие усилия многих музыкантов-саксофонистов (наряду с уже перечисленными):

сопрано-саксофон – Дж. Колтрейн, С. Лейси, Ч. Паркер, У. Шортер, О. Лейк, Р. Митчелл, Д. Либман, С. Ривера и др.;

альт-саксофон – Э. Долфи, О. Коулмен, П. Дезмонд, Л. Кониту, Ф. Вудз, Э. Брэкстон, А. Блайт, О. Лейс, Дж. Хемфалл, Р. Митчелл, Дж. Лайонс, Г. Треддгилл, Дж. Джарман, А. Саката и др.;

тенор-саксофон – Д. Гордон, У. Шортер, Д. Маррей, Дж. Хендерсон, Ч. Паркер, Р. Форд, А. Шепп, Д. Редман, С. Риверс, Б. Харпер, Ч. Фриман, Ф. Лоу, Дж. Гриффин и др.;

баритон-саксофон – Х. Блюйетт, Ч. Тайлер, Н. Бригнола, Г. Тредеилл, В. Голиа и др.;

бас-саксофон – Р. Митчелл – едва ли не единственный современный музыкант, активно использующий этот инструмент.

Ограничивая исторический очерк о саксофоне в джазовой культуре первой половиной XX века, можно в целом констатировать нынешнее его состояние. В настоящее время искусство джазового саксофонного исполнительства находится на подъеме. По всему миру проводятся фестивали джазовой музыки, на которых слушатели знакомятся с различными поколениями саксофонистов разных стран. Можно признать, что именно благодаря джазу саксофон превратился в один из самых популярных инструментов, несмотря на относительно краткую историю бытования.

Выводы. *О школах игры на саксофоне:* В нашей практике наиболее распространены две школы игры на саксофоне – французская и американская. У французов фантастическая технология, но звук “французского” саксофона напоминает то звук гобоя, то фагота, а вибрация с частой амплитудой колебания вызывает сомнения. Американская школа обучения игре на саксофоне ничуть не хуже французской. И, на мой субъективный взгляд, для саксофонистов России она более востребована, поскольку в целом звучание саксофона у американцев лучше. Плюс к этому еще и то, что все американские джазовые саксофонисты играют классическую музыку и играют ее хорошо.

Об импровизации: Некоторые полагают, что изучение джазовой музыки сводится к освоению импровизации. Импровизация – это особое искусство и природный дар исполнителя одновременно. Умение импровизировать дано не всем, но учиться и в какой-то степени научиться можно. Главное в обучении игре на саксофоне – быть хорошим джазовым оркестровым музыкантом, владеющим джазовой техникой игры на инструменте и стилями джазовой музыки.

О “семействе” саксофонов: На классических отделениях обучают только на альт саксофонах, иногда играют на сопрано. А как же быть с тенористами и баритонистами? А как создавать ансамбли, и какого они будут качества, если студент берет тенор или баритон эпизодически? Некоторые педагоги объясняют трудности в решении этого вопроса, ссылаясь на нехватку нотной литературы для тенора и баритона. Уверю Вас, что нотной литературы для этих инструментов не меньше, чем для альт саксофона. И еще. При выборе того или иного вида саксофона нельзя не учитывать природные физические данные студента-саксофониста, его физиологические данные, в частности, особенности его губного аппарата. И конечно, в этом вопросе главное – желание музыканта играть на теноре или, например, баритоне. (Заслуженный артист РФ; Заслуженный деятель искусств РФ; профессор РАМ им. Гнесиных и МГИМ им. А.Г. Шнитке; кандидат философских наук, Юрий Воронцов)

В заключение хочется сказать, что саксофон завоевал своё законное место на эстраде вместе с другими духовыми инструментами. И в первую очередь хочется пожелать музыкантам, обучающимся на классическом отделении, начать заниматься джазовой музыкой. Недопустимо, чтобы музыкант обошёл стороной такой интересный и большой раздел музыкальной культуры. Без знания джазовой музыки музыкант становится как бы неполноценным – ведь саксофон, эстрада и джаз являются звеньями одной цепи.

Классическая и джазовая музыка – это грани одного бриллианта.

Сегодня саксофон – один из ярчайших духовых инструментов, и какая бы музыка на нём не исполнялась, классическая, джазовая или популярная, она всегда вызывает прилив радости и большого удовлетворения от услышанного и увиденного. Потому что звучит саксофон.

Литература:

1. Иванов В. Саксофон. – М., 1990. – 62 с.
2. Переверзев Л. Чарли Паркер // Музыкальная жизнь. – 1984. – №10. – С. 22-23
3. Коллиер Д. Становление джаза / Пер. с англ. – М., 1984. – 390 с.

УДК: 378.17

кандидат педагогических наук, доцент Акимова Любовь Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)**РАЗВИТИЕ ИДЕИ ОБЩЕЙ БЕЗОПАСНОСТИ В РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация. В статье отражены результаты историко-генетического анализа развития идеи общей безопасности в отечественной системе образования как функционально-смысловой целостности понятийно-дискуссионных, когнитивно-смысловых и образно-символических представлений, сфокусированных на проблеме обеспечения безопасных условий воспроизводства жизнеспособного поколения в системе образования. Определены этапы развития идеи общей безопасности. Общественно-историческая тенденция развития гуманной социально-личностной образовательной парадигмы обнаруживает педагогический смысл безопасности в реализации социогуманитарного образования, осуществляющегося и для общества, и для человека, который способен к самореализации, достижению жизненных целей в со-развитии с миром. Созидательная функция образования, интегрирует педагогические смыслы идеи общей безопасности, ориентирует на образ человека-личности.

Ключевые слова: безопасность, концепт, функции образования.

Annotation. The article reflects the results of historical and genetic analysis of the development of the idea of common security in the national education system as a functional-semantic integrity of conceptual and discussing, cognitive-semantic and figurative and symbolic representations, focused on the problem of ensuring safe conditions for the reproduction of viable generation in the education system. The stages in the development of common security. Socio-historical tendency of the development of humane social and personal educational paradigm finds the educational aspect of security in the implementation of socio-humanitarian education, on-going and for society, and for a person who is capable of self-realization, the achievement of life goals in co-development with the world. The creative function of education, integrates the pedagogical meanings of the idea of common security, focuses on the image of the individual.

Keywords: security, education, functions of education.

Введение. В условиях глубоких трансформаций социально-экономического и политического мироустройства проблема безопасности в образовании и профессиональной подготовки трудовых ресурсов приобретает первостепенное значение. Россия нуждается в «безопасном образовании», как неотъемлемой характеристике его качества [6], формирующейся на основе осмысления педагогикой метасистемных и внутрисистемных связей образовательных практик с мировыми тенденциями развития образования, культурным уровнем развития страны и ситуацией развития обучающихся. Вместе с тем, реализация идеи общей безопасности к настоящему времени не достаточно осмыслена, что препятствует достижению эффективности деятельности образовательных организаций по реализации нормативных требований к охране жизни и здоровья, формированию культуры безопасного образа жизни обучающихся.

Причина имеющихся затруднений в осмыслении общей безопасности обусловлена ее специфической концептуальной, а не понятийной природой, являя собой скорее идею, символ широкого смыслового поля, аккумулирующего проблематику выживаемости и жизнеспособности, создания благоприятных условий для жизнедеятельности личности, общества и государства.

Изложение основного материала статьи. Историко-генетический анализ развития идеи общей безопасности в Российской системе образования осуществлялся на основе признания неразрывной связи педагогического прошлого, настоящего и будущего, традиционной формулы историзма, утверждающей, что: «любое явление может быть понято только исходя из того, как оно возникло, какие этапы в своем развитии прошло, и чем, с этой точки зрения, стало теперь» [13, С. 25].

Определены этапы развития идеи общей безопасности в Российской системе образования: социогуманитарный (нерефлексивный), гуманитарно-ориентированный, социально-ориентированный, социогуманитарный (рефлексивный). Основанием периодизации выступает господствующая парадигма образования в определенном временном периоде развития Российского общества. Учитывается: выделение в истории образования двух основных образовательных парадигм по признаку центрации образовательного процесса - социальной (образование для общества), гуманитарной (образование для человека); развитие единой гуманной социально-личностной образовательной парадигмы [10].

Социогуманитарный (нерефлексивный) этап (XVIIIв. - 60-е годы XIXв.) характеризуется становлением и развитием государственности на фоне социально-экономической и культурной отсталости страны; неспособностью людей брать на себя ответственность за собственную жизнь в масштабе общества; неосознанной потребностью человека в обновлении традиционных форм, средств и методов осуществления безопасной жизнедеятельности; развитием системы образования в результате петровских реформ во второй половине XVIIв.[27]; объективизацией сберегающей функции образования.

Потребность государства в сохранении своей целостности на фоне высокой заболеваемости и смертности населения страны способствовала осознанию ценности здоровья как ресурса национальной безопасности, что определяло необходимость принятия неотложных мер по его сохранению. В своем письме к И.И. Шувалову (1766г.) [24] «О сохранении и размножении российского народа» М.В. Ломоносов указывает на бедственное положение здоровья нации, препятствующее саморазвитию государственности. Первоочередной задачей, по словам ученого, должна стать забота о размножении и сохранении Российского народа «в чем состоит величество, могущество и богатство всего государства» [там же, С. 4].

Забота о сохранении Российского народа была поддержана графом И.И. Шуваловым, предложившим императрице Елизавете руководствоваться как главным законом – сбережением народа, что приобрело ранг национальной идеи [4]. Угроза национальной безопасности России обуславливала необходимость охраны жизни и здоровья населения, в том числе в развивающейся системе отечественного образования.

Безопасность государства как социальное основание сберегающей функции образования, стимулировала разработку образовательных регламентов, призванных минимизировать образовательные риски жизни и здоровью, нормировать осуществление образовательного процесса (регламенты московской и академической

гимназий). Обосновывалась целесообразность организации питания, режима дня, физиологически рационального расписания занятий и оказания медицинской помощи обучающимся, развивалось гигиеническое направление в деятельности учреждений образования [3].

Гуманитарное основание сберегающей функции образования – жизнь и здоровье обучающегося, под влиянием западноевропейской гуманистической мысли укоренилось в «природосообразных методиках обучения» (И. И. Бецкой [33], И. Ф. Богданович [19], Н. И. Новиков, Ф. И. Янкович – де – Мариево) [27], принципе «меры» - ничего слишком – вот закон всего полезного (И. М. Ястребцов), рефлексии педагогикой гармонии физического и нравственного воспитания (В. Г. Белинский [20]), физического воспитания, выработки привычки (В. А. Жуковский [32], А. Г. Ободовский). Сберегающие идеи содержались в учебниках, пособиях и словарях (П.Н. Енгальчев). С 1804 г. Устав учебных заведений предведомых университетам вводил в учебные планы гимназий предметы, способствующие физическому и эстетическому воспитанию (танцы, гимнастику, музыку). Реализация сберегающих идей осуществлялась через учебники и учебные пособия, в условиях упразднения телесных наказаний, практической направленности образования в русле всестороннего и гармоничного развития личности.

Таким образом, на данном этапе формируется ядро идеи общей безопасности, заключающего в себе смысл образования детей счастливыми людьми и полезными гражданами, посредством попечения о теле (физическое воспитание), «образования сердца» – нравственного воспитания, «образования разума» (Н. И. Новиков).

Гуманитарно-ориентированный этап – (60-е годы XIXв. – начало XX в.) характеризуется рефлексией педагогикой гуманитарной значимости развивающей функции образования, ориентированной на образование обучающегося, как субъекта личной безопасности.

Реализация развивающей функции образования базировалась на научных достижениях антропологии, физиологии и психологии, отражающих взаимосвязь умственного и физического труда. Обоснование продолжительности рабочего дня, причин снижения работоспособности, наиболее благоприятных условий преодоления утомления (И. М. Сеченов [21]); требований к зданию и мебели, режиму обучения и методике преподавания, умственной и нравственной гигиены, жизни и труда педагога (Ф. Ф. Эрисман [37]) строилось на основе выяснения факторов, негативно влияющих на здоровье под влиянием учебного процесса (В. М. Бехтерев [22]), вызывающих утомление и переутомление (И. А. Сикорский [36], А. П. Доброславин), психические, нравственные, физические отклонения и болезни (В. Я. Стоюнин, С.А. Рачинский).

Введение в штат школы должность врача-педагога, прообраз валеолога (по инициативе А. С. Виренеуса) было обусловлено пониманием необходимости профилактической, лечебной, образовательной и исследовательской деятельности в русле реализации общей безопасности в образовании. Для подготовки будущих педагогов по школьной гигиене и практической подготовки детей и родителей по санитарной и личной гигиене с середины 90-х (по инициативе А. П. Доброславина) в женских средних учебных заведениях реализовывалась программа преподавания гигиены [8].

Гигиеническое воспитание требовало взаимодействия педагогов, медиков, психологов в пропаганде здорового образа жизни для активизации личной безопасности на основе сохранения работоспособности и заботы о состоянии здоровья.

Гуманитарно-ориентированный этап развития идеи общей безопасности в Российской системе образования способствовал осознанию роли учителя в создании безопасной образовательной среды посредством воспитания привычки к умственному труду, избегая переутомления, разрушающего организм; чередования умственного и физического труда (принцип меры), формирования духовных потребностей обучающихся (гигиеническое, физическое, нравственное воспитание).

Социально-ориентированный этап (начало XX в.- 1980г.) характеризуется осмыслением социальной значимости развивающей функции образования, ориентированной на образование обучающегося как субъекта общественной безопасности. Этому способствовало: рост научно-технического прогресса; потребность общества в трудовых ресурсах, обеспечивающих высокую производительность и технологичность производственных процессов на основе овладения нормами и регламентами обеспечения безопасности; актуализация проблем воздействия человека на природу.

Отличительной особенностью этапа выступает обогащение социогуманитарного знания научными достижениями в русле отношений человека с внешней средой; образования населения обеспечению безопасности (в части охраны труда, охраны окружающей среды, гражданской обороны). Здоровьеразвивающая функция образования реализовывалась посредством гигиенического, физического, нравственного, эстетического, экологического, трудового, гражданского воспитания.

В начале XX в. система образования, как механизм соединения доэкономического хозяйственного развития с индустриальным обществом, утверждала модель «школы труда», активно разрабатывающуюся организаторами народного просвещения (П. П. Блонский, Н. К. Крупская, С. Т. Шацкий, А. С. Макаренко, и др.) с ориентацией на освоение норм безопасности [13]. Концепция единой трудовой школы (1918 г.) включала в себя бесплатную выдачу горячего завтрака, врачебный надзор за помещениями, изъятие религиозных предметов, отстранение от педагогической деятельности лиц, нравственные и профессиональные качества которых могли бы нанести вред жизни и здоровью обучающегося.

Цели обучения и воспитания, формируемые в соответствии социальному заказу и одновременному учету индивидуальных особенностей обучающегося, развивали представления о средовом подходе образования человека, как субъекта безопасности (С. Т. Шацкий). Его реализация строилась на объединении усилий семьи и школ; подготовки педагога, владеющего умениями учета макро- и микросоциального окружения обучающегося, организации «свободного воспитания», чтобы сохранить то, что есть в детях [34; 35].

Развивающиеся представления об общей безопасности были тесно связаны с производством, требующим знаний, исполнение норм и требований по технике безопасности и охране труда. Образовательные курсы «Техническая безопасность и охрана труда» (с 1929 г.), «Охрана труда» (с 1966 г.) вводились как обязательные для освоения в вузах страны.

Актуализация проблемы общей безопасности на данном этапе определила развитие представлений о взаимосвязи и взаимообусловленности человека с окружающей средой, его здоровья от способности противостоять негативным факторам природного и техногенного происхождения.

Социально-ориентированный этап развития идеи общей безопасности в Российской системе образования способствовал осознанию роли субъекта общественной безопасности, высоко образованного, обладающего социальной ответственностью за результаты воздействия осуществляемой деятельности.

Социогуманитарный (рефлексивный) этап (1990 г. – по настоящее время) характеризуется осмыслением социогуманитарной значимости созидательной функции образования обучающегося, как субъекта общей безопасности, способного к минимизации негативного влияния факторов социального, техногенного и природного происхождения на индивидуальное и общественное развитие. Идея коренных реформ актуализируют потребность государства в нравственных и интеллектуальных силах для возрождения в социуме общечеловеческих ценностей, духовного наследия страны. Возрастает значение Человека, роста его инициативы и ответственности за саморазвитие, современное производство, жизнь, здоровье, безопасность.

С 90-х годов прошлого столетия осуществляется переход государственной образовательной политики от медико-профилактических мероприятий, осуществляемых в образовательных организациях к учебно-воспитательным, приведшим к становлению общей и педагогической валеологии. Развивается новая образовательная область – Безопасность жизнедеятельности, актуализируя необходимость обучения подрастающего поколения и будущего учителя к использованию методов и средств минимизации и нейтрализации опасностей, угроз, рисков индивидуальному и общественному развитию. С этой целью с 1991 г. в учебные планы общеобразовательных организаций введено обязательное освоение предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» (ОБЖ), в учебные планы средних и высших образовательных организаций - предмета «Безопасность жизнедеятельности» (БЖ).

Существенный вклад в развитии образовательных областей БЖ и ОБЖ принадлежит коллективам ученых городов: Москва, Санкт-Петербург, Новосибирск, Таганрог, Тамбов, Челябинск, Екатеринбург, Ростов-на-Дону и др. Разрабатываются образовательные программы, авторские линии учебников для образовательных организаций различных типов и видов, методические пособия, рекомендации для учителей; развивается теория и методика обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности.

Разнообразие авторских подходов к воспроизводству жизнеспособного поколения объединяет гуманистическое ядро идеи общей безопасности в Российской системе образования, отражающее общие принципы педагогической валеологии и идеи реформирования системы отечественного образования.

В стандартах общего образования, профессиональном стандарте педагога актуализируется создание безопасной образовательной среды, формирование культуры безопасного образа жизни обучающихся. Универсальная компетенция (УК-8) – Безопасность жизнедеятельности введена как обязательный образовательный результат подготовки бакалавров по направлению Педагогическое образование.

Выводы. Таким образом, историко-генетический анализ свидетельствует о том, что каждый этап развития идеи общей безопасности в Российской системе образования определен господствующей образовательной парадигмой, наполняющей ее новыми представлениями об образовании жизнеспособного поколения, преобразующей деятельности участников образовательных отношений в отношении к миру, к друг другу и самим себе.

Гуманитарная парадигма образования обнаруживает педагогический смысл идеи общей безопасности в охране жизни и здоровья, обеспечении физического, психического и социального благополучия, автономии, реализации прав, свобод, возможности творчества обучающегося, его образования как субъекта личной безопасности.

Социальная парадигма образования обнаруживает педагогический смысл идеи общей безопасности в овладении обучающимся социальными нормами, регулируемыми его отношения с окружающей средой, обеспечивающими преодоление жизненных рисков (социальных, техногенных, природных) и их профилактику; его образования как субъекта общественной безопасности.

Общественно-историческая тенденция развития гуманной социально-личностной образовательной парадигмы обнаруживает педагогический смысл идеи общей безопасности в реализации социогуманитарного образования, осуществляющегося и для общества, и для человека, который способен к самореализации, достижению жизненных целей в со-развитии с миром. Средства, методы и технологии обеспечения безопасной образовательной среды базируются на синтезе гуманитарного, социального и естественнонаучного знания, наиболее ярко проявляются в образовательной практике в условиях демократии, гуманизации и гуманитаризации общества и образования.

Созидательная функция образования, интегрирует педагогические смыслы идеи общей безопасности, ориентирует на образ человека-личности: «...общественное сознание, пройдя путь от образа человека-винтика к образу человека-фактора, продолжает движение к новому, точнее, хорошо забытому старому образу – образу человека-личности» (Д.А. Леонтьев) [14]. Отметим, что предикат «созидательная», используется нами, исходя из понимания образования, как образования человека (А.В. Хуторской), способного к созиданию, продуктивности, значимой для него и не только.

Созидательная функция образования в русле реализации идеи общей безопасности, утверждает:

— ценность здоровья, как условия развития и самореализации; достижения благополучия, достойной человека жизни в созидании «мира, культуры, себя самого, другого» (Н.А. Лызь) [17];

— ценность безопасности в осуществлении социально-педагогической защиты, помощи и поддержки обучающемуся в его адаптации и жизненном самоопределении (Е.В. Бондаревская)[7];

— ценность образования в становлении субъекта культуры, исторического процесса, собственной жизни, жизнетворчества (М.А. Лукацкий, Н.А. Лызь) [18];

— ценность саморазвития в свободном жизнепроявлении; обретении обучающимся новых жизненных смыслов на основе нравственного выбора и нравственного самовыражения, осознания своей ответственности за явления природной и социальной действительности (В.В. Сериков) [30].

Педагогическая рефлексия развития идеи общей безопасности в плане исторической ретроспективы Российского образования, обнаруживает ее как функционально-смысловую целостность понятийно-дискурсивных, когнитивно-смысловых и образно-символических представлений, сфокусированных на проблематике обеспечения безопасных условий в воспроизводстве жизнеспособного поколения, определяет возможность теоретико-методологического, концептуального и технологического осмысления образовательной практики в русле обеспечения общей безопасности в интересах Человека, семьи, общества и государства.

Литература:

1. Айзман Р. И. Теоретические основы безопасности жизнедеятельности / Р. И. Айзман, С. В. Петров, В. М. Ширшова. - Новосибирск: АРТА, 2011. - 208 с.
2. Айзман Р.И., Лысова Н.Ф. Подготовка магистров по программе «Безопасность образовательного пространства» // Международный научно-исследовательский журнал. - 2016. - № 4-3 (46). - С. 6-11.
3. Антология педагогической мысли России XVIIIв. / сост. И.А. Соловков. - М.: Педагогика, 1985. - 480 с.
4. Безопасность жизнедеятельности: учебник для вузов / С.В. Белов, А.В. Ильницкая, А.Ф. Козьяков и др.; под общ. Ред. С.В. Белова. - М.: Высш. шк., 2006. - 616 с.
5. Безопасность жизнедеятельности/А.Т. Смирнов, М.А. Шахманьян, Н.А. Крючек и др. - М.: Дрофа, 2005. - 224 с.
6. Беляева М. А.Риск как предмет научного анализа в педагогике и образовании // Педагогическое образование в России. - 2014. - № 11. - С. 16-23.
7. Бондаревская Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. - Ростов-на-Дону: Учитель, 1999. - 560 с.
8. Дневник III съезда Общества русских врачей в память Н.И. Пирогова / Под ред. В.В. Пашутина. - СПб., 1889.
9. Воробьев Ю.Л. Безопасность жизнедеятельности: некоторые аспекты государственной политики / МЧС России. - М.: Деловой экспресс, 2005. - 376 с.
10. Загвязинский В.И. Теоретические проблемы инновационного развития образования // Вестник Тюменского государственного университета. - 2013. - №9. - С. 7-16.
11. Картавых М.А., Воронов И.А. Умения обеспечения безопасности жизнедеятельности как деятельностный компонент содержания образования//Успехи современной науки и образования. - 2016. - Т. 2. - № 12. - С. 111-113.
12. Корнетов Г.Б. Функции историко-педагогических исследований // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. - 2011. - № 9. - С. 17-28.
13. Латышина, Д. И. История отечественной педагогики и образования : учебник для академического бакалавриата. - М.: Издательство Юрайт, 2015. - 260 с.
14. Леонтьев Д.А. Возвращение к человеку // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. - М.: Смысл, 1997. - С. 3-18.
15. Ломоносов М.В.: избранные философские произведения/под общ. ред. и с предисловием Г.С. Васецкого. - М.: Государственное издательство политической литературы, 1950. - 756 с.
16. Лызь Н. А. К вопросу о функциях и цели образования // Известия ЮФУ. Технические науки. - 2005. - №5. - С. 7-11.
17. Лызь Н.А. Основы современной педагогики: учеб. пособ. - Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ, 2014. - 346 с.
18. Лукацкий М.А. Образование, центрированное на человеке: история и современное звучание гуманистических идей / М.А. Лукацкий, М.Е. Остренкова // Образование и общество. - 2005. - №6. - С. 82-92.
19. О воспитании юношества / Сочинение Ивана Богдановича. - Москва: Типография Платона Бекетова, 1807. - 228 с.
20. О воспитании умственном и нравственном: посвящается родителям и наставникам / В.Г. Белинский; Сост. А.Н. Сальников. - Санкт-Петербург: В.И. Губинский, 1898. - 160 с.
21. Очерк рабочих движений человека / Соч. И. Сеченова. - Москва: типо-лит. т-ва И.Н. Кушнерев и К, 1901. - IV, 139 с.
22. Охрана детского здоровья: к вопросу о воспитании детей дошкольного возраста / Акад. В.М. Бехтерев. - Санкт-Петербург: Б-чка копейка, 1911. - 24 с.
23. Петров С.В., Симонов Н.Е. Стратегия национальной безопасности РФ // ОБЖ: Основы безопасности жизни. - 2016. - № 2. - С. 12-22.
24. Письмо покойного Михаила Васильевича Ломоносова к Ивану Ивановичу Шувалову // Журнал древней и новой словесности. - СПб: типография департамента народного просвещения, 1819. - 38 с.
25. Пряхин В.Н. Безопасность жизнедеятельности человека в условиях мирного и военного времени / В.Н. Пряхин, С.С. Соловьев. - М.: Экзамен, 2006. - 383 с.
26. Рачинский С. А. Письма С.А. Рачинского к духовному юношеству о трезвости. - Москва: Синод. тип., 1899. - 95 с.
27. Рындак В.Г. История педагогики и образования. VI–XIX вв. Россия: учебное пособие / В. Г. Рындак, А. М. Аллагулов. - Оренбург: ОГИМ, 2010. - 426 с.
28. Сапронов, В. В. Безопасность - коренная потребность человека / В. В. Сапронов // ОБЖ. Основы безопасности жизни. - 2012. - № 8. - С. 5-16.
29. Сапронов Ю.Г. Безопасность жизнедеятельности: учеб. пособие / Ю.Г.Сапронов, А. Б. Сыса, В. В. Шахбазян. - М.: Издательский центр «Академия», 2003. - 320 с.
30. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы / В.В. Сериков. - М.: ВГПУ, 1998. - 180 с.
31. Сериков В.В. Станет ли педагогика наукой? Размышления о методологии В.В.Краевского // Отечественная и зарубежная педагогика. - 2016. - №4. - С. 15-27.
32. Сочинения В.А. Жуковского: С портр., грав. И.П. Пожалостиним. - 8-е изд., испр. и доп., под ред. П.А. Ефремова. Т. 1-6. - Санкт-Петербург: И. Глазунов, 1885. 6 т.; 21.
33. Устав воспитания двух сот благородных девиц учрежденнаго ея величеством государынею императрицею Екатериною Второю, самодержицею Всероссийскою матерью отечества, и протчая и протчая: [Конфирмован] Мая 5 дня 1764 года в Сарском селе. – Санктпетербург: [Сенатская тип.], 1764. - 22 с. (30 см)
34. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения. / С.Т. Шацкий: под ред. Н.П. Кузина, М.Н. Скапкина, В.Н. Шацкой. - М.: Педагогика, 1980. - Т.1. - 304 с.
35. Шацкий В. Н., Шацкая С.Т. Бодрая жизнь: из опыта детской трудовой колонии. - М.: Грамотей, 1915. - Кн. 1.

36. Энциклопедия семейного воспитания и обучения. Вып. 30-32: Душа ребенка: с кратким очерком дальной психической эволюции / проф. И. А. Сикорский. - Санкт-Петербург: Тип. М. М. Стасюлевича, 1901. - 104 с.

37. Эрисман Ф. Ф. Профессиональная гигиена, или Гигиена умственного и физического труда / [Соч.] Д-ра Ф. Эрисмана. - Санкт-Петербург: тип. М.М. Стасюлевича, 1877. - [2], VI, 406 с.

Педагогика

УДК 355.620.2

**кандидат педагогических наук, доцент, начальник кафедры
физической подготовки Акмеев Анвер Сулейманович**

Вольский военный институт материального обеспечения (г. Вольск);

кандидат культурологии, доцент, доцент кафедры

физической подготовки Власова Жанна Николаевна

Вольский военный институт материального обеспечения (г. Вольск);

кандидат педагогических наук, доцент Отев Денис Петрович

Военно-медицинская академия имени С. М. Кирова МО РФ (г. Санкт-Петербург)

ХАРАКТЕР МОТИВАЦИИ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКОЙ И СПОРТОМ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ РАЗЛИЧНОЙ СТЕПЕНИ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ

Аннотация. В работе рассматривается вопрос о мотивации к занятиям физической культурой (подготовкой) и спортом, установке на здоровый образ жизни, о физическом самосовершенствовании у курсантов ВВИМО с учетом этапности их обучения, воинской специальности и уровня физической подготовленности.

Ключевые слова: мотивация к занятиям физической подготовкой, физическая культура (подготовка), мотив, курсанты разных курсов.

Annotation. The paper considers the question of motivation for physical training (training) and sports, installation for a healthy lifestyle, physical self-improvement for cadets of the VVIMO, taking into account the stage of their training, military specialization and the level of physical readiness.

Keywords: motivation for physical training, physical education (training), motive, cadets of different courses.

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

Формулировка цели статьи. Цель работы: изучение показателей уровня развития профессионально важных физических качеств военнослужащих и требования к оценке физических упражнений, характеризующих их развитие в разные периоды времени.

Методы исследования. Методы анализа научно-методической литературы, анкетирование курсантов, педагогический эксперимент, методы математической статистики. Контингент испытуемых: курсанты 1-4 курса обучения ВВИМО.

Изложение основного материала статьи. В ходе педагогического эксперимента, проведенного на кафедре физической подготовки Вольского ВИМО, эксперимент проходил в естественных условиях учебного процесса для курсантов. Были созданы экспериментальная (ЭГ) и контрольная группы (КГ). В каждую из них вошли по одному взводу курсантов первого курса (24 человек в контрольную, 25 в экспериментальную), по два взвода курсантов со второго курса (49 в экспериментальную, 50 в контрольную) и по одному взводу курсантов 4-го курса (21 в контрольную, 24 в экспериментальную). Таким образом, в экспериментальной и контрольной группе приняли участие по 193 курсанта разной этапности обучения. Курсанты контрольной группы занимались по учебной программе ФГОС – 3+, а в экспериментальной группе было проведено специальное анкетирование. Анкетный опрос проводился по разработанной нами анкете, составляющей из 31 вопроса и 15 под вопросов открытого и закрытого типов.

Исследования проводились на базе Вольского военного института материального обеспечения и включали два этапа. На первом этапе по литературным источникам изучались состояние вопроса мотивации курсантов вуза к занятиям физической подготовкой и спортом. С этой же целью, а так же с целью выявить особенности данной мотивации у курсантов различных курсов обучения, и различной степени физической подготовленности был проведен констатирующий эксперимент с привлечением курсантов 1-го курса (120 человек), 2-го курса (107 человек).

Второй этап исследований (в рамках формирующего педагогического эксперимента) имел своей целью экспериментально проверить эффективность применения психолого-педагогических воздействий для повышения мотивации курсантов вуза к занятиям физической подготовкой. Он проводился в течение 2016–2017 гг.

Для осуществления поставленной цели педагогического эксперимента были созданы экспериментальная и контрольная группы (ЭГ; КГ). В каждую из них вошли по одному взводу курсантов первого курса (32 человека в контрольную, 30 в экспериментальную), по два взвода курсантов со второго курса (59 в

экспериментальную, 60 в контрольную) и по одному взводу курсантов 4 курса (25 в контрольную, 27 в экспериментальную). Таким образом, экспериментальная группа насчитывала 116 человек, контрольная – 117 человек.

Выбор методов исследования осуществлялся с учетом требований, которые были выдвинуты задачами и условиями экспериментов:

– комплексного изучения наиболее широкого диапазона признаков, мотивов факторов, характеризующих мотивацию курсантов к занятиям физической подготовкой и спортом.

– получение максимального объема информации при минимальной длительности первичных измерений.

Исходя из указанных требований, нами апробирован ряд методик, выявляющих наиболее важные мотивы и факторы занятий физическими упражнениями в условиях военно-учебных заведений МО РФ.

Испытание физической подготовленности курсантов проводилось с целью:

– на первом этапе исследования – выявления зависимостей между признаками и мотивами занятий физической подготовкой и спортом и уровнем физической подготовленности военнослужащих;

– на втором этапе исследования – выявления объективных критериев сформированности мотивации к занятиям физической подготовкой и спортом у курсантов ЭГ и КГ.

В качестве упражнений для проверки физической подготовленности использовались упражнения программы обучения, основными из которых были упражнения, выносимые на зачет по физической подготовке в зимнем семестре обучения:

– лыжная гонка на 5 км (мин., с.);

– рывок гири 24 кг (кол. раз);

– челночный бег 10x10 м (с.);

– упражнения «соскок махом назад поворотом на 90 градусов на перекладине» (балл) для 2–5 курсов и упражнение прыжок ноги врозь через коня в длину (балл) для первого курса.

Упражнения выполнялись и оценивались в соответствии с действующими правилами проведения соревнований и наставлением по физической подготовке [4].

Беседы, опрос, наблюдения на учебных занятиях и в ходе воинской деятельности, и в быту, данные методы исследования осуществлялись с целью получения более обширных данных для объективной оценки мотивации курсантов к занятиям физической подготовкой и спортом и выявления экспертных оценок общего отношения к физической подготовке и дисциплинированности.

Результаты анкетирования (с использованием разработанной нами анкеты служили для нас главным источником выявления особенности мотивации курсантов разных курсов обучения, а так же различной степени физической подготовленности на первом этапе (в рамках констатирующего эксперимента), а так же главным источником информации для оценки успешности воздействий на курсантов ЭГ с позиций субъективных критериев сформированности мотивации (в рамках формирующего эксперимента) – на втором этапе исследования.

Вопросы анкеты были сформированы в определенные блоки (по 3–6 вопросов), позволяющие оценить и сопоставить степень значимости тех или иных мотивов и признаков, в частности:

1 блок (1–3 вопросы) – обусловленность занятий только лишь необходимостью освоить программу обучения и не отстать от товарищей:

2 блок (4–6 и 22–24 вопроса) – стремление к физическому совершенствованию в силу осознания себя как защитника Родины, будущего командира – воспитателя, т.е. действие «высоких» общественно-значимых мотивов:

3 блок (7–9 вопросы) – стремление к гармоничному, всестороннему развитию:

4 блок (10–12 вопросы) – прикладная ценность физической подготовки:

5 блок (13–15 вопросы) понимание значимости физических упражнений как средства укрепления здоровья:

6 блок (16–18 вопросы) – процессуальные мотивы занятий физической подготовки и спорта:

7 блок (19–21 вопросы) – значимость общественного признания благодаря успехам в спорте:

8 блок (25–27 вопросы) – мотивы достижения успехов в спорте, стремление стать спортсменом;

9 блок (28–30 вопросы) – степень воздействия окружения на формирование позитивного отношения к физической подготовке:

10 блок (31–36 вопросы) – субъективное понимание связи физической культуры с общей культурой человека степень внутренней потребности к физическому совершенствованию.

11 блок – (37–38 вопросы) – самооценка глубины знаний теоретических и организационно-методических основ физической подготовки и спорта:

12 блок – влияние внешних факторов на отношение к физическому совершенствованию:

Перед заполнением анкеты курсантам предлагалось выслушать инструкцию, в которой содержалась информация, отражающая:

– цель заполнения анкеты – влияние факторов, влияющих на отношение курсантов к физической подготовке для организации учебных и иных занятий по физической подготовке в соответствии с интересами военнослужащих:

– порядок заполнения анкеты – возможность анонимного ответа на вопросы и порядок оценки в условных баллах (от 5 до 1) своей точки зрения по представленным вопросам.

Безусловно, что методы прямого опроса не всегда являются эффективными, поэтому анкету предлагалось заполнить анонимно. Мы же с помощью определенной процедуры, тем не менее, в состоянии определить, кто отвечал на вопросы, так как это знание было нам необходимо для внесения исходных данных, включающих уровень физической подготовленности курсанта в целом (оценка по ФП за зимний семестр обучения) и по качествам: выносливости (результат в лыжной гонке на 5 км.) силе (результат поднимания гири 24кг. (рывок), быстроте (результат в челночном беге 10x10м.) [4].

Кроме того, в качестве внешних критериев, учитывались экспертные оценки по показателям: общего отношения к физической подготовке, военно-профессиональной успеваемости дисциплинированности курсантов. В качестве экспертов выступали преподаватели по физической подготовке и командиры подразделений (обычно командир взвода или командир роты).

При оценке общего отношения к физической подготовке учитывались:

- инициатива и активность в отношении занятий физическими упражнениями как в часы планового проведения всех форм физической подготовки, так и (что особо важно) в личное время:
- Динамика изменения физической подготовленности и спортивных результатов, степень прогресса:
- оказание помощи другим военнослужащим в их физическом совершенствовании.
- При оценке дисциплинированности учитывались:*
- исполнительность курсанта, разумная инициатива при выполнении приказаний и степень необходимости контроля:
- устойчивость привычек уставного поведения:
- стремление к поддержанию дисциплины строя, молодежаватость:
- Соблюдение формы одежды, аккуратность прически, внешний вид и состояние одежды и обуви:
- дисциплинарная практика в отношении данного курсанта.
- Оценка военно-профессиональной успеваемости* выставлялась в соответствии с действующей методикой:
- «отлично» – если 75% и более полученных курсантом оценок в период сдачи экзаменов сессии «отлично», а остальные «хорошо».
- «хорошо» – если отличных оценок менее 75%, а остальные не ниже «хорошо»:
- «удовлетворительно» – если хотя бы одна удовлетворительная оценка при отсутствии неудовлетворительных:
- «неудовлетворительно» – при наличии хотя бы одной неудовлетворительной оценки.

Проведение педагогических экспериментов для решения одной из задач исследования – экспериментальной проверки эффективности применения психолого-педагогических воздействий для повышения мотивации курсантов ввузов при обучении дисциплине «физическая подготовка» – был проведен формирующий педагогический эксперимент. В ходе его ряд подразделений курсантов был выделен в экспериментальную и контрольную группы. В процессе формирующего эксперимента курсанты контрольной группы продолжали осваивать программу обучения в обычных условиях. На курсантов же экспериментальной группы оказывался комплекс психолого-педагогических воздействий с целью формирования и укрепления положительной мотивации к занятиям физической подготовкой и спортом.

Статистическая обработка полученных данных, основным методом математического анализа корреляционный и факторный анализы:

Проводился расчет средних величин, коэффициентов вариаций, статистической значимости определяемых различий. Заключение о достоверности различий между изучаемыми признаками делалось по общепринятым формулам на основании вычисления параметрических критериев (критерий Студента).

Степень тесноты связей показателей определялась величиной и знаком вычисленных коэффициентов корреляции с последующим построением плеяд вокруг наиболее важных показателей, характеризующих искомые мотивы и признаки. Для выявления совокупного действия ряда наблюдаемых факторов использовался факторный анализ с последующим построением шкал факторных весов. Применялся метод главных осей с последующей ротацией по варимакс-критерию. При всех расчетах доверительным считался 95% – ный уровень значимости.

Выводы:

1) Изучение фактического состояния мотивации курсантов ввуза к занятиям физической подготовкой и спортом показало, что преобладающим в настоящее время являются личные мотивы (иметь красивое тело, внешность; укрепить здоровье; организовать свой досуг; благодаря успехам в спорте повысить свой социальный статус и т.п.) развитие интереса к занятиям физической подготовкой и спортом не совпадает с общепринятыми представлениями. Низким баллом было оценено влияние: семьи и школы 3.38 ± 0.24 ; физически подготовленных товарищей 2.29 ± 0.2 ; командиров и начальников – 1.63 ± 0.16 .

2) В процессе обучения курсантов в ввузе прослеживается выраженная динамика значимости тех или иных мотивов и признаков: на первом курсе ведущими являются мотивы прикладной направленности физической подготовки, общественно-значимые и прикладные мотивы (средние значения 4.31 ± 0.77); на втором курсе указанные мотивы охраняют высокое значение при определенном увеличении значимости факторов самовыражения, самоутверждения в коллективе (до 3.95 ± 0.07); на третьем и четвертом курсе преобладающими являются личные мотивы (укрепить здоровье, организовать свой досуг, благодаря успехам в спорте повысить свой социальный статус и т.п. – средний балл 4.24 ± 0.13 при значительном снижении общественно-значимых мотивов (3.68 ± 0.17), мотивов достижения успехов в спорте (2.58 ± 0.16).

Литература:

1. Ильин А.Ф. Влияние личности преподавателя военного училища на курсантов в педагогическом общении: дис. канд. пед. наук. М., 2001. – 220 с.
2. Калужный А.С. Изучение индивидуально-психологических качеств военнослужащих, особенности организации индивидуально-воспитательной работы в отделении, расчете, экипаже, взводе // Ориентир. 2007. №2. - С. 55-59.
3. Маклаков А.Г. Психология и педагогика. Военная психология: Учебник для вузов. СПб., 2005. 195 с.
4. Наставление по физической подготовке в ВС РФ (НФП -2009 с изменениями внесенными 2013 г.). – 246 с.
5. Шеремет Ю.В. Развитие мотивации военно-профессиональной деятельности курсантов вузов: Дис.канд.пед.наук. М., 2003. – 188 с.

УДК 371.124: [373]

кандидат педагогічних наук, доцент Акпинар Лемара Енверівна
Державна бюджетна освітня установа вищої освіти Республіки Крим
«Кримський інженерно-педагогічний університет» (м. Сімферополь)

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

Анотація. В статті автор представляє аналіз понять, які були використані в дослідженні («технологія», «технологія навчання», «педагогічна технологія», «інтерактивні технології навчання»), проблему підготовки майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання.

Ключові слова: технологія, технологія навчання, педагогічна технологія, структура педагогічної технології, інтерактивні технології навчання, підготовка майбутнього учителя, формування готовності.

Анотація. У статті автор розкриває поняття, що були використані у дослідженні (стосовно термінів «технологія», «технологія навчання», «педагогічна технологія», «інтерактивні технології навчання»), проблему підготовки майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання.

Ключові слова: технологія, технологія навчання, педагогічна технологія, структура педагогічної технології, інтерактивні технології навчання, підготовка майбутнього вчителя, формування готовності.

Annotation. In the article the author presents the concepts that were used in the research ("technology", "teaching technology", "pedagogical technology", "interactive learning technologies"), the problem of preparing future teachers of primary classes for the application of interactive learning technologies.

Keywords: technology, technology of teaching, pedagogical technology, the structure of pedagogical technology, interactive learning technologies, the preparation of the future teacher, the formation of readiness.

Актуальність проблеми. Сучасному суспільству потрібні вчителі, які володіють не тільки традиційними методами і технологіями навчання, а й інноваційними, у тому числі й інтерактивними технологіями навчання. З цією метою необхідно створення та підтримка науково-дослідних та педагогічних зв'язків у рамках «університет – школа»; обговорення проблем, що стосуються готовності вчителя початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання.

Мета статті ознайомити викладачів вузів, викладачів інститутів підвищення кваліфікації педагогічних працівників, вчителів початкових класів з аналізом понять «технологія», «технологія навчання», «педагогічна технологія», структура педагогічної технології, «інтерактивні технології навчання», з процесом підготовки майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Теоретичну основу дослідження становлять наукові праці психологів з питань розвитку особистості (З. Фрейд, А. Адлер, Е. Берн, У. Джеймс, Е. Еріксон, А. Маслоу, Я. Морено, Ф. Перлз, К. Роджерс, К.Г. Юнг, К. Ясперс та ін.) у тому числі, в соціальному та професійному контексті (К.О. Абульхановой-Славська, Л.І. Божович, Л.С. Виготський, О.С. Гребенюк, В.В. Давидов, О.М. Леонтьєв, В.М. Мясищев, С.Л. Рубінштейн, Д.Н. Узнадзе та ін.).

Процес формування готовності вчителя до професійної діяльності висвітлений у роботах А.М. Алексюка, С.О. Кубицького, А.Ф. Ліненко, В.І. Лугового, О.Г. Мороза, К.К. Платонова, О.Ц. Пуні, О.Г. Ярошенко та ін.

Окремі аспекти морально-психологічної готовності досліджувалися у роботах Л.В. Кондрашової, В.О. Моляко.

Питання професійної підготовки висвітлені в роботах Є.С. Барбіної, В.В. Дивака, О.В. Глузмана, Н.В. Кічук, А.М. Крамаренко, Л.П. Пуховської.

Проблеми технологій навчання, їх застосування та ефективності використання у школі, у вищих навчальних закладах представлені в роботах М.В. Гриньової, В.І. Євдокимова, М.В. Кларіна, А.М. Крамаренко, В.Ф. Паламарчук, О.М. Пехоти, В.В. Серікова, С.О. Сисоевої, І.С. Якиманської.

Теоретичні та практичні аспекти нових технологій навчання розроблені в роботах В.П. Беспалько, М.Д. Виноградової, Д. Джонсона, Р. Джонсона, О.В. Єльнікової, В.А. Мартинюк, О.М. Пехоти, Л. В. Пирожено, О.І. Пометун, Р. Реванс, Г.К. Селевко, М.І. Скрипник, В.А. Терещенко та інших вітчизняних і зарубіжних учених. Проблемам інтерактивного спілкування присвячені праці Н.М. Богомолової, Б.Ф. Ломова, Р.С. Немова та ін.

Над проблемою готовності вчителя до педагогічної, професійної діяльності працювало багато вчених: Є.С. Барбіна, О.В. Глузман, Н.В. Гузій, К.М. Дурай-Новакова, М.І. Дяченко, Л.О. Кандибовіч, Л.В. Кондрашова, Н.В. Кузьміна, В.О. Сластьонін, Л.Ф. Спінін, Л.Л. Хоружа та ін.

Основний матеріал дослідження. У контексті нашого дослідження розглянемо такі поняття, як «технологія», «технологія навчання», «інтерактивні технології навчання».

Стародавні греки під технологією розуміли майстерність, мистецтво створювати речі (*techne* – майстерність, *logos* – вчення). Термін «технологія» став більш вживаним і емним за своїм змістом наприкінці XVIII ст. У цей час бурхливо розвивається промисловість, відбувається розподіл праці, поступова відмова від ручної праці та перехід до машинного виробництва. Тривалий процес переробки сировини в кінцеву продукцію, що є необхідною людям, з розподілом цього процесу на окремі етапи, технологічні складові, ускладнення способів обробки продукту з регламентуванням, конкретизацією всіх етапів циклу виробництва, заходів та дій і є технологією. Технологія являє собою сукупність знань про методи, засоби запровадження виробничих процесів, в результаті чого відбувається якісна зміна, трансформування, модифікування оброблюваних об'єктів. Існує велика кількість визначень поняття «технологія»: технологія – це сукупність прийомів, застосовуваних у якій-небудь справі, майстерності, мистецтві [7].

«Технологія» – спосіб реалізації людьми конкретного складного процесу з розподілом його на систему послідовних взаємопов'язаних процедур і операцій, які виконуються більш або менш стандартно і мають на меті досягнення високої ефективності [7]. Технологія насамперед виступає як процес, що своєю характерною

ознакою має впорядкованість і організованість всіх дій, етапів виробництва; хаотичність та стихійність для неї не властива. Подальший аналіз виробничих технологій призводив до їх вдосконалення. У XIX ст. заговорили і про технологізацію процесу навчання. У XX ст. поширення набувають інформаційні технології, з'являється велика кількість інноваційних технологій навчання.

Будь-який освітній процес має передумовою наявність двох сторін: викладачів (вчителів) і учнів, де кожна з цих сторін переслідує певні цілі, прагне досягти максимального результату за певних умов організації навчального процесу, використовуючи засоби педагогічної взаємодії і послуговуючись змістом навчання. Однак не завжди процес навчання є ефективним. Прагнення щодо розробки ефективного, єдиного, загального підходу в навчанні, що посприяв би досягненню високих його результатів, не полишає вчених усього світу, її висловлював ще Я.А. Коменський більше 400 років тому. Я.А. Коменський писав: «Можна і треба кожного вчителя навчити користуватися педагогічним інструментарієм, тільки за цієї умови його робота буде результативною, а місце вчителя – найкращим місцем під сонцем. Школа – майстерня, вона «жива друкарня», яка «друкує» людей. Вчитель у навчальному процесі користується тими ж засобами для виховання, освіти юнаків, якими користуються друкарські працівники, створюючи книгу» [3; с. 199]. Багато закордонних і вітчизняних педагогів висловлювали ідеї про технологізацію навчального процесу: А.В. Дістервег, І.Г. Песталоцці, А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський та ін. Технологія навчання – системна категорія, структурними складовими якої є цілі та зміст навчання, засоби педагогічної взаємодії, організація навчального процесу, результати діяльності, виходячи з яких вчителі здатні зробити освітній процес дієвим, результативним та ефективним.

З однієї сторони, технологія навчання – це сукупність методів і засобів обробки, подання, зміни і пред'явлення навчальної інформації, з іншої – це наука про способи впливу викладача на учнів в процесі навчання з використанням необхідних технічних або інформаційних засобів. У технології навчання зміст, методи і засоби навчання є взаємопов'язаними та взаємообумовленими.

Нині часто використовуються синоніми-поняття: «педагогічна технологія», «технологія навчання», «освітня технологія». Маємо зазначити, що вони є перекладами з англійської терміна «educational technology».

Величезний внесок у розвиток педагогічно-технічних ідей наприкінці XIX ст. – на початку XX ст. внесли засновники прагматичної психології та педагогіки: Д. Дьюї, С. Холл.

Першими вивчили історію виникнення та розвитку технологій навчання Т.А. Ільїна, М.В. Кларін [1, 2], В.Ю. Пітюков [4], послуговуючись іноземним досвідом з названої проблеми.

Аналіз стану проблеми виникнення і розвитку технологій навчання у світовій освіті показав, що в літературі виділяється 3 стадії, кожна з яких має свої суттєві ознаки.

Перша стадія (1920 – 1960 рр.) характеризується формуванням підвалин технічного середовища навчання, виникненням і запровадженням програмованого навчання – дидактичної системи з програмованим контролем навчальної діяльності учнів.

Друга стадія (1960 – 1980 рр.) характеризується запровадженням у навчальний процес ще недосконалих на той момент комп'ютерів; вивчається значення, суть програмованого навчання, важливість та доцільність застосування програмованого навчання під час вивчення окремих дисциплін, створюються навчальні телевізійні фільми з навчальних дисциплін. В цей період був започаткований діалог з проблем індивідуалізації та персоніфікації навчання. Цей етап характерний вивченням, розробкою та застосуванням принципів оптимізації освітнього процесу.

Третя стадія (90 рр. XX ст.) вирізняється тим, що педагогічна технологія вже не є другорядною в обслуговуванні та супроводі процесу навчання. Відтепер їй притаманна головна роль в організації цього процесу, виборі методів, засобів та змісту навчання, засобів педагогічної взаємодії, передбачуваного, спланованого результату діяльності у відповідності з конкретно використовуваною педагогічною технологією навчання.

Таким чином, аналіз показує що педагогічна технологія пройшла шлях від другорядної до головної, визначальної ролі в організації навчального процесу.

Визначення «технологія», «технологія навчання», «педагогічна технологія», що були використані у дослідженні, викладені в таблиці (див. табл. 1.2).

Проаналізувавши визначення понять «технологія навчання» та «педагогічна технологія», можна зробити висновок, що поступово відбувається зміна змісту від поняття «технології в освіті» – до поняття «технології освіти».

**Поняття, що були використані у дослідженні
(стосовно термінів «технологія», «технологія навчання», «педагогічна технологія»)**

Поняття	Зміст	Автор, назва книги
1	2	3
Технологія	це сукупність прийомів, застосовуваних у якій-небудь справі, у мистецтві.	Толковый словарь русского языка [7]
Технологія навчання	це складова процесуальна частина дидактичної системи.	М. А.Чошанов [8]
Технологія навчання	«Проект певної педагогічної системи, що реалізується на практиці» [40; с. 6].	Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М.: Изд-во Института проф.обр. Мин.обр. России, 1995.
Технологія навчання	«Сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний добір і комбонування форм, методів, способів, прийомів, виховних засобів (схем, креслень, діаграм, карт)» [179; с. 104]	Лихачёв Б.Т. Педагогика. Курс лекций: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений и слушателей ИПК и ФПК. – М.: Прометей, 1996.
Технологія навчання	«Комплексний, інтегративний процес, який включає людей, ідеї, засоби і способи організації діяльності для аналізу проблем і планування, забезпечення і управління рішенням проблем, що охоплюють всі аспекти засвоєння знань» [371; с. 21]	Silber K. H. Some Implication of the History of Educational Technology: Were All in this Together // Brown I. W., Brown S.N. Educational Media Yearbook, 1981. Littleton, Colorado Libraries Unlimited.
Технологія навчання	Це «системне концептуальне, нормативне об'єктивований, інваріантний опис діяльності вчителя і учня, яке спрямоване на досягнення освітньої мети. Вона завжди квінтесенція виховної системи, базова підстава, в якій фіксується її своєрідність і специфічні особливості теоретичного складу і категоріального апарату» [317; с. 12].	Фрадкин Ф.А. Педагогическая технология в исторической перспективе // История педагогической технологии: Сб. научн. Тр. – М.: Интерпракс, 1994.
Технологія навчання і виховання (Педагогічна технологія)	«Нове (з 50-х років) напрям у педагогічній науці, яке займається конструюванням оптимальних навчальних систем, проектуванням навчальних процесів. Являє собою систему способів, прийомів, кроків, послідовність виконання яких забезпечує вирішення завдань виховання, навчання та розвитку особистості вихованця, а сама діяльність представлена процедурно, тобто як певна система дій; розробка і процедурне втілення компонентів педагогічного процесу у вигляді системи дій, що забезпечує гарантований результат. Педагогічна технологія є конкретизацією методики. В основі технології навчання і виховання лежить ідея повної керованості навчально-виховним процесом, проектування і відтворюваності навчального і виховного циклів » [145; с. 149-150].	Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.
Педагогічна технологія	«Сукупність засобів і методів відтворення теоретично обгрунтованих процесів навчання і виховання, що дозволяють успішно реалізувати поставлені освітні цілі. Педагогічна технологія має передумовою відповідне наукове проектування, при якому цілі задаються досить однозначно, і зберігається можливість об'єктивних поетапних вимірювань і підсумкової оцінки досягнутих результатів». [221; с. 191].	Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; Редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528с.: ил.
Педагогічна технологія	Системна сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, що використовуються для досягнення педагогічних цілей.	Кларин М.В. [2]

Під педагогічною технологією розуміють вже не тільки використання технічних засобів навчання у навчальному процесі, відбувається процес осмислення педагогічної технології як педагогічної системи.

Як показало дослідження літератури, під технологізацією навчання перш за все розуміли застосування технічних засобів у навчанні, за рахунок цього – підвищення ефективності, результативності процесу оволодіння знаннями, вміннями та навичками. Запровадження технічних засобів навчання в навчальний процес сприяє індивідуалізації процесу навчання, дозволяє враховувати рівень підготовленості учнів, їхні інтереси, потреби, зробити пізнавальну діяльність учнів більш самостійною, дослідницькою. Також застосування технічних засобів навчання розширює міждисциплінарні зв'язки в навчанні, збільшує мобільність освітнього процесу, посилює мотивацію до навчання, стимулює учнів до самовдосконалення, до самоосвіти. Надалі під технологізацією навчання стали розуміти саме технологічну побудову освітнього процесу: розподілення процесу навчання на систему певних, пов'язаних один з одним, послідовних етапів, з чіткою регламентацією кожного, запланованим очікуваним результатом у навчанні, можливістю повторити застосування даної технології в подібних навчальних умовах, обов'язково з досягненням високої ефективності, дієвості освітнього процесу.

Ми солідарні з Селевко Г.К., що педагогічна технологія є змістовним узагальненням, вбирає в себе зміст всіх визначень попередніх авторів і може бути представлена в трьох статусах: науковому, процесуально-описовому, процесуально-дієвому. Тобто педагогічна технологія спрацьовує як наука, як система методів, способів, принципів, застосовуваних у навчанні, і як реальний процес навчання.

Селевко Г.К. зазначає, що до структури педагогічної технології входять [5]:

1. Концептуальна основа;
2. Змістова частина навчання:
 - цілі навчання – загальні та конкретні;
 - зміст навчального матеріалу;
3. Процесуальна частина – технологічний процес:
 - організація навчального процесу;
 - методи і форми навчальної діяльності школярів;
 - методи та форми роботи вчителя;
 - діяльність учителя з управління процесом засвоєння матеріалу;
 - діагностика навчального процесу.

Будь-яка педагогічна технологія має відповідати певним вимогам щодо якості її складових, а саме: концептуальності, системності, керованості, ефективності, відтворюваності [5; с. 17].

Стисло схарактеризуємо кожну якість. Концептуальність означає, що будь-яка педагогічна система повинна мати філософську, психологічну, дидактичну, соціально-педагогічну основу. Системність має передумовою наявність в педагогічних технологіях ознак системи: взаємодії всіх її ланок, наявність цілей та логіки. Керованість означає можливість планування процесу навчання, проектування, модифікацію, трансформування використовуваних засобів, методів навчання відповідно до цілей, запланованих як результат навчання. Ефективність має передумовою забезпечення резерву навчального часу, оптимізацію праці викладача, тобто рахує оптимальність, виходячи з витрат, при гарантованому високому рівні досягнень учнів в освітньому процесі. Відтворюваність – здатність відтворення даної педагогічної технології іншими викладачами в подібних умовах.

М.А. Чошанов [8, с. 4] вивчає такі ознаки технології навчання: діагностичне цілеутворення, результативність, здатність до алгоритмування та проектування, цілісність, керованість, візуалізацію, здатність до корекції, економічність. Діагностичне цілеутворення та результативність відбивають наявність мети, намагання досягти запланованого результату. Алгоритмування завдань, що проектуються та їх цілісність відбивають ідеї відтворюваності педагогічних технологій. Коректування означає наявність швидкого зворотного зв'язку між учнями і викладачем. Візуалізація – це застосування аудіо- та відеоапаратури, ЕОМ, використання розроблених наочних посібників, тобто застосування оптимальних для певних цілей технічних засобів навчання.

Н.Ф. Тализіна зазначає, що типовою ознакою всіх педагогічних технологій навчання є їх спрямованість на практику навчання [6].

У педагогічній літературі представлені декілька класифікацій педагогічних технологій: В. Т. Фоменко, Т.І. Шамової, Т.М. Давиденко. У найбільш узагальненому вигляді всі відомі педагогічній науці та практиці технології систематизував Г.К. Селевко. Надамо короткий опис класифікаційних груп, складений автором системи [5; с. 25 – 31]:

- За рівнем застосування виділяються загально-педагогічні, окремі методичні (предметні) і локальні (модульні) технології.
- За філософською основою: матеріалістичні та ідеалістичні, діалектичні та метафізичні, наукові (сцієнтистичні) і релігійні; гуманістичні та антигуманні; антропософські і теософські; прагматичні та екзистенціалістські; вільного виховання і примусу та ін. різновиди.
- За провідним фактором психічного розвитку: біогенні, соціогенні, психогенні та ідеалістичні технології.
- За науковою концепцією засвоєння досвіду: асоціативно-рефлекторні, біхевіористські, гештальт-технології, інтеріорізаторські, розвиваючі, нейролінгвістичного програмування та сугестивні.
- За орієнтацією на структури особистості: інформаційні технології (формування знань, умінь, навичок з предметів – ЗУН); операційні (формування способів розумових дій – СРД); емоційно-мистецькі та емоційно-моральні (формування сфери естетичних і моральних відносин – СЕМ); технології саморозвитку (формування самоврядних механізмів особистості – СВМ); евристичні (розвиток творчих здібностей) і прикладні (формування дієво-практичної сфери – СДП).
- За характером змісту і структури: що навчають і виховують; світські та релігійні; загальноосвітні та професійно-орієнтовані; гуманітарні та технократичні; галузеві; вузько-предметні; монотехнології; комплексні (політехнології); технології, що проникають.
- За типом організації та управління пізнавальною діяльністю: класичне лекційне; навчання за допомогою ТЗН; система «консультант»; навчання за книгою; система «малих груп»; комп'ютерне навчання; система «репетитор»; «програмне управління»; традиційна класична класно-урочна система; сучасне традиційне навчання; групові та диференційовані способи навчання; програмованого навчання.

- За підходом до дитини: авторитарні технології, дидактоцентричні технології, особистісно-орієнтовані, гуманно-особистісні, технології співробітництва, технології вільного виховання, езотеричні технології.

- За домінуючим методом: догматичні, репродуктивні, пояснювально-ілюстративні, програмованого навчання, проблемного навчання, розвиваючого навчання, саморозвиваючого навчання, діалогічні, комунікативні, ігрові, творчі, комп'ютерні та ін.

- За категорією учнів: масова технологія, прогресивної освіти, технології компенсуючого навчання, віктимологічні технології, технології роботи з «важкими» дітьми, технології роботи з обдарованими особами.

- За напрямом модернізації існуючої традиційної системи: на основі гуманізації та демократизації відносин; на основі активізації та інтенсифікації діяльності дітей; на основі ефективності організації та управління; на основі методичного й дидактичного реконструювання матеріалу; природо-відповідні; альтернативні; цілісні технології авторських шкіл.

Висновки. Таким чином, на нашу думку, підготовка майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання передбачає наявність спеціально організованого освітнього процесу, який інтегрує всі функціональні освітні одиниці структури навчального закладу, будується на застосуванні інтерактивних технологій, націлений на самовдосконалення, саморозвиток, самореалізацію студентів у галузі застосування інтерактивних технологій навчання.

Готовність майбутнього вчителя до застосування інтерактивних технологій навчання є інтегративним утворенням та метою і результатом спеціальної професійної підготовки студентів у даному напрямку.

Під формуванням готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання будемо розуміти багатокомпонентний, поліфункціональний, динамічний, відкритий процес перетворень, завдяки якому здійснюється цілеспрямований розвиток усіх структурних компонентів, які забезпечують формування цього виду готовності.

Література:

1. Ильина Т. А. Вопросы теории и методики педагогического эксперимента / Т. А. Ильина. – М.: Знание, 1975. – 124 с.
2. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (анализ зарубежного опыта) / М. В. Кларин. – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995 – 176 с.
3. Коменский Я. А. Живая типография / Я. А. Коменский // Собрание педагогических сочинений. – М., 1982. – Т. 2.
4. Питюков В. Ю. Основы педагогических технологий: учеб.-практ. пособие. / В. Ю. Питюков. – М.: Ассоциация авторов и издателей «Тандем», «Роспед-агентство», 1997. – 176 с.
5. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М.: Нар. образование, 1998. – 250 с.
6. Талызина Н. Ф. Технология обучения и её место в педагогической теории / Н. Ф. Талызина // Современная высшая школа. – 1977. — № 1 (17). – С. 91–96.
7. Толковый словарь русского языка / под ред. Д. Н. Ушакова. – М. : Политиздат, 1985. – 2306 с.
8. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: метод. пособие / М. А. Чошанов. – М.: Нар. образование, 1996. – 160 с.

Педагогика

УДК 796.32

аспирант, соискатель ученой степени кандидата педагогических наук Альтувайни Ахмед Хашим

Сибирский федеральный университет (г. Красноярск);

доктор педагогических наук, доцент Кудрявцев Михаил Дмитриевич

Сибирский федеральный университет (г. Красноярск), Красноярский государственный

педагогический университет имени В. П. Астафьева (г. Красноярск), Сибирский

государственный университет науки и технологий имени академика

М. Ф. Решетнева (г. Красноярск), Сибирский юридический институт МВД России (г. Красноярск);

кандидат педагогических наук, доцент Дорошенко Сергей Анатольевич

Сибирский федеральный университет (г. Красноярск);

доцент кафедры физического воспитания Лепилина Татьяна Викторовна

Сибирский государственный университет науки и технологий имени

академика М. Ф. Решетнева (г. Красноярск)

ВОЛЕЙБОЛ КАК ВИД СПОРТА, СПОСОБСТВУЮЩИЙ ФОРМИРОВАНИЮ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ МОЛОДЕЖИ К СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Цель: изучение волейбола как вида спорта, способствующего формированию положительного отношения к спортивной деятельности среди молодежи. Материалы и методы исследования: в ходе исследования были выявлены основные группы мотивов, побуждающих человека к занятиям физической культурой. К ним относятся оздоровительные, коммуникативные, соревновательно-конкурентные, эстетические, познавательно-развивающие, психолого-значимые и воспитательные мотивы. По методике Б. Дж. Кретти была разработана анкета с целью выявления наиболее существенных мотивов, побуждающих молодежь заниматься волейболом. Респондентами стали 15 студентов Сибирского федерального университета в возрасте от 19 до 22 лет, которые активно занимаются данным видом спорта. Участникам анкетирования предлагалось оценить по 10-балльной системе факторы, служащие мотиваторами к занятиям волейболом. Результаты: Проанализировав полученные в ходе исследования данные, можно сделать вывод, что наиболее сильными мотивами к занятиям волейболом являются: улучшение спортивных результатов; укрепление физического здоровья; превосходство над соперниками; обретение уверенности в себе. Малое количество опрошенных студентов отдадут предпочтение познавательно-развивающим и психолого-значимым мотивам. Данные результаты свидетельствуют о том, что современная молодежь недостаточно осведомлена о пользе занятий волейболом для психологического здоровья человека и необходимости познания особенностей своего организма. Выводы: при формировании положительного

отношения к спортивной деятельности посредством волейбола наибольшее влияние оказывают оздоровительные аспекты данной игры и возможность развить в себе различные личностные качества и самоконтроль. При подготовке волейболистов недостаточное значение придается психологическим и коммуникативным функциям спортивной деятельности.

Ключевые слова: волейбол, отношение, мотив.

Annotation. Purpose: to study volleyball as a sport that promotes the formation of a positive attitude to sports activities among young people. Materials and methods of research: In the course of the study, the main groups of motives that induce a person to engage in physical training were identified. These include health-improving, communicative, competitive-competitive, aesthetic, cognitive-developing, psychologically significant and educational motives. By the method of BJ Crett, a questionnaire was developed to identify the most significant motivations that motivate young people to engage in volleyball. The respondents were 15 students of the Siberian Federal University aged 19 to 22, who are actively engaged in this sport. Participants in the questionnaire were asked to evaluate factors that motivated volleyball for a 10-point system. Results: After analyzing the data obtained during the research, it can be concluded that the strongest motives for volleyball are: improving sports results; strengthening physical health; superiority over rivals; gaining self-confidence. A small number of interviewed students prefer cognitive-developing and psychologically-significant motives. These results indicate that modern youth are not sufficiently aware of the benefits of sports activities for the psychological health of a person and the need to know the characteristics of their body. Conclusions: when forming a positive attitude to sports activity through volleyball, the health aspects of this game and the opportunity to develop various personal qualities and self-control have the greatest impact. In the preparation of volleyball players, insufficient importance is attached to the psychological and communicative functions of sports activities.

Keywords: volleyball, attitude, motive.

Введение. На сегодняшний день особой актуальностью пользуется тема побуждения молодежи к спортивной деятельности. Мотивация к физической активности представляет собой особое состояние личности, направленное на достижение оптимального уровня физической подготовки личности и работоспособности [1]. Формирование положительного отношения к спорту является многоуровневым и далеко нелегким процессом. Данный процесс, включает в себя множество этапов, начиная от получения первых гигиенических знаний и базовых теорий в области физической культуры и заканчивая регулярными спортивными занятиями и приобретением профессиональных навыков [2, 4].

В наши дни в области физической культуры существует глубокий и обширный диапазон разновидностей спортивной деятельности [7, 10]. Сегодня одной из самых известных и распространенных спортивных игр является волейбол. Волейбол пользуется популярностью среди различных возрастно-половых категорий. Огромный интерес к данной спортивной игре обусловлен тем, что волейбол подходит для людей абсолютно любого возраста, телосложения, пола и физической подготовки и при этом имеет довольно простые правила ведения игры. Кроме того, занятия этим видом спорта способствуют развитию многих физических качеств: силы рук и плечевого пояса, прыгучести, быстроты реакции, координации движений в пространстве и во времени.

Формирование положительного отношения молодежи к спортивной деятельности посредством волейбола особое распространение получило в различных образовательных учреждениях. В настоящий период времени волейбол включен в программы по физической культуре для учреждений общего образования, начального среднего и высшего профессионального образования. Данный факт объясняется тем, что во время данной игры создаются благоприятные возможности для проявления и развития многих качеств. К вышеупомянутым качествам можно отнести ловкость, выносливость, смекалку, способность к взаимопомощи, быстроту и многое другое.

Актуальность данной темы очевидна и не вызывает никаких сомнений. Учитывая острую необходимость побуждения современной молодежи к занятиям физической культурой [5, 6] и формированием у молодых людей спортивной мотивации, целесообразно изучить и подробно рассмотреть волейбол, как способ развития устойчивого положительного отношения к спортивной деятельности. Исследование проводилось в соответствии с научно-методической литературой и направлено на выявление основных мотивов к занятиям волейболом среди студентов Сибирского федерального университета.

Формулировка цели статьи. Целью исследования стало изучение волейбола как вида спорта, способствующего формированию положительного отношения к спортивной деятельности среди молодежи.

В соответствии с целью в работе решались следующие задачи:

- выявить основные мотивы, побуждающие молодежь заниматься спортивной деятельностью посредством волейбола;
- провести анкетирование по методике Б. Дж. Кретти студентов Сибирского федерального университета в возрасте от 19 до 22 лет, которые активно занимаются волейболом;
- проанализировать полученные результаты и выявить приоритетные мотивы для респондентов.

Изложение основного материала статьи. В настоящий момент времени разработано большое количество методик по изучению мотивации у спортсменов. Довольно активно используются группы методов, связанные с разнообразными модификациями анкетирования. Б. Дж. Кретти разработал методику оценки спортсменом условий эффективной тренировки. Спортсмену предлагается анкета, в которой он должен оценить по 10-балльной шкале различные факторы, которые способствуют повышению эффективности тренировки. Данный опросник может быть использован и для определения основных мотивов, побуждающих человека заниматься определенным видом спорта [3].

В ходе изучения волейбола, как вида спорта, способствующего формированию положительного отношения молодежи к спортивной деятельности, были выявлены основные группы мотивов, побуждающих человека к занятиям физической культурой [8, 9]. К таким мотивам относятся:

1. *Оздоровительные мотивы.* Данный вид мотивации включает в себя стремление к укреплению своего физического здоровья, формированию здорового образа жизни и профилактике различных заболеваний с помощью занятий спортом.

2. *Соревновательно-конкурентные мотивы.* Данная группа мотивов основывается на стремлении человека улучшить собственные спортивные достижения. Стремление достичь определенных высот в

спортивной деятельности, а также иметь некоторое превосходство над своими соперниками является достаточно сильной мотивацией к занятиям физической культурой.

3. *Эстетические мотивы.* На сегодняшний день мощным мотиватором в области спортивной деятельности является желание человека улучшить свой внешний вид и телосложение, избавиться от недостатков в фигуре и увеличить пластичность движений.

4. *Коммуникативные мотивы.* Совместные занятия какой-либо спортивной деятельностью благотворно влияют на коммуникации между разными социальными группами.

5. *Познавательно-развивающие мотивы.* Данный вид мотивации подразумевает желание человека более полным образом познать свой организм, изучить его свойства и особенности, максимально эффективно использовать возможности своего тела и повысить уровень физической подготовленности.

6. *Психолого-значимые мотивы.* Данная категория мотивов основывается на стремлении человека посредством спорта избавиться от негативных эмоций, снять эмоциональное напряжение, отдохнуть от стрессовых ситуаций разного рода, а также обрести уверенность в себе и своих силах.

7. *Воспитательные мотивы.* Систематические и регулярные занятия физической культурой вырабатывают в человеке волевые качества. Данная группа мотивов основана на желании личности развить в себе самодисциплину и самоконтроль.

Обращаясь к опыту Б. Дж. Кретти [3], была разработана анкета с целью выявления наиболее существенных мотивов, побуждающих молодежь заниматься волейболом. Респондентами стали 15 студентов Сибирского федерального университета в возрасте от 19 до 22 лет, которые активно занимаются данным видом спорта. Участникам анкетирования предлагалось оценить по 10-балльной системе факторы, служащие мотиваторами к занятиям волейболом. В анкету были включены 14 вопросов (по 2 вопроса из каждой группы мотивов). Данная анкета представлена в виде таблицы 1.

Таблица 1

Образец анкеты «Что мотивирует Вас к занятиям волейболом?»

№	Вопросы теста	Мало мотивирует	Мотивирует	Очень мотивирует
1	Профилактика заболеваний	1 2 3	4 5 6	7 8 9
2	Развитие самодисциплины	1 2 3	4 5 6	7 8 9
3	Познание собственного организма и его возможностей	1 2 3	4 5 6	7 8 9
4	Укрепление физического здоровья	1 2 3	4 5 6	7 8 9
5	Обретение новых знакомых	1 2 3	4 5 6	7 8 9
6	Улучшение спортивных результатов	1 2 3	4 5 6	7 8 9
7	Превосходство над соперниками	1 2 3	4 5 6	7 8 9
8	Совершенствование тела	1 2 3	4 5 6	7 8 9
9	Повышение уровня физической подготовки	1 2 3	4 5 6	7 8 9
10	Снятие нервозности и напряжения	1 2 3	4 5 6	7 8 9
11	Выработка в себе волевых качеств	1 2 3	4 5 6	7 8 9
12	Развитие коммуникативных навыков посредством работы в команде	1 2 3	4 5 6	7 8 9
13	Избавление от недостатков фигуры	1 2 3	4 5 6	7 8 9
14	Обретение уверенности в себе	1 2 3	4 5 6	7 8 9

По результатам проведенного анкетирования среди студентов, занимающихся волейболом, была составлена таблица 2. Проанализировав данную таблицу, можно сделать вывод, что наиболее сильными мотивами к занятиям волейболом являются: улучшение спортивных результатов; укрепление физического здоровья; превосходство над соперниками; обретение уверенности в себе. Исходя из этого, можно предположить, что наиболее значимыми мотивами, побуждающими молодежь заниматься волейболом, являются соревновательно-конкурентные и оздоровительные мотивы.

Неоправданно малое количество опрошенных студентов отдают предпочтение познавательно-развивающим и психолого-значимым мотивам. Данные результаты свидетельствуют о том, что современная молодежь недостаточно осведомлена о пользе спортивной деятельности для психологического здоровья человека и необходимости познания особенностей своего организма.

Результаты анкетирования среди студентов-волейболистов Сибирского федерального университета

№	Вопросы теста	«Мало мотивирует», чел.	«Мотивирует», чел.	«Очень мотивирует», чел.
1	Профилактика заболеваний	6	7	1
2	Развитие самодисциплины	5	7	2
3	Познание собственного организма и его возможностей	8	5	1
4	Укрепление физического здоровья	3	10	1
5	Обретение новых знакомых	8	6	0
6	Улучшение спортивных результатов	0	10	4
7	Превосходство над соперниками	1	9	4
8	Совершенствование тела	6	7	1
9	Повышение уровня физической подготовки	6	7	1
10	Снятие нервозности и напряжения	9	5	0
11	Выработка в себе волевых качеств	4	9	1
12	Развитие коммуникативных навыков посредством работы в команде	7	5	2
13	Избавление от недостатков фигуры	5	8	1
14	Обретение уверенности в себе	2	8	4

В ходе проведения исследования результаты анкетирования были рассмотрены с учетом пола респондентов. Рассматривались лишь те респонденты, кто на поставленный в анкете вопрос ответил «мотивирует» и «очень мотивирует». Полученные данные были систематизированы и представлены в виде таблицы 3.

Таблица 3 наглядно демонстрирует, что респонденты женского пола отдают большее предпочтение следующим мотивам: избавление от недостатков фигуры; обретение уверенности в себе; совершенствование тела.

Большинство опрошенных лиц мужского пола выбрали следующие мотиваторы: выработка волевых качеств; развитие самодисциплины.

Таблица 3 также позволяет сделать вывод, что волейболистки придают большее значение психологически значимым мотивам, нежели парни-волейболисты.

Результаты анкетирования среди студентов-волейболистов Сибирского федерального университета (женщины, мужчины)

№	Вопросы теста	Жен. (чел.)	Муж. (чел.)
1	Профилактика заболеваний	5	3
2	Развитие самодисциплины	3	6
3	Познание собственного организма и его возможностей	4	2
4	Укрепление физического здоровья	5	6
5	Обретение новых знакомых	3	3
6	Улучшение спортивных результатов	6	8
7	Превосходство над соперниками	6	7
8	Совершенствование тела	7	1
9	Повышение уровня физической подготовки	3	5
10	Снятие нервозности и напряжения	4	1
11	Выработка в себе волевых качеств	3	7
12	Развитие коммуникативных навыков посредством работы в команде	4	3
13	Избавление от недостатков фигуры	8	1
14	Обретение уверенности в себе	8	4

Выводы:

1. Можно сделать вывод, что при формировании положительного отношения к спортивной деятельности посредством волейбола наибольшее влияние оказывают оздоровительные аспекты данной игры, а также возможность развить в себе различные личностные качества и самоконтроль.

2. При подготовке волейболистов основное внимание уделяется их физической подготовке и совершенствованию результатов, но недостаточное значение придается психологическим и коммуникативным функциям спортивной деятельности.

3. Исходя из полученных в ходе анкетирования результатов об основных мотивах, побуждающих молодежь заниматься волейболом, можно судить о том, что положительное отношение к спортивной деятельности у девушек обусловлено возможностью совершенствования собственного тела и повышения уровня уверенности в себе. Положительное отношение к физической культуре среди парней-волейболистов обуславливается тем, что данная игра позволяет развить самодисциплину и волевые качества.

Литература:

1. Евсеев Ж. М. Мотивационный потенциал личности спортсмена // Психологическое обеспечение спортивной деятельности: сб. науч. тр., 1988. С. 42–49
2. Копылов Ю.А., Яцковская Л.Н., Кудрявцев М.Д., Кузьмин В.А., Толстопятов И.А., Ермаков С.С. Концепция структуры и содержания оздоровительных занятий для студентов высших учебных заведений // Физическое воспитание студентов.–2015. – № 5 – С. 23-30.
3. Кретти, Б. Дж. Психология в современном спорте / Б.Дж. Кретти. — М.: ФиС. — 1978, —224 с.
4. Кудрявцев М.Д., Кузьмин В.А., Галимов Г.Я., Копылов Ю.А., Гаськов А.В. Современные подходы к созданию концепции и обновлению структуры и содержания оздоровительного физического воспитания студентов вузов. // Вестник Бурятского государственного университета. Выпуск Физическая культура и спорт 13/ 2014. - 204 с. УДК 796.093.8. С. 34-41.
5. Кузьмин В.А., Кудрявцев М.Д., Копылов Ю.А., Галимов Г.Я., Стрельников В.А. Концептуальные основы необходимости обновления дополнительного оздоровительного физического воспитания студентов // Молодая спортивная наука Беларуси: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 8–10 апр. 2014 г.: в 3 ч. / Белорус. гос. ун-т физ. культуры; редкол.: Т. Д. Полякова (гл. ред.) [и др.]. – Минск: БГУФК, 2014. – Ч. 2. – С. 162-165.
6. Лазарев, И.В. Физическая культура в юридическом вузе: учебно-методическое пособие / И. В. Лазарев, А. А. Ромашов. - М.: РАП, 2013. - 240 с.
7. Муллер, А. Б. Физическая культура студента: учеб. пособие / А. Б. Муллер, Н. С. Дядичкина, Ю. А. Богаченко, А. Ю. Близневский. - Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2011. – 172 с.
8. Наговицын Р.С. Мотивация студентов к занятиям физической культурой в вузе // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 8-2. – С. 293-298
9. Пархомчик В.И. Факторы, влияющие на развитие мотивации в физкультурно-спортивной деятельности студенческой молодежи / В.И. Пархомчик // Традиционная физическая культура белорусов: история, теория, практика: материалы 4 Респ. конф. по пробл. физ. культуры белорусов, 20 нояб. 2002 г. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка. - Минск, 2002. - С. 74-78.
10. Чертов Н. В. Физическая культура: учебное пособие / Н. В. Чертов – Ростов-на-Дону: Издательство ЮФУ, 2012. – 118 с.

Педагогика

УДК: 378

адъюнкт Альментьев Василий Сергеевич

Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Пермь);

доктор педагогических наук, профессор Коломийченко Людмила Владимировна

Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Пермь)

РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ МЕЖКОНФЕССИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ У КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Аннотация. В статье актуализируется проблема развития культуры межконфессиональных отношений у курсантов военного вуза войск национальной гвардии Российской Федерации, раскрывается сущность данного личностного образования как системы информационных, эмоционально – чувственных и конативных параметральных характеристик. На основании анализа исследований, выполненных в контексте культурологического подхода, обозначается ряд позиций, связанных с организацией образовательного процесса по формированию культуры межконфессиональных отношений, представлен опыт работы в данном направлении профессиональной подготовки курсантов Пермского военного института войск национальной гвардии Российской Федерации.

Ключевые слова: культура межконфессиональных отношений, толерантность, интериоризация, поликонфессиональная сфера, социально-гуманитарные дисциплины, информационно-воспитательная работа.

Annotation. The article actualizes the problem of developing a culture of interfaith relations among cadets of the military high school of the troops of the national guard of the Russian Federation, reveals the essence of this personal education as a system of information, emotionally - sensual and conative parametric characteristics. Based on the analysis of the studies carried out in the context of the culturological approach, a number of positions are identified, related to the organization of the educational process for the formation of a culture of interfaith relations, the experience of professional training of the cadets of the Perm Military Institute of the troops of the National Guard of the Russian Federation is presented in this direction.

Keywords: culture of inter-confessional relations, tolerance, interiorization, polyconfessional sphere, social and humanitarian disciplines, information and educational work.

Введение. Деятельность военнослужащего - офицера войск национальной гвардии Российской Федерации в современных условиях при выполнении повседневных служебно-боевых задач подразумевает

непрерывное взаимодействие с носителями разных национальных культур, членами общественных организаций, в том числе и религиозных. Совокупность профессиональных отличительных черт общения и единых моральных общепризнанных норм устанавливают основы профессиональной этики. Одним из гарантов успешной реализации основных параметров профессиональной компетентности, сформированных в процессе обучения в военном институте войск национальной гвардии Российской Федерации, является высокий уровень коммуникативных навыков офицера Росгвардии как защитника закона, Отечества, работающего в рамках взаимодействия с людьми, обществом. Бесконфликтное, конструктивное и компетентное общение офицера Росгвардии в социуме базируется на общем уровне его образования с учетом тех характеристик, которые связаны также и с освоением ценностей национальной и конфессиональной культуры.

Изложение основного материала статьи. Современная образовательная политика государства ориентирована на реализацию «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», в которой в качестве одной из главных ценностей страны определяется свобода религии, предусматривающая уважительное и терпимое отношение ко всем традиционным религиям, существующим в России и к их приверженцам [1]. Традиционную склонность к сбережению межконфессионального мира в Российской Федерации фиксировали многочисленные философы и политические деятели, включая современных. Еще в апреле 2007 года Президент Российской Федерации В.В. Путин в Послании Федеральному собранию Российской Федерации отметил: «Наша страна исторически формировалась как союз многих народов и культур. И основу духовности самого Российского народа испокон веков составляла идея общего мира - общего для людей различных национальностей и конфессий» [2].

Основу толерантных отношений между курсантами военного института Росгвардии, офицерами войск национальной гвардии Российской Федерации и гражданским населением составляют ценности конфессиональной культуры, которая традиционно рассматривается в контексте наличия у человека общих представлений и дифференцированных понятий о сущности собственной религиозной культуры, признания значимости и правомерности традиций иных религиозных культур и проявления потребности в конструктивном диалоге с представителями других конфессиональных групп. Межконфессиональные взаимоотношения - это общение представителей различных конфессиональных групп в самых разнообразных сферах жизни и деятельности человека, включая и образовательную среду военного вуза войск национальной гвардии Российской Федерации.

Реализация целевых ориентиров современной системы отечественного образования осуществляется в контексте разных методологических подходов, один из которых в качестве содержательной и технологической основы организации образовательного процесса определяет ценности разных видов культуры. Культурологический подход предполагает определение стратегической цели воспитания как формирование ценностного отношения человека к обществу, природе, истории, рукотворному миру, к самому себе, понимание образовательного процесса как специфического взаимодействия его субъектов в ходе освоения и интериоризации социокультурных ценностей, отношение к образовательному учреждению как к целостному культурно-образовательному пространству.

В исследованиях Е.В. Бондаревской, С.К. Бондыревой, О.С. Газмана, Д.В. Колесова, Л.В. Коломийченко, В.С. Кукушкина, Б.Т. Лихачева, М.Г. Яновской и др. отмечается необходимость интеграции интеллектуальной, политической, нравственно-правовой и эстетической культуры личности, способствующей становлению сложных гражданских чувств, проявляющихся в понимании приоритета общечеловеческих ценностей, умелого сочетания интересов общества, коллектива и личности, доверие и терпимость к людям [3].

С позиций культурологического подхода культуру межконфессиональных отношений курсантов военного вуза войск национальной гвардии Российской Федерации мы рассматриваем как сложное личностное образование, проявляющееся в наличии знаний о ценностях собственной и иных конфессиональных культур, в проявлении интереса к обычаям и традициям, потребности в бесконфликтном взаимодействии с их носителями, в толерантном отношении с представителями других конфессий. Становление культуры межконфессиональных отношений осуществляется под влиянием разных факторов, важнейший из которых – целенаправленный образовательный процесс в вузе.

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования, в том числе и военные институты войск национальной гвардии ориентирует на то, чтобы курсант в ходе изучения обязательных социально-гуманитарных дисциплин (философии, военной истории и др.) получил представления о роли религии в истории, роли христианства в европейской цивилизации, роли православия в России, культурных традициях и цивилизованной самоидентичности, тенденциях культурной интернационализации в современном глобализованном мировом процессе, национально-государственных интересах России, гражданском обществе, основных направлениях внутренней и внешней политики России.

Формирование культуры межконфессионального общения курсантов осуществляется в основном во время информационно-воспитательной работы. В контексте становления общей политической культуры осуществляется знакомство курсантов Росгвардии с законными основными принципами регуляции государственно религиозных и межконфессиональных отношений. На первоначальном этапе обучения будущим офицерам Росгвардии нужны элементарные познания в области основ религиоведения, позволяющие предупреждать конфликтные ситуации и недопонимание в общении с сокурсниками, представителями разных конфессий. В дальнейшем в процессе работы с населением, относящимся к всевозможным конфессиональным группам, при выполнении служебно-боевых задач выпускникам вуза понадобятся более объемные и систематизированные знания в области традиций, обычаев, имеющих место в разных религиозных культурах.

Программа развития воспитательной работы вузов войск национальной гвардии Российской Федерации ориентирована на развитие концепции познаний и социально-личностных компетенций у курсантов Росгвардии, являющихся основой культуры межконфессиональных отношений. К числу социально-личностных компетенций относятся: адаптационноцивилизационные, социально-организационные, коммуникативные; ценностно-смысловые, социально-трудовые. Например, офицерам Росгвардии в профессиональном плане необходимо ежедневно принимать участие в межконфессиональном диалоговом взаимодействии как с подчиненными, так и населением, учитывать специфику поведения людей

в зависимости от места прохождения службы на территории Российской Федерации, продиктованную религиозными нормами.

В современной отечественной педагогике и практике военного образования существует достаточно богатый спектр программ и технологий, связанных с патриотическим, интернациональным, гражданским воспитанием курсантов военных вузов Росгвардии. Вместе с тем проблемы формирования культуры межконфессиональных отношений исследуются и реализуются лишь локально. В данной статье мы приведем опыт работы по данному направлению профессиональной подготовки курсантов, имеющий место в Пермском военном институте войск национальной гвардии Российской Федерации.

Основываясь на базисных элементах процедуры воспитания «человека культуры», выявленные Е.В. Бондаревской, мы сформулировали основные позиции процесса воспитания культуры межконфессиональных отношений у курсантов военного института войск национальной гвардии Российской Федерации:

- интериоризация многоцелевых общечеловеческих ценностей, имеющих место в разнообразных религиозных концепциях (понимание целостности человеческого рода и себе равно как неподражаемой составляющей, коммуникация между разными культурами и народами, независимость, равноправие, гуманность);

- освоение духовных и материальных ценностей общечеловеческой и религиозной культур (литературных, музыкальных, художественных, нравственных) посредством с их изучением, сбережением, восстановлением в творческих вариантах деятельности;

- развитие опыта гражданского поведения (участие в гражданских делах, проявление гражданских чувств, отстаивание религиозных прав человека);

- накопление опыта проживания эмоционально-насыщенных ситуаций гуманного поведения, проявление у курсантов Росгвардии религиозной терпимости;

- самооценка и самовоспитание (самоанализ согласно поводу свершенного, конструирование поведения в поликонфессиональной сфере, освоение методами самосовершенствования).

В учебные планы профессиональной подготовки курсантов Пермского военного института войск национальной гвардии Российской Федерации включены для изучения дисциплины социально-гуманитарного цикла, имеющие региональную, национально-этническую специфику, поскольку формирование культуры межконфессиональных отношений в первую очередь осуществляется в рамках дисциплин, входящих в состав регионального и федерального компонентов Государственного образовательного стандарта высшего и профессионального образования: философия, история, военная история, социология, культурология и др.

В военных институтах количество учебных часов на изучение социально-гуманитарных дисциплин является недостаточным. Анализ тематики учебных дисциплин в Пермском военном институте войск национальной гвардии Российской Федерации, направленных на более углубленное формирование социально-личностных качеств, значимых для развития культуры межконфессиональных отношений, показал, что курсантам Росгвардии предлагаются курсы лишь косвенно способствующие их формированию. Следовательно, необходимо проведение целенаправленной работы, способствующей более полному содержательному наполнению и грамотному технологическому сопровождению образовательного процесса в решении задач развития культуры межконфессиональных отношений курсантов.

Разрешение обозначенной проблемы в Пермском военном институте войск национальной гвардии Российской Федерации произойдет в контексте социального партнерства. Суть его заключается в том, что командование института осуществляет сотрудничество и тесное взаимодействие с организациями религиозных конфессий Пермского края: наиболее многочисленной конфессией Русской Православной Церковью - Пермской епархией, руководством Регионального Духовного Управления мусульман Пермского края, буддийским центром Алмазного пути традиции Карма Кагью. Кроме этого в городе Перми в целях взаимодействия с традиционными религиозными организациями Пермской области, а затем и Пермского края с октября 1998 г. организован и действует Межконфессиональный Консультативный комитет Пермского края, уникальное межконфессиональное образование для многоконфессиональной России, в работе которого участвуют представители 7 крупных конфессий Пермского края.

Представители данных организаций в часы информационно-воспитательной работы проводят занятия с курсантами Росгвардии в разных формах: консультирование по темам научных исследований, связанных с проблемами религиозно-просветительского просвещения, проведение диспутов и дискуссий, решение практических задач, моделирование возможных ситуаций. В работе с курсантами широко применяется метод «культурных ассимиляторов», способствующий погружению в возможную ситуацию и поиск наиболее приемлемого выхода из нее, не порождающего конфликта. Данный метод успешно используется в ходе массовых мероприятий: вечеров национальных культур, народно-религиозных праздников, краткосрочных экспедиций и экскурсий к местам компактного проживания различных этноконфессиональных групп в Пермском крае.

Органы государственной власти Пермского края занимают активную позицию в поддержке деятельности основных религиозных организаций на территории края, поддерживают крупные социально-значимые государственно-конфессиональные проекты (финансируют их, оказывают организационную и информационную поддержку): проведение форумов-выставок («Дни Славянской письменности и культуры», «Православная Русь», «Мусульманский мир»); благотворительных концертов («Свет Белой горы») для поддержки и восстановления памятника архитектуры Пермского края - Белогорского Свято-Николаевского мужского монастыря и других религиозных и социально-значимых мероприятий, проводимых религиозными организациями на территории Пермского края. Посещение данных проектов систематически осуществляется курсантами Пермского военного института Росгвардии.

Выводы. Таким образом, воспитание культуры межконфессиональных отношений у курсантов военных вузов войск национальной гвардии Российской Федерации в условиях учебной и внеучебной деятельности, интеграции усилий совместно с представителями религиозных конфессий Пермского края способствует не только формированию профессиональных компетенций, но и гражданской активной жизненной позиции, стремления к сохранению социального мира.

Литература:

1. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Электронный ресурс]. – URL: [http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/nachalnaya-](http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/nachalnaya)

shkola/inklyuzivnoeobrazovanie/fgos/kontsepsiya-dukhovno-nravstvennogo-razvitiya-i-vospitaniyalichnosti-grazhdanina-rossii.html

2. Послание Федеральному Собранию Российской Федерации Президента России Владимира Путина // Российская газета. 2007. №90. С. 3.

3. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций. Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений и слушателей ИПК и ФПК. М.: «Прометей», 1992. 102 с.

4. Альментьев В.С., Сигиденко С.Ю., Альментьев С.С. Формирование основ конфессиональной культуры курсантов военных институтов войск национальной гвардии Российской Федерации. – Пермь, Военное образование: вчера, сегодня, завтра - 2016. – 6-9 с.

5. Коломийченко Л.В., Суханов О.Б. Формирование компетентности преподавателей военного вуза в вопросах воспитания межнациональной толерантности курсантов. – Педагогическое образование и наука, 2012 № 9. – 73-76 с.

6. Альментьев В.С., Пузиков О.П., Ефимов В.С. О необходимости формирования основ конфессиональной культуры курсантов военных институтов войск национальной гвардии России. Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2018. № 1 (43). С. 208-212.

Педагогика

УДК 796.894

аспирант, соискатель ученой степени кандидата педагогических наук Альтувайни Ахмед Хашим
Сибирский федеральный университет (г. Красноярск);

доктор педагогических наук, доцент Кудрявцев Михаил Дмитриевич

Сибирский федеральный университет (г. Красноярск), Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева (г. Красноярск), Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика

М. Ф. Решетнева (г. Красноярск), Сибирский юридический институт МВД России (г. Красноярск);

кандидат педагогических наук, доцент Дорошенко Сергей Анатольевич

Сибирский федеральный университет (г. Красноярск);

кандидат биологических наук, доцент Турыгина Ольга Вячеславовна

Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева (г. Красноярск)

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ВОЛЕЙБОЛУ У СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Аннотация. На сегодняшний день физическое воспитание студентов в высших учебных заведениях с преимущественным развитием у них физических качеств является одним из самых важных компонентов процесса физкультурного образования студенческой молодежи, поскольку оно служит действенным средством сохранения здоровья, а также положительно влияет на физическое развитие студентов. В данной статье рассмотрены определённые особенности занятий волейболом, некоторые компоненты влияния физических нагрузок на занятиях по волейболу на организм занимающихся и на развитие физических качеств у студентов. Актуальность вопроса подтверждается постоянным совершенствованием методик обучения игре в волейбол. Исходя из этого, основная цель – выявить особенности игры, которые помогут подготовиться студентам к освоению техники игры в волейбол, а также положительно повлияют на формирование физических качеств у студентов.

Ключевые слова: волейбол, спорт, физические качества, физическая подготовка.

Annotation. To date, the physical education of students in higher education institutions with the primary development of their physical qualities is the most important component of the process of physical education, as it serves as an effective means of maintaining health, and also positively affects the physical development of students. This article deals with certain features of volleyball, some components of the influence of physical loads in volleyball classes on the body involved and on the development of physical qualities in students. The urgency of the issue is confirmed by the continuous improvement of the methods of teaching the game of volleyball. Proceeding from this, the main goal is to identify a set of exercises that will help prepare for the game of volleyball, and also positively affect the formation of physical qualities among students.

Keywords: volleyball, sport, physical qualities, physical training.

Введение. Игра в волейбол представляет собой достаточно распространенную и популярную игру в мире, поскольку ей легко научиться, она доступна широкому кругу людей, а также занятия данной игрой способны развить целый комплекс разнообразных физических качеств, за что волейбол и любим молодежью.

Волейбол как атлетический вид спорта содержит в себе широкий спектр физических нагрузок, и, как правило, занимаются им только те спортсмены, у которых состояние организма находится на высоком уровне требований функциональной подготовки. Если изучить исследование, проведенные в ходе интенсивных тренировок у волейболистов, то можно сделать вывод о том, что этот вид спорта требует большой объем нагрузок и насыщенных трудоемких тренировок [2]. Данные показатели и особенности этой игры предъявляют высочайшие требования к физическим способностям учащихся, принимающих непосредственное участие в игре.

Понятно, что волейбол ориентирован на повышение различной выносливости в связи с неотъемлемым элементом игры: интенсивными прыжками и техникой их выполнения. Именно этим волейбол выделяется среди других видов спорта.

В современном мире игра в волейбол не утрачивает своей актуальности у студентов на занятиях по физической культуре. Наоборот, даже обретает всеобщую популярность. Отвечая на вопрос о том, какие задачи существуют в обучении игре по волейболу, можно сформулировать несколько таковых основных задач. Во-первых, увеличение степени здоровья студентов, во-вторых, воспитание физических качеств, которые понадобятся студентам высших учебных заведений в их последующей жизнедеятельности после

окончания института. Ведь именно это будет способствовать наиболее продуктивной работе будущих специалистов [3].

К основным и дополнительным физическим качествам студентов высших учебных заведений, занимающихся волейболом, следует отнести: высокую работоспособность, устойчивость к стрессу и переутомлению, внимательность, высокую концентрацию и выносливость, а также ловкость, хорошую скорость реакции, оперативную память и уровень восприятия, практическое мышление. Немаловажными качествами является умение быстро принимать решение в экстремальной ситуации и быть наблюдательным. Данные качества необходимы для занятия волейболом. Именно поэтому занятия по физической культуре и игре в волейбол должны быть грамотно организованы [4].

Для грамотной и правильной методики организации занятий по волейболу у студентов, преподавателю необходимо владеть компетенцией относительно анатомо-физиологических особенностей студентов. Лишь при таком условии занятия волейболом могут содействовать развитию и совершенствованию физических качеств у студентов.

На эффективность процесса обучения влияет большое количество факторов, основным из которых является работоспособность студента во время занятий волейболом. Именно она дает возможность совершать технические приемы и своеобразные тактические комбинации во время учебных и учебно – тренировочных занятий.

Иначе говоря, студентам необходимо проявлять долговременную высокую физическую активность в течение всего времени тренировки. К тому же, трудно представить себе подготовку к тренировочному процессу без таких необходимых основных физических параметров, как сила, ловкость, гибкость, быстрота, и, конечно же, выносливость. Всё это в совокупности способствует интенсивному характеру тренировки, благодаря чему выделяется большое количество тепловой энергии, которая нужна для функционирования отдельных групп мышц, и только так возможно достичь эффективного уровня выполнения правильной техники приёмов в игровом процессе.

Формулировка цели статьи. Основная цель – определить важнейшие особенности игры в волейбол, которые положительно повлияют на формирование физических качеств у студентов, выявить методы развития скоростно-силовых качеств на занятиях волейболом, обосновать специфику упражнений, которые помогут подготовиться к игре в волейбол, определить степень влияния физических нагрузок на занятиях по волейболу на организм занимающихся и на развитие физических качеств у студентов.

Изложение основного материала статьи. Практика показывает, что физический труд невероятным образом улучшает уровень общей активности студентов, в том числе, и их умственных способностей. Особенно контрастно это выделяется при сравнении со студентами, которые не приобщаются к спортивному образу жизни и выполняют самый минимум физических нагрузок. Если говорить о волейболе, то занятия им серьёзным образом направлены преимущественно на развитие скоростной выносливости, коммуникационных возможностей, смекалки и находчивости, силы и духа коллективизма.

Время реакции, скорость передвижения во время игры, частота движений - все эти элементарные формы скорости развиваются благодаря игре в волейбол. Подтверждается это тем, что многие профессиональные игроки славятся почти что мгновенной скоростью реакции, расположенной в интервале от 0,12 сек до 0,18сек, а также высокой частотой движений, значительно более высокой, чем те же показатели у спортсменов других видов спорта. Это иллюстрирует высокую лабильность нервных процессов в постоянной и интенсивной подвижности [5].

Подобно другим видам спорта, особенно командным, волейбол способствует развитию ловкости студента, а именно таких умений, как исполнение сложных комбинаторных действий, целесообразное принятие решений в условиях мгновенно меняющейся ситуации и чередующихся задач.

Во время игры особое значение для развития студента принимают свойства мышления, что непосредственно связано с параметрами координации в пространстве, внимательности и скорости зрительного восприятия.

В ходе игры в волейбол, студент постоянно находится в ситуации решения тактических задач, выполняя срочное оценивание огромного количества информации об игровой ситуации, разворачивающейся во времени и пространстве. При этом ему необходимо сопоставлять каждую данную обстановку с уже имеющимся багажом опытных решений за плечами. Несомненно, любое решение игрока обладает той или иной вероятностью успеха, поэтому очень важным качеством является способность избрать наиболее эффективный ход действий. Концентрация внимания на объекте игры в процессе совершенствования зрительной памяти и невербального взаимодействия с действительностью, а также проработка стратегии дальнейших действий, являются целой совокупностью развивающих практик, которые направлены как на физический рост, так и мыслительную активность.

Волейбол как комплекс физических и умственных практик улучшает показатели трех ключевых нейрофизиологических компонентов в контексте психофизического здоровья занимающихся: адаптированность, нейротизм и стабильность баланса нервных процессов [1] (табл. 1).

Нейрофизиологические компоненты организма студентов и воздействие на них при регулярных занятиях волейболом

Компоненты	Воздействие на компоненты
<i>Адаптированность</i>	Определяет степень удовлетворенности студента относительно общества, своего места в нем, а также статуса в социуме. Игра в волейбол повышает уровень адаптированности, что неизбежно приводит к саморегулированию многих психических аспектов, таких как, осознанное владение своими желаниями, чувствами, а также формированию правильных мыслей, которые в свою очередь способствуют общему взаимодействию субъекта с социальной средой.
<i>Нейротизм</i>	Волейбол может выполнять терапевтические функции в психической жизни студента: понижается вероятность нервных срывов, снижается тревожность и повышается эмоциональный фон.
<i>Баланс нервных процессов</i>	Деятельность высшей нервной системы полностью построена на принципе возбуждения и торможения нейронной активности, в то время, как игра в волейбол, полностью состоящая из напряженных ситуаций, стимулирует работу мозга и способствует балансу нервной системе, благодаря быстрой частотой реакции волейболиста на игровую ситуацию.

Данная таблица демонстрирует особую важность регуляции эмоционально-психических процессов спортсмена - волейболиста в контексте соревновательной деятельности. Зрительное восприятие, как основной компонент, предопределяет игровую стабильность студента. Это демонстрирует главенствующую роль эмоциональной уравновешенности волейболиста в игровом процессе.

Также, было выявлено, что правильно выполненный студентами комплекс общих, подводящих и специальных упражнений положительно воздействует на физическое состояние организма спортсмена.

Преподаватели высших учебных заведений утверждают, что во время разминки улучшается деятельность сердечно - сосудистой системы, развивается стабильность вестибулярного аппарата, и, конечно же, весомо улучшается общий силовой показатель [6].

По завершению тренировочного процесса у студента увеличиваются показатели глубины и поля зрения. Сюда же включается улучшение таких качеств внимания, как интенсивность, устойчивость и скорость переключения. Это сопряжено с общим ростом работоспособности спортсмена, качественным подъемом силового потенциала и мобильности нервных процессов.

Игра в волейбол, в основном, состоит из прыжков, коротких перебежек, динамичных манипуляций с мячом. Учеными из разных областей науки, таких как медицина, социология и биология, утверждается, что периодически повторяющиеся занятия данным видом спорта серьезнейшим образом влияют на функционирование всего спектра органов чувств. Речь идёт непосредственно о приёмниках и анализаторах сенсорной информации, которые формируют функциональность игровой деятельности. Положительное воздействие на опорно-двигательный аппарат, улучшение работы желудочно-кишечного тракта, системы кровообращения и других аспектов работы организма, так же производится благодаря регулярным занятиям волейболом.

Волейбол, как сложный комплекс правил и соответствующих ему игровых действий формирует благоприятную основу для студента и помогает проявить и совершенствовать такие качества, как сила, ловкость, смекалка, коллективность, быстрота, и множество других важных в жизнедеятельности студента качеств, которые способствуют самосовершенствованию и личностному становлению субъекта.

Средствами физического развития в игре для обучающихся выступают волейбольные способы и приемы, которые, помимо этого, значительно усиливают возможности студента в будущей жизни вне стен высшего учебного заведения.

Для повышения волейбольной техники необходимо многократно выполнять прыжки, что в общем виде укрепляет мышечный тонус спортсмена, развивает многие группы мышц и их динамическую силу. Невозможно достигнуть эффективных результатов в игре без достаточной подвижности в суставах: локтевом, плечевом, лучезапястном, тазобедренном и голеностопном, а также в крестцово-позвоночном сочленении. Развитие физических качеств молодых людей в достаточно большой степени основывается на степени подвижности суставов.

При этом, волейбол следует воспринимать не только в контексте спортивной деятельности, этот вид спорт играет весьма значительную роль в развитии физических возможностей будущих специалистов в трудовом процессе, который наступает после завершения учебной деятельности, так как волейбол повышает общую стрессоустойчивость, высокую скорость реакции и эмоциональную устойчивость [7].

Огромное место в волейболе занимает психологическая подготовка. Ключевое отличие волейбола от других командно-игровых видов спорта выражается в высоком уровне эмоциональной и интеллектуальной нагрузки. Это обусловлено правилами игры. Так же, волейбол, как командная игра воплощает в себе требования к развитым волевым качествам, на что необходимо обращать внимание при подготовке к игре. Координация внимания и сосредоточенность - важнейшие показатели развития волейболиста в рамках успешного проведения учебных и учебно-тренировочных занятий.

В общем виде, средства и методы игры в волейбол в процессе организации занятий и соревновательных мероприятий формируют комплекс профессионально необходимых физических качеств занимающихся волейболом.

В целях развития, улучшения и повышения скоростно-силовых качеств на практике используются определенные методы [5], представленные в табл. 2.

**Методы и основные упражнения для развития скоростно-силовых качеств на занятиях
волейболом**

Метод	Суть метода
Метод непредельных усилий	Студент самостоятельно определяет для себя оптимальный вес отягощений при выполнении нагрузки, причем, выполнение упражнения нужно проводить при максимально быстром темпе. Упражнение можно повторить, однако, при этом необходимо понемногу увеличивать вес груза.
Сопряжённый метод	Упражнение, проводимое по данному методу, заключается в совершенствовании прыжка, как основного технического элемента игры, через оттачивание технических приёмов с частичным усложнением. К примеру, используется утяжеленный пояс, с которым рекомендуется отрабатывать нападающие удары в волейболе и подачи мяча.
Метод круговой тренировки	Упражнения, относящиеся к данному методу, рассчитаны на использование основных групп мышц: 1) удары по мячу; 2) прыжки из глубокого приседа; 3) прыжки с использованием скакалки; 4) прыжки вверх с легким отягощением; 5) прыжки вверх на одной, а также обеих ногах.

Следующее важнейшее физическое качество, помогающее освоению техники игры в волейбол – это быстрота. В данном случае это способность студента совершать двигательные действия за короткий промежуток времени. Важным здесь является то, что действие совершается недолго и студент не должен чувствовать утомления после его выполнения.

Из всех имеющихся и известных физических качеств менее изученным и рассмотренным является такое физическое качество, как ловкость [8]. Замечено, что студент, которому достаточно ловкости в волейболе, может не хватать ее в легкой атлетике. Так, выделяют людей, умеющих лучше и быстрее выполнять определенные движения, но оказывающихся в числе последних при выполнении совершенно иных упражнений.

Различают три степени ловкости: точность движения, точность в быстроте, точность в быстроте при переменных условиях. Не секрет, что студентам, играющим в волейбол, желательно овладеть всеми перечисленными степенями ловкости. Как же развить данный вид физических качеств? Для этого используются любые упражнения, которые будут включать элементы новизны, требующие быстрого реагирования на резко изменяющиеся обстоятельства.

В статье уже были упомянуты скоростно-силовые качества студентов; рассмотрим отдельно силу. Логично, что пренебрегающие укреплением мышечной системы не могут отличаться силой, необходимой для игры в волейбол.

Центральным вопросом методики развития у студентов силы является выбор величины сопротивления. Если штангисты для развития силы делают многократное поднятие штанги с максимальным весом за определенное время, то волейболистам данное упражнение не подходит, поскольку это негативно скажется на выполнении ими упражнений на точность.

Нельзя не упомянуть и о выносливости, как важном и необходимом физическом качестве для студентов. Под этим определением в волейболе понимают способность студента выполнять игровую деятельность без снижения ее эффективности на протяжении определенного периода игры. Проведение тренировок, которые нацелены на развитие выносливости, повышает функциональные возможности верхнего дыхательного аппарата и способствует улучшению реакции сердечно-сосудистой системы на функциональную нагрузку [9].

Для того, чтобы определиться с методом развития выносливости у студентов, необходимо учитывать характер их игровой деятельности и нагрузки, которую они берут на себя. Из наиболее эффективных методов развития выносливости можно назвать интервальный, переменный, повторный и поточный методы.

Выводы. Огромное разнообразие игровых паттернов, требования к мгновенному реагированию на ситуации, разворачивающиеся во время игры, существенный акцент на прыжковые элементы движения, а также переменная интенсивность психофизических нагрузок — этими важнейшими характеристиками выделяется волейбол среди других командно-игровых видов спорта. Благодаря им, общее состояние здоровья, выражающееся в физических возможностях человека, может многократно улучшаться, что ведёт к эффективным решениям в профессиональной деятельности и общему благополучию в жизни студента - спортсмена.

Нет никаких сомнений в пользе и огромном положительном воздействии данного игрового вида спорта на трудовые, учебные и творческие качества студента, проявляющиеся в учебно-образовательном процессе.

Литература:

1. Платонова Н. И. Волейбол как средство развития физических качеств студентов вузов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № 7 (июль). – 0,4 п. л.
2. Титова Т.М. Волейбол: развитие физических качеств двигательных навыков в игре / Т.М. Титова, Т.В. Степанова. – М.: Чистые пруды, 2006. – 32с.
3. Беляев, А.В. Волейбол: теория и методика тренировки [Текст] / А.В. Беляев, Л. Булыкина. – М.: ТВТ Дивизион, 2011. – 176 с.
4. Гогонов Е.Н. Психология физического воспитания и спорта: Учеб. Пособие для студ. вузов / Е.Н. Гогонов, Б.И. Мартынов. – М: издательский центр «Академия», 2004.
5. Коробков А. В., Головин В. А., Масляков В. А. Физическое воспитание. М.: Высш. школа, 2013
6. Зациорский, В.М. Вопросы методики воспитания физических качеств / М: Москва, 2001. - 89 с.
7. Нужина, А. П. Петров. Влияние занятий волейболом на формирование здоровой личности. // Научные исследования Камянец-Подольского национального университета имени Ивана Огненко. Факультет физической культуры. Камянец-Подольский, 2011. – Выпуск 3. – 272 с.

8. Теория и методика физического воспитания: Учеб. для студентов фак. физ. культуры... / Б.А. Ашмарин, Ю.А. Виноградов и др.; под ред. Б.А. Ашмарина. – М: Просвещение, 2010.
9. Волейбол. Правила соревнований. Москва. «Физкультура и спорт» 2003. – С. 211-224.

Педагогика

УДК:376.3

кандидат педагогических наук, доцент Андрусёва Ирина Владимировна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

САМОКОНТРОЛЬ КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМУ УЧАЩИХСЯ С ЗАДЕРЖНОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В данной статье рассматривается понятие и роль формирования самоконтроля в процессе обучения письму учащихся с задержкой психического развития в младших классах специальной (коррекционной) школы на уроках русского языка. Дается определение самоконтроля как фактора, влияющего на качество обучения детей с задержкой психического развития в условиях школы. Описывается особенность самоконтроля в речевой деятельности, описываются условия развития самоконтроля и периоды его формирования у учащихся с задержкой психического развития в младших классах специальной (коррекционной) школы.

Ключевые слова: самоконтроль, специальная (коррекционная) школа, задержка психического развития, саморегуляция, контроль, обучение письму, русский язык.

Annotation. This article discusses the concept and role of the formation of self-control in the learning process of writing students with mental retardation in the lower classes of special (correctional) school in the lessons of the Russian language. The definition of self-control as a factor affecting the quality of education of children with mental retardation in school is given. The feature of self-control in speech activity is described, the conditions of self-control development and the periods of its formation in students with mental retardation in the lower grades of a special (correctional) school are described.

Keywords: self-control, special (correctional) school, mental retardation, self-regulation, control, learning writing, Russian language.

Введение. Реформирование и обновление системы специального образования, которое происходит в России – внедрение инклюзивного образования, направлено, прежде всего, на совершенствование содержательных образовательных компонентов; коррекцию и развитие учебно-познавательной деятельности ребенка с интеллектуальными нарушениями. В этом аспекте актуальной является проблема, связанная с развитием самоконтроля в учебной деятельности учащихся со сниженным уровнем интеллектуального развития, в частности у детей с задержкой психического развития (ЗПР).

Факторы, влияющие на качество обучения детей в условиях школы проанализированы и раскрыты в работах отечественных и зарубежных исследователей: роль познавательной деятельности раскрыта в работах В. В. Давыдова, Г. С. Костюка, С. Д. Максименко, Д. Б. Эльконина; мотивации учения и деятельности (Л. И. Божович, Н. Н. Власова, Б. И. Додонов, И. В. Доронина, Н. В. Елфимова и др.), самооценки (Н. А. Жулидова, Л. И. Прохоренко, Л. Ю. Фомина, Г. А. Цукерман), а также самоконтроля (Ю. Ю. Батий, Н. Й. Боришевский, Г. С. Никифоров). Основными критериями, которые обеспечивают достаточный уровень учебной деятельности, определен достаточный уровень развития психических процессов, мотивационно-волевой сферы и компонентов самоконтроля.

Проблема самоконтроля разносторонне представлена в исследованиях Н. Й. Боришевского, В. В. Давыдова, Г. С. Горобец, Е. И. Исаева, А. К. Марковой, В. Г. Романко, и др.; самоконтроля как средства формирования учебных умений и навыков (А.С. Линда, Н.А. Никулина, К.Н. Поливанова, А. В. Руденко, В. И. Рыжик.); как компонента учебной деятельности (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, Ю. Б. Максименко, А. К. Маркова, В. В. Чебышева). Данные исследования определяют особенности становления самоконтроля у младших школьников, причины затруднений, возникающих во время самостоятельного выполнения учебных заданий.

Проблема учебно-познавательной деятельности и самоконтроля у детей с задержкой психического развития изучалась Г. И. Жаренковой, Н. А. Жулидовой, Н. И. Королько, В. И. Лубовский, Ю. Б. Максименко, У. В. Ульяновка и др. Исследователи указывают на значимость проблемы самоконтроля в развитии познавательной сферы в аспекте учебной деятельности ребенка с особенностями психофизического развития и отмечают ряд общих черт психологической сущности самоконтроля, условий и путей его формирования.

Исследование самоконтроля у младших школьников с задержкой психического развития, в основном, были проведены в аспекте саморегуляции познавательной деятельности (Н. В. Бабкина, Я. Бедер, Г. А. Вайзер, Б. В. Зейгарник, И. Ф. Марковская, У. В. Ульяновка); психических процессов (Т. А. Власова, Т. В. Егорова, Т. Д. Ильяшенко, Н. М. Компанец, И. Ф. Марковская, Н. С. Певзнер и др.); в рамках учебной деятельности (Г. Й. Жаренкова, И. И. Калмыкова, Н. И. Королько, Ю. Б. Максименко).

Однако, особенности самоконтроля учащихся с задержкой психического развития в процессе обучения письму изучены недостаточно, что и обуславливает актуальность рассмотрения данного вопроса в данной статье.

Формулировка цели статьи. Цель статьи обосновать необходимости исследования проблемы самоконтроля младших школьников с задержкой психического развития как составляющей обучения письму.

Изложение основного материала статьи. В последние годы заметно растет интерес психологов, лингвистов, лингводидактов к изучению особенностей речи с учетом положений теории речевой деятельности, которая основывается на идеях И. Бодуэна-де-Куртенэ, Л. С. Выготского, Л. В. Щербы. Важность этой теории очевидна, поскольку речевая деятельность, по определению А. А. Леонтьева, – это «процесс использования человеком языка для общения», а «теория речевой деятельности стремится дать полную модель этого процесса [7, с. 100]».

Положения теории речевой деятельности положены в основу обучения языку детей с задержкой психического развития, основной целью которого является речевое развитие.

Определяющим компонентом в механизме овладения речью является процесс порождения речевого высказывания на основе самоконтроля. Критика собственного текста с учетом разных уровней умений в конкретном классе является важным педагогическим средством развития письменной речи учащихся [7].

Признавая, как и Л. С. Выготский, трёхсоставляющую структуру процесса порождения высказывания, А. Р. Лурия рассматривает его как особый вид психической деятельности со всеми характеристиками, присущими деятельности. Это, по мнению психолога, означает, что обязательным компонентом процесса порождения развернутого высказывания является постоянный контроль за речью, который сопровождается в сложных случаях сознательным отбором нужных речевых компонентов из многих альтернативных [8].

Ученый доказывает, что постоянный контроль является неотъемлемым элементом процесса порождения высказывания [8].

В предложенной А. А. Леонтьевым модели порождения речевого высказывания такой механизм должен функционировать на четвертом этапе – этапе сопоставления реализации замысла с самим замыслом. Психолог считает, что этот этап может осуществляться одновременно с этапом реализации замысла [7].

Учебный предмет «русский язык» в специальной (коррекционной) школе занимает ведущее место в коррекционном обучении и направлен на формирование речевой деятельности младших школьников с интеллектуальными нарушениями [3].

Важность контроля как обязательного компонента речевой деятельности отмечают исследователи письменной речи учащихся П. Я. Гальперин и С. Л. Кабыльницкая, отмечая, что «управление действием на основе образа предполагает сопоставления задачи с её исполнением. Следовательно, контроль является необходимой и существенной частью такого управления. Формы контроля могут быть различными, степень их развития – тоже, но без контроля за течением действия управление этим действием осуществить невозможно. В той или иной форме, с разной степенью развития контроль является неотъемлемым элементом психики как ориентационной деятельности [4, с. 89]».

Таким образом, психологические и психолого-педагогические исследования выделяют контроль как особый и обязательный компонент речевой деятельности.

Искусство учителя начальных классов заключается в том, чтобы всячески развивать познавательную активность и самостоятельность детей на уроках русского языка, одновременно руководить ими, осторожно помогать им в собственной работе, предупреждать ошибки, побуждать их к самоконтролю в речевой деятельности и вовлекать в работу над речевыми ошибками [6].

Вопрос контроля как обязательного компонента какой-либо деятельности освещены во многих трудах психологов и методистов. Самоконтроль в учебной деятельности анализируют Ю. Ю. Батий, В. А. Галкина, П. Я. Гальперин, С. Л. Кабыльницкая, В. Е. Мамушин, С. П. Тищенко и др. [1; 3; 4; 9; 12].

Исследования, которые проводились с целью изучения условий успешного формирования самоконтроля в различных видах деятельности детей, в том числе и в учебной, обозначили важные факторы и условия, которые эффективно влияют на развитие самоконтроля, а именно: активное овладение правилами выполнения деятельности, ее образцами, что является непременной предпосылкой осуществления самоконтроля; установка на самоконтроль и осознание самоконтроля как специального действия; переход от самоконтроля на материальном уровне к самоконтролю во внутреннем плане; оценка собственной деятельности как важное средство активизации самоконтроля; привлечение детей к процессу само- и взаимоконтроля; обеспечение учащихся соответствующими внешними материальными средствами контролируемых актов деятельности.

Контроль состоит из самоконтроля и контроля за деятельностью других лиц. По определению Г. Эйгера, самоконтроль является одним из звеньев замкнутой цепи управления или регуляции, функциональное назначение которого – установление степени расхождения между эталоном (образцом) и объектом контроля. В структуру самоконтроля входят механизмы прямой и обратной связи и средство сопоставления, которые помогают определить степень расхождения между образцом и объектом контроля [13, с. 7].

Самоконтроль рассматривается, как умение ученика оценивать свою работу с двух точек зрения: правильно ли я ответил? Все, ли я сказал? Очень близко к этому определению самоконтроля определение В. И. Страхова, который считает, что «самоконтроль является формой деятельности, проявляющейся в проверке поставленной задачи, в критической оценке процесса работы, в исправлении ее недочетов».

Д. Б. Эльконин определяет самоконтроль немного по-другому, но смысл остается тем же: «Действие контроля состоит в сопоставлении воспроизведенного действия ребенка и его результата с образцом через предварительный образ» [14].

В. А. Галкина считает, что самоконтроль – это сознательное регулирование и планирование деятельности на основе анализа изменений, происходящих в предметной деятельности, позволяющий достичь цели [3].

Ю. Ю. Батий считает, что самоконтроль – это способность критически относиться к своим действиям, поступкам, чувствам и мыслям, регулировать свое поведение и управлять им. Самоконтроль связан с личностью в целом [1].

В психолого-педагогической литературе отражены различные подходы к определению сущности самоконтроля. Самоконтроль – это сложное и многогранное явление. Каждое из приведенных определений отражает отдельные стороны. Если сравнить все определения самоконтроля, то можно увидеть, что, несмотря на некоторые различия в формулировках понятия, все названные авторы одинаково выражали его психологическую сущность. Она состоит в «соотнесении», «сопоставлении», выполненных действий с «образцом», «с поставленными целями», т. е. можно сказать, что действие контроля состоит в сопоставлении воспроизведенного действия ребенка и его результата с образцом через предварительный образ [6; 12].

Благодаря самоконтролю ребенок окончательно овладевает определенным способом действия. Кроме того, авторы указывают, что без специального формирования приемов и навыков самоконтроля качество деятельности остается очень низким. Только на основе самоконтроля можно регулировать деятельность при выполнении тех или иных операций.

Самоконтроль имеет большое значение при выполнении самостоятельной работы на уроке, т. к. этапы ее проведения могут контролироваться только самим исполнителем. Любая самостоятельная работа не может

быть выполнена без самоконтроля. Учащиеся должны проводить самоконтроль на разных этапах самостоятельной работы в классе и дома.

Самоконтроль является неотъемлемой частью образовательной деятельности и осуществляется на всех этапах ее выполнения. Это позволяет учащимся специальной (коррекционной) школы отслеживать и сознательно регулировать свои действия, результаты этих действий на основе поставленной цели, намеченного плана, и усвоенного образца [6].

Выяснение природы самоконтроля имеет важное значение для понимания механизмов осуществления учащимися самоконтроля в процессе составления предложений и написания письменных работ, поскольку определяющим компонентом механизма овладения речью является критика собственного текста [6].

В психолого-педагогических трудах, посвященных проблеме формирования самоконтроля во время учебной деятельности, исследователи выясняют суть этого психологического явления, определяющие взаимозависимость между степенью сформированности самоконтроля, его интенсивностью и направленностью и уровнем развития внимания [2; 13; 11].

Контроль за качеством собственной речи заключается в предупреждении, устранении ошибок, которые появляются в процессе создания текста при переходе внутренней речи в развернутую внешнюю [1; 6; 9]. Такие ошибки могут появиться на уровне предложения или текста.

Поскольку овладение самоконтролем – процесс, связанный с качественными изменениями в интеллектуальной, эмоциональной и волевой сферах личности, во время работы над усовершенствованием собственного письменного текста у учащихся необходимо выработать специфические мотивы и применить целесообразные формы работы. Мотив побуждает учеников к творчеству и является важным условием совершенствования письменных высказываний, которые они составили самостоятельно.

С психологической точки зрения письменная речь существенно отличается от устной и внутренней, поэтому во время формирования умений совершенствовать письменные высказывания необходимо создавать у учащихся специфические для этой формы речи мотивы и ставить перед ними такие же специфические задачи. Важно вызвать у детей желание, потребность писать, причем писать правильно, письменная речь должна быть осмысленной для них и стать жизненно необходимой потребностью [2].

Исследователи подчеркивают необходимость мотивации во время формирования самоконтроля за качеством письменных предложений и текстов, написанных собственноручно [3].

В норме психического развития саморазвитие, самоконтроль возможны на определенной стадии возрастного развития ребенка, когда сформировались механизмы саморегуляции, и происходит при наличии основных психических образований: рефлексии, целеполагания, планирования действий и предвидение результатов их. У учащихся же с задержкой психического развития недостаточно сформированы интеллектуально-познавательная, мотивационная сфера и операционно-технические возможности, что затрудняет самоконтроль в процессе их учебной деятельности

Выводы. Таким образом, проблема формирования самоконтроля детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста разносторонне представлена в психолого-педагогической литературе. Однако, остается актуальным вопрос формирования самоконтроля в процессе обучения письму младших школьников с задержкой психического развития и влияние психолого-педагогических условий на развитие компонентов самоконтроля. В этом контексте отсутствует целостный подход к формированию самоконтроля в процессе обучения письму младших школьников с задержкой психического развития, не разработаны научно обоснованные технологии формирования самоконтроля, что существенно затрудняет процесс обучения письму учащихся данной категории.

Литература:

1. Батий Ю. Ю. О некоторых средствах контроля и самоконтроля в общеобразовательной школе [Текст]: метод. рекомендации в помощь учителю / Ю.Ю. Батий. – Л.: [б. и.], 1970. – 38 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
3. Галкина В. А. Технология формирования самоконтроля в процессе обучения у младших школьников с легкой умственной отсталостью / В. А. Галкина // Образование и наука. 2015. №2 (121). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-formirovaniya-samokontrolya-v-protsesse-obucheniya-u-mladshih-shkolnikov-s-legkoy-umstvennoy-otstalostyu> (дата обращения: 07.05.2018).
4. Гальперин П. Я. Экспериментальное формирование внимания / П. Я. Гальперин, С. Л. Кабыльницкая. – М.: Изд-во Московского университета, 1974. – 102 с.
5. Жинкин Н. И. Язык – речь – творчество / Н. И. Жинкин. – Избранные труды. – М.: Лабиринт, 1998. – 368 с.
6. Зимняя И.А. Самоконтроль как компонент речевой деятельности и уровни его становления / И. А. Зимняя, И. И. Китросская, К. А. Мичурин // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия. – М.: Рус. яз., 1991. – С. 144-152.
7. Леонтьев А. А. Основы теории речевой деятельности / А. А. Леонтьев. – М.: Наука, 1974. – 368 с.
8. Лурия А. Г. Язык и сознание / А. Г. Лурия; под ред. Е. Д. Хомской. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.
9. Мамушин В. Е. О речевом контроле в условиях письменной речи учащихся / В. Е. Мамушин // Русский язык в школе. – 1991. – № 1. – С. 15–18.
10. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник / В. С. Мухина. – 9-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2003. – 456 с.
11. Прохоренко Л. И. Психологические особенности проявления самооценки у младших школьников с задержкой психического развития / Л. И. Прохоренко // JSRP. 2014. №1 (5). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-proyavleniya-samoocenki-u-mladshih-shkolnikov-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya> (дата обращения: 7.05.2018).
12. Тищенко С. П. Самоконтроль школьников в процессе овладения связной письменной речью: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук / С. П. Тищенко. – М., 1967. – 18 с.
13. Эйгер Г. В. Механизмы контроля языковой правильности высказывания / Г. В. Эйгер. – Х.: Основа, 1990. – 184 с.

14. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д. Б. Эльконин // Возрастная и педагогическая психология / сост. и коммент. Шуаре Марта О. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1992. – С. 79–96.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук Анисимова Людмила Сергеевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);

студентка Муртазаева Анифе Энверовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РЕШЕНИИ ДЕКОРАТИВНО – ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ЗАДАЧ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению проблемы развития самостоятельности младших школьников при решении декоративно-художественных задач на уроках технологии. В работе анализируется понятие самостоятельности младших школьников и её развитие в процессе обучения, условия организации и успешного решения декоративно-художественных задач на уроках технологии в начальной школе.

Ключевые слова: самостоятельность, развитие, декоративно-художественная задача, система образования, образовательная среда, комплекс познавательных действий, урок технологии, креативное (творческое) мышление.

Annotation. The article is devoted to the problem of the development of independence of younger students in solving decorative and artistic problems in the classroom technology. The paper analyzes the concept of independence of younger students and its development in the learning process, the conditions of the organization and successful solution of decorative and artistic problems in the classroom technology in primary school.

Keywords: independence, development, decorative and artistic task, education system, educational environment, complex of cognitive actions, technology lesson, creative thinking.

Введение. Одной из основных задач образования является формирование самостоятельной, творческой личности, которая требуется современному обществу, самореализуется и совершенствуется в нем, способна адаптироваться к любым социально-экономическим и политическим условиям нашей страны. Актуальность проблемы развития самостоятельности младших школьников в решении декоративно-художественных задач на уроках технологии вызвана потребностью современного общества в постоянно меняющихся и совершенствующихся методах психологического и педагогического влияния на формирующуюся личность обучающихся младших классов с целью развития самостоятельности, интеллектуальных, коммуникативных и творческих способностей.

Формулировка цели статьи. Выявить особенности использования декоративно-художественной деятельности как средства развития самостоятельности младших школьников на уроках учебной дисциплины «Технология».

Изложение основного материала статьи. В процессе школьного образования обучающиеся начальных классов обязаны освоить комплекс познавательных действий: реализация планирования собственной независимой деятельности; выбор оптимального ответа на непонятные вопросы и положения; рациональная организация своего рабочего места, гарантируя необходимые требования для успешного интеллектуального труда; нахождение материалов с целью подтверждения определенных положений; реализация подробного планирования и упорядоченности учебного материала в начальном звене школы.

Внутренняя необходимость личности в познаниях, способность их приобретать из разнообразных источников и креативно пользоваться ими на практике характеризуются как самостоятельность. Развитие самостоятельности обучающихся начальных классов в образовании с течением времени приобретает статус одной из приоритетных задач педагогики. Это спровоцировано соответствующими фактами: потребность воспитания личности, которая в дальнейшей будет готова к самостоятельной и ответственной взрослой жизни, представляет собой некое условие и частично выделяется во многих документах по модернизации образования (Концепция модернизации российского образования, Стратегия модернизации содержания общего образования) [6, с. 98].

Немаловажную значимость в развитии самостоятельности обучающихся начальных классов представляет технологическое образование. Существовавшая продолжительные годы в отечественных образовательных учреждениях технологическая подготовка обучающихся имеет как положительные, так и отрицательные стороны. Необходимо выделить то, что заинтересованность к трудовому обучению очень мала, так как не связана с потребностями и склонностями обучающихся. Младшие школьники не замечают социальной и личной значимости собственной деятельности. Классические формы и методы организации трудового обучения не привлекают обучающихся в исследовательскую деятельность, которая является для них более оптимальной, способствующей гармоничному развитию самостоятельной личности младшего школьника.

Изучая разнообразные темы на уроках, школьники получают своеобразный образец к решению декоративно-художественных задач. Данным образом обучающиеся пользуются при решении подобных задач в дальнейшем. С одной стороны они отчетливо отработывают умения и навыки их решения, с другой, учащиеся не всегда четко представляют поставленную цель. В следствии этого при не обычной формулировке задачи у обучающихся появляются трудности с её решением [4, с. 59].

Замена в учебном плане предмета «Трудовое обучение» на предмет «Технология» поспособствовала актуализации поиска новейшего содержания и методов, способствующих освобождению технологического образования от немотивированных упражнений по обработке различных материалов.

Проявляется некое противоречие между существующей в теории ориентации на развитие познавательной самостоятельности у обучающихся, в особенности при решении декоративно-художественных задач, и недостаточной разработанностью на практике организационно-методических аспектов проблемы.

Гуманизация образования, как одно из основных форм деятельности современной школы нацелена на активизацию процесса формирования независимости личности, создавая необходимые условия для ее самовыражения, подготовки обучающихся к жизни в социуме. Это предполагает формирование у школьника позиции субъекта деятельности, способного самостоятельно ставить перед собой цели, выбирать пути, способы и средства их осуществления, организовывать, регулировать и контролировать их выполнение. Разрешение данной проблемы следует начинать с начального звена школы, ведь конкретно в данный этап жизни формируются основы учебной деятельности, мотивы обучения, потребность и способность к саморазвитию. Формирование и развитие самостоятельности у обучающихся начальных классов считается одной из главных задач образования.

В педагогике самостоятельная личность характеризуется, как одна из волевых сфер личности. Это способность к независимым действиям, суждениям, свобода от внешних влияний, поддержки [3, с. 67]. Задачи образования в современном обществе требуют подробного изучения проблемы самостоятельности младших школьников на основе отдельных предметов начальной школы, в том числе, на уроках технологии.

Успешность трудовой деятельности обучающихся начальных классов в новых условиях в большей степени зависит от уровня общетрудовой и профессиональной подготовленности. И школа имеет к этому самое прямое отношение. Слияние общеобразовательной и трудовой подготовки улучшает единый учебно-воспитательный процесс. Именно на уроках технологии закладывается у подрастающего поколения фундамент готовности к труду, выбору профессии.

Обучающиеся приобретают качества самостоятельно мыслящей, творческой, высоконравственной и гармоничной личности. Для достижения высокого мастерства не обойтись без таких качеств как: трудолюбие, трудовая закалка, уважение к любому виду трудовой деятельности, ответственное, добросовестное отношение к работе, инициативность, предприимчивость, самостоятельность в работе.

Различные варианты решения декоративно-художественных задач на уроках технологии – сложный аналитико-синтетический процесс мышления. В связи с этим, любая практическая деятельность либо выполнение задания должны содействовать не только закреплению познаний, но и способствовать конкретному стилю мышления. К примеру, поспешный, неполноценный синтез, не учитывающий существенные признаки, зачастую пагубно влияет на конечный результат деятельности.

Значительным минусом в работе учителя на уроках технологии у младших школьников является догматический подход к выбору практических работ и заданий с целью независимой и персональной деятельности. Зачастую задания или упражнения на данных уроках носят только тренировочный характер. Обучающийся, выполняя задание согласно образцу, тем самым не обучается умениям перемещать познания и навыки в новую обстановку. Большинство младших школьников по этой же причине затрудняются без помощи взрослых получать необходимые доступные знания с помощью наблюдений, разнообразных практических работ, технического творчества, чтения научно-технической литературы. В многочисленных случаях ребята формально обладают знаниями и навыками, зачастую не умея их использовать в учебной деятельности при немного измененных обстоятельствах. Каждое новейшее понимание (знание) на уроках технологии следует вводить, организуя систему упражнений согласно анализу, сравнению, сопоставлению тщательно отобранных фактов, подводя постепенно учащихся к сообщению.

Учебные программы и дидактические принципы требуют там, где необходимо (при введении первичных знаний) опираться на наглядность, а там, где допустимо, вовремя воздержаться от неё, определяя основной задачей развитие творческого мышления, всевозможными методами стимулировать самостоятельность и познавательную деятельность младших школьников по формированию у них ориентации на непрерывное пополнение собственных познаний и умений, развитию вкуса к творческой деятельности, воспитывающей умение выражать свои мысли в не зависимости от мнения взрослых. Специалисты по психологии акцентируют внимание на то, что полноценность обобщений обеспечивается насыщенностью эмоционального опыта: «чем абстрактнее данное понятие, тем больше его усвоение требует конкретизации» [1, с. 144].

Подтолкнуть абсолютно всех обучающихся класса регулярно, независимо, творчески работать в полную меру сил и способностей невозможно без индивидуализации учебного процесса и дифференцированного подхода в обучении младших школьников.

При исследовании компонентов проблемности в трудовой подготовке обучающихся начальных классов вопрос об персонально-эмоциональных отличиях обучающихся в процессе формирования у них самостоятельности и трудовой активности стал наиболее остро по сравнению с теми условиями, когда ребятам приходится функционировать в обстоятельствах извещающего процесса обучения. В данной взаимосвязи применялась конкретная модель подготовки к занятиям с применением компонентов проблемного обучения, которая предусматривала цели:

1. Создать учебно-воспитательный процесс с максимальным применением активности и самостоятельности обучающихся младших классов в усвоении и использовании знаний, позволяющих ребятам самостоятельно и стремительно находить лучшие способы решения поставленной перед ними практической задачи, где в процессе непосредственной трудовой деятельности школьники обучаются прочитывать разнообразные изображения: технические рисунки, наброски, простые инструкционные и научно-технические карты; осуществлять простые вычисления, замеры; грамотно осуществлять предусмотренные программой технологические операции; осваивать культурой труда. При строгом следовании правил безопасности труда и индивидуальной гигиены;

2. Регулярно устанавливать перед ребятами разнообразные задачи, в той форме, в которой их решение становится возможным и легкодоступным для обучающихся младших классов, и тем самым руководить процессом их познавательной деятельности;

3. Выделение в образовательной среде основных проблемных вопросов и возможность разделять их на ряд подпроблем, отталкиваясь из опыта и имеющихся у обучающихся знаний и умений;

4. Обеспечить усвоение педагогом умения проектировать план решения проблемы, готовить несколько (в случае, если данное допустимо) альтернатив решения проблемы, но ни в коем случае не предлагать ее решение в готовом виде, а обсуждать совместно с обучающимися, к примеру, с помощью наводящих вопросов: «Какие инструменты, материалы, приспособления необходимы для выполнения поставленной задачи?», «Как правильнее?», «По какой причине?», «Обоснуйте», «Возможен ли другой вариант решения поставленной задачи?»;

5. Выполнять анализ результатов различных способов в решении задачи и осуществлять обобщение всех выводов школьников с целью убедительности решаемой совместно с ребятами поставленной проблемы;

6. Определять внутреннюю взаимосвязь новейших познаний со знаниями, ранее существующими у младших школьников, применять знания и опыт к новой ситуации [2, с. 52].

Нередки случаи, когда непрерывное обращение к ранее пройденному материалу сводится, лишь к обобщению информации предыдущего урока, что препятствует установлению внутренней взаимосвязи новых знаний со знаниями, ранее существующими, тем самым элементы новых познаний не могут постепенно наращиваться на приобретенные, объединятся с ними в одно целое.

Следует стремиться не просто предлагать обучающимся решать определенную декоративно-художественную задачу, а чтобы вместе с тем вызвать у ребят необходимость освоить новые правила, законы, понятия, способы применения их на практике. Этого можно достичь путем создания проблемной ситуации, где явно выступает познавательная задача, которая разрешается самим младшим школьником в следствии исследования объектов и явлений, с поддержкой педагога, посредством анализа, существующего практического опыта, выполнения практических самостоятельных работ на этапе применения знаний. Пути, предложенные ранее, ведут к новым обобщениям, суждениям, а далее к их конкретизации и практическому применению. Ребятам предлагаются вопросы, нацеленные на формирование как репродуктивного (в начальном периоде), так и продуктивного мышления. Одной из форм включения обучающихся в частичный поиск в трудовом обучении является постановка логически связанных вопросов, созданных на базе предложенных школьниками практических заданий, также следует регулярно беспокоиться о формировании у ребят творческой активности, самостоятельности в разнообразных вопросах анализа предстоящей деятельности, ее планирования, организации и контроля [5, с. 43].

В состав учебно-воспитательных заданий включаются такие вопросы, декоративно-художественные задачи и практические работы, при решении которых следует регулярно применять интеллектуальные умения, например, анализ, синтез, выделение главного, сравнение, обобщение. В качестве дидактических основ при разработке системно-трудовых, учебно-познавательных и воспитательных заданий следует применять три главных условия:

- содержание заданий должно точно отвечать определенным дидактическим целям обучения и воспитания;

- содержание и методический аппарат заданий обязан гарантировать деятельность абсолютно всех уровней познавательной самостоятельности;

- в работах следует использовать все возможности для введения вариантных заданий, которые обеспечивают успешное протекание самостоятельной работы каждого младшего школьника.

Применение системы заданий в ходе трудовой подготовки обучающихся младших классов предполагает такую организацию учебно-трудовой деятельности, в ходе реализации которой максимально обеспечивается объединение процессов воспитания, обучения и трудовой деятельности. В качестве учебно-воспитательных и практических заданий выступают ведущие знания, умения и первоначальные навыки:

- основные принципы общетрудовой подготовки согласно вопросам планирования, организации и контроля труда, которые предусмотрены в функционирующих программах уроков технологии в начальных классах;

- составляющие политехнической подготовки ребят, связанные с ознакомлением их с техникой, экономикой, экологией, познаниями, умениями и изначальными способностями: расчетно-графические, измерительные, контрольно-поисковые, организационные;

- развитие у каждого младшего школьника наиглавнейших позитивных свойств личности и качеств характера (уважение к труду и людям труда, всемерное становление креативных возможностей, самостоятельности, трудящийся энергичности, культуры труда, коммуникативности, дисциплинированности, ответственности [1, с. 211].

В рамках практической деятельности на уроках «Технология» примером таких методов и приемов могут стать следующие: решение проблемных ситуаций, дидактические игры, сюжетно-ролевые игры, наблюдение, рассматривание, сбор материалов для детского дизайна и декоративно-прикладной деятельности, экспериментирование с материалами. Особую роль в этом стоит отнести методу проектов, который позволяет на каждом этапе реализации формировать самостоятельность младшего школьника: выбор проекта, конечного продукта-результата, способа реализации проекта, находить способ деятельности, находить недостающую информацию, запросить недостающую информацию, работать с полученной информацией, изготавливать конечный продукт, планировать деятельность, контролировать собственные деятельности, оформлять конечный продукт, рассказать о своей работе (о планировании и выполнении), уверенно держать себя во время выступления, отстаивать свою точку зрения.

Выводы. Таким образом, постановка перед обучающимися начальных классов вышеуказанных заданий, ключевая задача которых состоит в том, чтобы ребята самостоятельно получали ответы на поставленные в задании вопросы, требует активизации мышления, побуждают их к анализу, сопоставлению, обобщению фактов, явлений, предметов, объектов, выделению главного.

Реализация трудового обучения в современных условиях требует специфической дидактической системы. Применявшиеся до сих пор системы, ограниченно пригодны для решения поставленных новых задач по развитию личности школьника, формирования всевозможных его способностей. Предметная система не дает возможность усвоить в целом всего богатства содержания труда. Решение декоративно-художественных задач на уроках технологии стремительно влияет на развитие самостоятельности младших школьников.

Литература:

1. Громов, М. Д. Развитие мышления младших школьников/ М. Д. Громов. – М.: Просвещение, 2006. – 270 с.
2. Жарова, Л. В. Управление самостоятельной деятельностью учащихся / Л. В. Жарова. – М.: Просвещение, 2009. – 73 с.
3. Матюшкин, А. М. Творческая самостоятельность в освоения первоначальных навыков труда / А.М. Матюшкин. – М.: Просвещение, 2009. – 146 с.
4. Пидкасистый, П. И., Горячев, Б. В. Процесс обучения в условиях демократизации и гуманизации школы / П. И. Пидкасистый, Б. В. Горячев. – М.: Просвещение, 2006. – 173с.
5. Пидкасистый, П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / П. И. Пидкасистый. – М.: Академия, 2010. – 124 с.
6. Чернилевский, Д. В. Дидактические технологии в высшей школе / Д. В. Чернилевский. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 97 с.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Антохина Валентина Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского»(г. Калуга);

кандидат педагогических наук, доцент Зиновьева Валентина Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского»(г. Калуга)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В РАЗВИТИИ УМЕНИЯ УЧИТЬСЯ В ПРОЦЕССЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация. В статье анализируются нерешенные вопросы формирования профессиональной компетенции в развитии умения учиться, обсуждаются возможности организации самостоятельной внеаудиторной работы будущих учителей в логике системно-деятельностного подхода как механизма взаимосвязанного формирования названной профессиональной компетенции и умения учиться у самих студентов. Представлена комплексная информационно-деятельностная модель управления самостоятельной работой студентов, рассматриваются ее существенные характеристики.

Ключевые слова: умение учиться, профессиональная компетенция в развитии умения учиться, самостоятельная работа студентов, информационно-деятельностная модель управления самостоятельной работой студентов.

Annotation. The article analyzes the unresolved issues of the formation of professional competence in the development of the ability to learn, discusses the possibilities of organizing independent out-of-class work of future teachers in the logic of the system-activity approach as a mechanism for the interconnected formation of the professional competence and the ability to learn from the students themselves.

Keywords: ability to learn, professional competence in developing an ability to learn, independent work of students, information-activity model of management of independent work of students.

Введение. Одна из существенных характеристик современного общего начального образования связана с его направленностью на личностное и психическое развитие младших школьников на основе формирования у них умения учиться, обеспечиваемого универсальными учебными действиями [4]. Современная начальная школа остро нуждается в учителях, владеющих профессиональной компетенцией в развитии умения учиться у младших школьников [3]. В условиях реализации ФГОС НОО новый социальный смысл и важное социальное измерение приобретает проблема формирования профессиональной компетенции в развитии умения учиться у будущих учителей начальных классов. В данной статье нами предлагается следующее понимание названной компетенции. Профессиональная компетенция в развитии умения учиться - это культурно-дидактический конструкт, который охватывает способность студентов решать профессиональные задачи в развитии умения учиться у школьников, выполняя комплекс синкретичных, интегративных междисциплинарных, «встроенных» в профессиональную деятельность действий, опирающихся на междисциплинарные знания. Формирование у студентов профессиональной компетенции в развитии умения учиться не может состояться в условиях ориентации вузовского обучения только на «знаниявую» парадигму и связанные с нею общающе-контролирующие методы обучения. Очевидной становится потребность в разработке форм обучения и реализующих их методических средств, стимулирующих активную познавательную деятельность самих студентов. Качественная подготовка студентов к развитию умения учиться у школьников может быть достигнута, если процесс обучения в вузе носит развивающий характер. В соответствии с деятельностным пониманием развития, находящимся в русле отечественной научной традиции, развитие студентов происходит в процессе овладения ими учебно-профессиональной деятельностью, т.е. умением самостоятельно учиться. Сказанное означает: освоение студентами предметного содержания, ориентированного на профессиональную компетенцию в развитии умения учиться, происходит в форме их учебно-профессиональной деятельности, т.е. в единстве с овладением ими самими умения учиться. Особо подчеркнем то обстоятельство, что обсуждаемая компетенция складывается на основе овладения студентами умения учиться самих себя самостоятельно. Не требует доказательства мысль о том, что нельзя научить тому, чем не владеешь сам. Успех реализации в школе задачи развития умения учиться при обучении предметному содержанию во многом зависит от желания и умения учителя ставить профессиональные задачи, самостоятельно приобретать новые знания и использовать их для решения задач.

Исследования Л.С. Выготского, П.П. Блонского, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, А.А. Люблинский, Н.А. Менчинский, Л.В. Занкова, Г.С. Костюка, Ю.А. Самарина, В.В. Давыдова, Н.Ф. Тальзиной, И.И. Пидкасистого, показали что проблема формирования самостоятельной учебно-профессиональной деятельности обучающихся неразрывно связана с вопросами рациональной организации их самостоятельной учебной работы. В дидактических исследованиях организации самостоятельной работы

отмечается ее роль в пробуждении познавательной инициативности, активности студентов, в развитии у них универсальных познавательных умений и, в конечном счете, в становлении профессиональной готовности к развитию умения учиться у школьников. Так, И.И. Пидкасистый подчеркивает, что самостоятельная работа «...обуславливает развитие и оптимальное проявление в деятельности обучающегося подлинной познавательной активности, ... развитие его познавательных способностей и профессиональной готовности» [2, с. 30]. Таким образом, в условиях ориентации профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов на формирование профессиональной компетенции в развитии умения учиться особое значение приобретает проблема организации самостоятельной работы студентов и дидактического управления ею.

Задачи данной статьи мы видим в том, чтобы предложить для обсуждения существенные характеристики разработанной нами комплексной информационно-деятельностной модели управления самостоятельной работой студентов, обеспечивающей взаимосвязанное формирование профессиональной компетенции в развитии умения учиться и учебно-познавательной компетенции, т.е. умения учиться у самих студентов.

Изложение основного материала статьи. Самостоятельная работа знаменует переход студента от совместной деятельности к индивидуальной, автономной, выполняемой без непосредственного участия преподавателя. Помимо названного внешнего признака (отсутствие преподавателя), самостоятельная работа характеризуется такими существенными признаками, как цель, планирование, осознание способов деятельности, рефлексивный самоконтроль и самооценка и др. . Таким образом, самостоятельная работа по своему существу предполагает выполнение важнейших универсальных действий, обеспечивающих умение учиться. Но для реализации своего потенциала в становлении умения учиться самостоятельная работа должна быть организована в логике системно-деятельностного подхода, т.е. в соответствии с закономерностями и механизмами формирования учебной деятельности.

Учитывая приведенные основания, дадим определение самостоятельной работе. Самостоятельная работа студентов – это учебно-познавательная деятельность, выполняемая без непосредственного участия преподавателя, но по его заданию, при его планировании и методическом руководстве, прямо направленных на становление у студентов способов внутренней регуляции всех компонентов учебной деятельности.

Из всего многообразия видов самостоятельной работы, существующих в практике вузовского обучения, в рамках нашего исследования выделим два: а) подготовку к аудиторным занятиям; б) проработку вопросов или тем, вынесенных на самостоятельное изучение.

Сложность и многогранность проблемы управления самостоятельной учебной работой студентов предопределяют разные аспекты ее анализа. В процессе исследования нами достигнуто определенное понимание того, в чем состоит назначение самостоятельной работы студентов, каким должно быть ее содержание и каким образом она может управляться в соответствии с принципами деятельностной организации учебного процесса, как должны оцениваться ее результаты.

В рамках проводимого исследования нами разработана комплексная информационно- деятельностная модель управления самостоятельной учебной работой студентов. Основное назначение разработанной нами модели управления самостоятельной работой студентов, представленной в комплексе наших учебных пособий и методических рекомендаций для студентов, состоит в следующем:

а) выполнять функцию путеводаителя, навигатора, направляющего самостоятельную работу студентов в соответствии с принципами деятельностной организации образовательного процесса (но при этом не быть лишь источником подлежащей усвоению студентами информации, собранной и систематизированной преподавателем). Данная функция реализуется при помощи комплекса дидактических средств, в частности, путем выстраивания самостоятельной работы студентов на деятельностных основаниях, в соответствии с закономерностями педагогического общения (подробнее об этом сказано ниже);

б) стимулировать приобретение студентами опыта самостоятельного добывания профессионально-значимых знаний практико-методического характера (например, о видах, причинах ошибок школьников, о типичных затруднениях учителей в формировании универсальных учебных действий) в процессе решения разработанных нами профессионально- методических задач и выполнения практических заданий.

Содержанием самостоятельной работы студентов являются знания и основывающиеся на них способы профессиональных действий, обеспечивающие профессиональную компетенцию в развитии умения учиться, в единстве с развитием умения учиться у самих студентов.

Существенными чертами разработанный нами модели управления самостоятельной работой студентов являются:

1. комплексный характер организации самостоятельной работы студентов;
2. реализация педагогико - риторических законов эффективного педагогического общения;
3. деятельностная логика выстраивания методических материалов, призванных направлять и организовывать самостоятельную работу;
4. разноразмерный характер самостоятельной работы;
5. систематический, планомерный контроль за качеством самостоятельной работы.

Кратко поясним сказанное. Комплексный характер организации самостоятельной работы студентов означает разработку и координацию, во-первых, заданий, методических рекомендаций для самостоятельной работы по всем формам аудиторной работы, т.е. заданий по самоподготовке к лекциям, практическим, лабораторным занятиям; во-вторых, методических указаний к самостоятельной проработке тем, разделов, вопросов, вынесенных на самостоятельное изучение. Названные виды самостоятельной работы скоординированы. Прокомментируем в общем виде эти указания, выделив различия и сходство их позиций. Основное отличие в руководстве самостоятельной работой при самоподготовке к аудиторным занятиям и при изучении тем, вопросов, разделов, вынесенных на самостоятельное изучение, состоит в отработываемом содержании. Иными словами, различия связаны с отбором вопросов, выносимых на аудиторное изучение и для самостоятельной проработки. На аудиторное изучение и, следовательно, на самоподготовку к аудиторным занятиям выносятся базовые знания и умения, составляющие ядро содержания учебной дисциплины. Для самостоятельного (автономного) изучения отбираются два типа вопросов:

а) вопросы, содержательно связанные с базовыми, но углубляющие, расширяющие их. На аудиторных занятиях раскрывается понятийно- терминологическая база, даются ориентиры для понимания и дальнейшего углубления знаний. Расширение знаний в рамках их самостоятельного (автономного) изучения с необходимостью предполагает и приобретение опыта их практического применения;

б) вопросы периферийные для данной предметной области и профессионально-методической деятельности, доступные для самостоятельного осмысления их студентами.

Дополнительным (несодержательным) фактором, влияющим на отбор вопросов для самостоятельного изучения, является наличие учебной литературы по названным вопросам и вынужденность их изложения.

Управление анализируемыми видами самостоятельной работы студентов происходит на общих теоретических (педагогических, психологических, риторических) основаниях. Названные виды самостоятельной работы планируются и организуются в соответствии с требованиями педагогико-риторических законов эффективного педагогического общения, в частности, закона хронопсихической ориентации. Названный закон диктует: обучающийся должен понимать, в какой точке движения по дисциплине он находится в данный момент. Реализация данного закона на организационном и методическом уровнях происходит по нескольким направлениям, тесно смыкаясь с инициацией рефлексивно-оценочной деятельности студентов:

- обеспечение студентов в начале семестра пакетом документов, выполняющих роль путевода в освоении дисциплины: рабочая программа; комплект учебных пособий, включающих развернутые методические указания и рекомендации по самоподготовке к аудиторным занятиям, к автономной проработке вопросов, вынесенных на самостоятельное изучение; банк тестов для самоконтроля; вопросы к экзамену, зачету и др.;

- стимулирование рефлексивно-оценочной деятельности студентов при самоподготовке и самостоятельном изучении учебного материала посредством осознания уже известного знания; новых знаний, изученных в данный момент; нерешенных вопросов, подлежащих освоению.

Ключевая характеристика модели управления самостоятельной работой студентов связана с ее соответствием принципам деятельности организации процесса учения. Содержание, характер учебных материалов по каждой теме, логика и способы их подачи, задающие логику самостоятельной учебной работы студентов, обусловлены закономерностями становления учебно-профессиональной деятельности студентов [1]. Учебные материалы по каждой теме структурируются в базовые блоки, коррелирующие со структурными компонентами учебно-профессиональной деятельности студентов: мотивационно-целевой блок, ориентировочно-информационный блок, исполнительский блок, блок самоконтроля, рефлексивно-оценочный блок. Выстраивание учебных материалов на деятельностных основаниях призвано обеспечить становление у студентов способов внутренней регуляции всех компонентов учебной деятельности [1]. Кратко прокомментируем названные блоки.

1. Мотивационно – целевой блок.

Данный блок включает 3 компонента: тему, цели, проблемный вопрос или задачу. Назначение блока состоит в том, чтобы создать у студентов положительную мотивацию к выполнению самостоятельной работы на основе:

а) раскрытия профессионально-практической значимости учебного материала, подлежащего усвоению;

б) обнажения разрыва между ранее усвоенными студентами профессионально-методическими знаниями, способами действий и предъявленным заданием.

Важным компонентом любой осознанной деятельности является целеполагание. Проблемный вопрос, задача помогают принять цели, сформулированные в задании, или побуждают студентов самостоятельно сформулировать цели самостоятельной работы, а затем сравнить их с формулировкой преподавателя. Так, в теме «Формирование рефлексивно-оценочных действий», изучаемой в рамках методического спецкурса, студентам предлагается следующее задание:

Всем учителям известна следующая ситуация. Ребенок получает за ответ плохую оценку. При этом он обижен и недоумевающее вопрошает: «Но я же учил!» Какое качество, являющееся важнейшим показателем учебной самостоятельности школьников, не сформировано у данного ученика? Вернитесь еще раз к формулировке целей вашей самостоятельной работы и попытайтесь конкретизировать и уточнить их для себя.

II. Ориентировочно-информационный блок.

Этот блок нацеливает студентов на изучение теоретических сведений, составляющих ориентировочную основу для действий (умений), которые должны быть освоены при изучении соответствующей темы. Принципиальной особенностью является то обстоятельство, что в ориентировочно-информационном блоке, помимо указания на круг теоретических сведений, подлежащих усвоению, включаются и сведения о способе действия по добытию новой информации из разных источников. Сюда входят прежде всего: а) сведения о способе действия чтения учебных и научных текстов; б) вопросы, направляющие изучение текста. В частности, студентам предлагается модель действия чтения научных и учебных текстов, программирующая формирование у студентов правильной читательской деятельности как важнейшей составляющей информационной культуры человека. Как известно, правильная читательская деятельность включает овладение 3 видами чтения: просмотровое, изучающее, чтение-общение, чтение - диалог с дистанцированным автором текста. В нашей работе особое внимание уделяется формированию одного из основных видов читательской деятельности при работе с учебной и научной литературой - чтению-диалогу с дистанцированным собеседником - автором текста. Сформулированные студентом в ходе проработки учебного или научного текста вопросы дистанцированному собеседнику - автору переадресовываются однокурсникам и преподавателю для учебного обсуждения на аудиторных практических занятиях и на занятиях по контролю за самостоятельной работой студентов. Чтение- диалог способствует пониманию и осознанному усвоению не только фактуальной информации, но и, что особенно значимо, концептуального слоя содержания изучаемого текста.

Умение извлекать концептуальный, глубинный слой содержания изучаемого текста создает базу для освоения (постепенного, рассредоточенного во времени) студентами важнейшего профессионально-методического умения учителя, развивающего умение учиться, - умения формулировать вопросы проблемного характера, которое совершенно необходимо для выстраивания урока в задачной логике, в частности, для постановки учебной проблемы и ее решения, для инициирования рефлексивно-оценочных действий и др.

III. Исполнительский блок.

Названный блок, нацеленный на формирование у студентов ключевых профессионально-методических способов действий (анализировать современные вариативные программы, школьные учебники, фрагменты

уроков, детские, студенческие и учительские недочеты; проектировать уроки в деятельностной логике и др.), включает задания репродуктивного и продуктивного типа. Разноуровневость заданий в зависимости от характера моделируемой мыслительной деятельности студентов обусловлена закономерностями формирования самостоятельной деятельности: от воспроизводящих видов деятельности к творческим. Этап выполнения заданий репродуктивного типа является необходимым: без осознания способа действия и овладения им невозможно выполнение заданий продуктивного типа, в которых отрабатываемый способ действия является средством их выполнения. Разноуровневость представленных заданий создает условия для реализации индивидуально - дифференцированного подхода к студентам в обучении, т.е. позволяет учесть разную степень подготовленности студентов.

Второй аспект индивидуально-дифференцированного подхода, связанный с учетом познавательных интересов будущих учителей, реализуется предъявлением особой группы заданий для тех студентов, которые проявляют интерес к данной дисциплине.

Ключевым заданием продуктивного типа, в котором происходит «осредствление» осваиваемых лингвометодических заданий и умений, в пособии выступает профессиональная методическая задача - учебное задание, в котором моделируется тот или иной элемент реальной методической ситуации, требующей от учителя осознания определенной проблемы, условий, применительно к которым она должна быть разрешена, актуализации необходимых знаний, в том числе, и основных способов и средств, с помощью которых это может быть сделано.

Одну из основных своих задач мы видим в том, чтобы помочь студентам выявить и осмыслить проблемы и противоречия существующего школьного опыта реализации систем обучения, развивающих умение учиться, на основе объективного анализа инновационных процессов. В соответствии с этим материалом многих методических задач служат типичные ошибки детей, обучающихся по вариативным программам, что позволяет эти ошибки предупредить; варианты фрагментов уроков, как удачных, так и неправильно построенных; типологии упражнений и заданий; разнообразные «ловушки», которые могут подстергать студентов при разработке конспектов уроков и в реальной педагогической деятельности.

IV. Блок самоконтроля.

Способность к самоконтролю рассматривается как краеугольный камень учебной самостоятельности и школьников, и студентов. Данный блок включает в себя теоретические и практические вопросы 2 типов: воспроизводящего и продуктивного. Вопросы и задания воспроизводящего типа нацелены на организацию самопроверки студентами правильности и полноты освоения фактуального содержания. Вопросы и задания продуктивного типа инициируют: а) осознание студентами степени освоения ими концептуального слоя содержания изучаемого материала; понимания причинно-следственных связей; б) выполнение методических действий по применению изученных сведений в новых условиях. Например, в теме «Организация учебного сотрудничества на современных уроках» предлагаются следующие вопросы для самоконтроля:

Проверьте себя(вопросы и задания на формирование самоконтроля).

1. В чем состоит сущность учебного сотрудничества как формы взаимодействия учителя и учеников, учеников друг с другом?

- Какие условия становления совместно-распределенной учебной деятельности выделены современными исследователями?
- Какую роль играет постановка и решение учебных задач в становлении учебного сотрудничества?
- Какие этапы в организации совместно-распределенной учебной деятельности выделяются в научной литературе?
- Как учебный диалог связан с учебным сотрудничеством?

V. Рефлексивно-оценочный блок.

Названный блок имеет первостепенное значение для формирования у студентов способности осознать границы собственного знания и незнания, умения запрашивать и отыскивать недостающую информацию. К примеру, в теме «Формирование рефлексивно-оценочных действий у младших школьников» предлагаются следующие вопросы.

Определите границы своих знаний (вопросы и задания на формирование учебно-профессиональной рефлексии).

1. Сформулируйте, какие знания о сущности, условиях и средствах формирования учебной рефлексии вы получили, слушая лекции и готовясь к практическим занятиям?

1. Какими новыми знаниями о сущности, условиях, средствах и способах развития у школьников учебной рефлексии вы обогатились, изучая предложенные научные материалы?

2. На какие вопросы Вы не получили убедительного ответа? Подумайте, в каких работах вы можете найти ответы? Обсудите с преподавателем и коллегами на занятиях возможное продолжение самостоятельной работы по теме.

Выводы:

1. Самостоятельная работа студентов, выстроенная на основе принципов деятельностной организации учебного процесса, обладает значительными возможностями для эффективного формирования у них профессиональной компетенции в развитии умения учиться.

2. Реализация комплексной информационно- деятельностной модели управления самостоятельной учебной работой студентов является одним из основных механизмов взаимосвязанного формирования профессиональной компетенции в развитии умения учиться и становления учебно-познавательной компетенции, т.е. умения учиться у самих студентов.

Литература:

1. Ляудис, В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия. [Текст] / В.Я. Ляудис. // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя с учащимися. - М., Педагогика, 1980. – 215 с.

2. Пидкасистый, И.И. Сущность самостоятельной работы студентов и психолого-педагогические основы её классификации. [Текст] / И.И.Пидкасистый. // Проблемы активизации самостоятельной работы студентов. - Пермь, 1979. – 184 с.

3. Профессиональный стандарт « Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании)»[Электронный ресурс]: утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. N 544 н. - Режим доступа :<http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129>

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]: утвержден Приказом Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. № 373. - Режим доступа :<http://минобрнауки.рф/документы/543>.

Педагогика

УДК УДК 378.091.26

**доктор педагогических наук, доктор экономических наук,
профессор Апатова Наталья Владимировна**

Институт экономики и управления (структурное подразделение),

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Симферополь);

кандидат физико-математических наук, доцент Гапонов Андрей Иванович

Институт экономики и управления (структурное подразделение),

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Симферополь)

ОЦЕНКА ОСВОЕНИЯ ТЕМЫ «МАТРИЦА» ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «МАТЕМАТИКА ДЛЯ ЭКОНОМИСТОВ» С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕОРИИ НЕЧЕТКИХ МНОЖЕСТВ

Аннотация. В статье предлагается при оценке уровня освоения дисциплины детализировать элементы соответствующей компетентностной оценки. Алгоритм такой детализации и формирование оценок рассмотрен на примере изучения темы «Матрица», предусмотренной рабочей программой дисциплины «Математика для экономистов» для обучающихся первого курса направления подготовки 38.03.01 «Экономика». Оценка освоения обучаемым темы «Матрица» определяется с использованием теории нечетких множеств в пакета Fuzzy Logic Toolbox программной среды MATLAB. Оценки, полученные в результате нечеткого вывода, сравниваются с аналогичными средними арифметическими оценками. Показано, что в первом случае оценки более адекватно отражают уровень освоения рассматриваемой темы.

Ключевые слова: компетенции, детализация, уровень оценки, матрица, нечеткие множества.

Annotation. The article suggests in assessing the level of development of the discipline to detail the elements of appropriate competency assessment. The algorithm of such detail and formation of estimates is considered on the example of studying of the theme "Matrix", provided by the working program of the discipline "Mathematics for economists" for the first-year students of the direction of preparation 38.03.01 "Economics". Assessment of the development of the subject "Matrix" is determined by using the theory of fuzzy sets in the package Fuzzy Logic Toolbox software environment MATLAB. The estimates obtained in the result of fuzzy inference, are compared with the same arithmetic mean estimates. It is shown that in the first case the estimates more adequately reflect the level of development of the topic under consideration.

Keywords: indicators, criteria and assessment of pedagogical skill of the teacher, the learning activities, the results of training activities.

Введение. В настоящее время для оценки результатов обучения в высшей школе преимущественно применяется, так называемый компетентностный подход, при котором оценивается уровень освоения компетенций, предусмотренных рабочими программами [1 – 7, 9 – 13]. При этом для их оценки используются различные математические модели. А именно: вычисление на определенном этапе среднего арифметического набранных баллов [5, 9, 11], балльно-рейтинговая оценка [2 – 4], теория графов [6], теоретико-вероятностные методы [7, 10], теория нечетких множеств [1, 4, 8], элементы теории автоматического регулирования [12], компьютерные средства [13], бинарная логика [14].

Формулировка цели статьи. Целью настоящей работы является детализации самого процесса усвоения материала и оценка каждой его компоненты с последующим определением итоговых и комплексной оценок. Формирование этих оценок продемонстрируем на примере изучения темы «Матрица», предусмотренной рабочей программой дисциплины «Математика для экономистов» для обучающихся первого курса направления подготовки 38.03.01 «Экономика». В соответствии с рабочей программой освоение этой темы учитывается при формировании компетенций ОПК-3: способность выбрать инструментальные средства для обработки экономических данных в соответствии с поставленной задачей, проанализировать результаты расчетов и обосновать полученные выводы.

Изложение основного материала статьи. Структура формирования комплексной оценки уровня освоения темы "Матрица" приведена на рисунке 1.

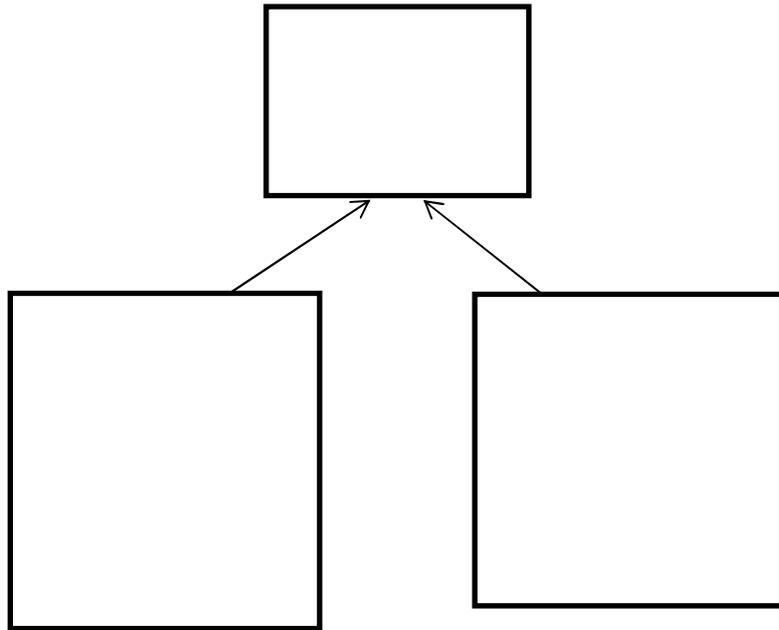


Рисунок 1. Структура формирования комплексной оценки

Конкретизируем структурные элементы, входящие в блоки.

Блок «ПРОСТЕЙШИЕ ЭЛЕМЕНТЫ»

1. Понятие матрицы.

Матрицей называется прямоугольная таблица чисел, содержащая m строк и n столбцов. Числа m и n называются порядками матрицы. Если $m = n$, матрица называется квадратной. Числа, a_{ij} , образующие матрицу, называются ее элементами. При этом i – номер строки, j – номер столбца:

$$A = (a_{ij}) = \begin{pmatrix} a_{11} & a_{12} & \dots & a_{1n} \\ a_{21} & a_{22} & \dots & a_{2n} \\ \dots & \dots & \dots & \dots \\ a_{m1} & a_{m2} & \dots & a_{mn} \end{pmatrix}.$$

Например,

$$A = \begin{pmatrix} 1 & 3 & -7 \\ 0 & 2 & 4 \end{pmatrix}.$$

Две матрицы A и B одного размера $m \times n$ называются равными, если равны их соответствующие элементы, т.е. $a_{ij} = b_{ij}$.

2. Виды матриц.

$A = (a_{11}, a_{12}, \dots, a_{1n})$ – матрица-строка.

$$B = \begin{pmatrix} b_{11} \\ b_{21} \\ \cdot \\ \cdot \\ \cdot \\ b_{m1} \end{pmatrix} \text{ – матрица-столбец.}$$

Если $m = n$, то матрица называется квадратной матрицей n -го порядка:

$$C = \begin{pmatrix} c_{11} & c_{12} & \dots & c_{1n} \\ c_{21} & c_{22} & \dots & c_{2n} \\ \dots & \dots & \dots & \dots \\ c_{n1} & c_{n2} & \dots & c_{nn} \end{pmatrix}.$$

Элементы квадратной матрицы, для которых $i = j$, т. е. $c_{11}c_{22} \dots c_{nn}$, называются диагональными и образуют главную диагональ. Побочной диагональю этой матрицы называется диагональ, идущая из левого нижнего угла в правый верхний угол, состоящая из элементов $c_{n1}c_{(n-1)2} \dots c_{1n}$. Квадратная матрица называется диагональной, если все ее недиагональные элементы $c_{ij}, i \neq j$ равны нулю. Если у диагональной матрицы все диагональные элементы $e_{ii} = 1$, то матрица называется единичной

$$E = \begin{pmatrix} 1 & 0 & \dots & 0 \\ 0 & 1 & \dots & 0 \\ \dots & \dots & \dots & \dots \\ 0 & 0 & \dots & 1 \end{pmatrix}$$

Матрица любого размера называется нулевой, если все ее элементы равны нулю.

3. Использование матриц для описания экономических зависимостей.

В матричном виде удобно записывать различные экономические зависимости, а также решать ряд экономических задач.

Пример 1. Предприятие производит 4 вида продукции, используя 3 вида ресурсов. Известен расход ресурсов на производство единицы каждого вида продукции. Такую зависимость удобно записать в виде матрицы размером 3×4 . При этом элементы этой матрицы $a_{ij}, i = 1, 2, 3; j = 1, 2, 3, 4$ равны расходу i -го вида ресурсов на производство единицы продукции j -го вида. Пусть такая матрица имеет вид

$$A = \begin{pmatrix} 4 & 1 & 2 & 7 \\ 2 & 5 & 3 & 3 \\ 5 & 0 & 1 & 6 \end{pmatrix}$$

В этой матрице элемент $a_{13} = 2$ равен расходу первого вида ресурсов на производство единицы продукции третьего вида, элемент $a_{31} = 5$ равен расходу третьего вида ресурсов на производство единицы продукции первого вида и т.д.

Контрольные вопросы и задания.

1. Что означают индексы i, j в обозначении элемента матрицы a_{ij} ?
2. Введя необходимые обозначения, составить матрицу перевозок груза в условных единицах от трех поставщиков двум потребителям.

Блок «СОСТАВНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ»

1. Операции над матрицами и их свойства.

а). Сложение матриц.

Суммой двух матриц $A = (a_{ij})$ и $B = (b_{ij})$ одинакового размера $m \times n$ называется матрица $C = A + B$, элементы которой равны $c_{ij} = a_{ij} + b_{ij}$. При этом, $A + B = B + A, (A + B) + C = A + (B + C)$.

$$A = \begin{pmatrix} 1 & 4 & 0 & 3 \\ 2 & 7 & 3 & 6 \end{pmatrix}, B = \begin{pmatrix} 2 & -4 & 1 & 2 \\ 0 & 2 & 7 & -5 \end{pmatrix}, A + B = \begin{pmatrix} 3 & 0 & 1 & 5 \\ 2 & 9 & 10 & 1 \end{pmatrix}$$

Пример 2.

б). Умножение матрицы на число.

Произведением матрицы $A = (a_{ij})$ на вещественное число λ называется матрица $B = \lambda A$, элементы которой равны $b_{ij} = \lambda a_{ij}$. При этом $(\lambda \mu)A = \lambda(\mu A); \lambda(A + B) = \lambda A + \lambda B; (\lambda + \mu)A = \lambda A + \mu A$.

$$A = \begin{pmatrix} 2 & 0 & -1 \\ 3 & 4 & 5 \end{pmatrix}, 3A = \begin{pmatrix} 6 & 0 & -3 \\ 9 & 12 & 15 \end{pmatrix}$$

Пример 3.

в). Вычитание матриц.

Разность матриц A и B одинакового порядка равна $A - B = A + (-1)B$.

г). Умножение матриц.

Произведение матриц $A \cdot B = C$ определено, когда число столбцов первой матрицы A равно числу строк второй матрицы B . Тогда произведением матриц $A \cdot B$ называется матрица $C = (c_{ij})$, элементы

$$c_{ij} = \sum_{s=1}^k a_{is} b_{sj}$$

которой равны

Пример 4.

$$A = \begin{pmatrix} 2 & 3 \\ 1 & 4 \\ 3 & 0 \end{pmatrix}, B = \begin{pmatrix} 1 & 4 & 2 \\ 2 & 3 & 0 \end{pmatrix}, C = A \cdot B = \begin{pmatrix} (2 \cdot 1 + 3 \cdot 2) & (2 \cdot 4 + 3 \cdot 3) & (2 \cdot 2 + 2 \cdot 0) \\ (1 \cdot 1 + 4 \cdot 2) & (1 \cdot 4 + 4 \cdot 3) & (1 \cdot 2 + 4 \cdot 0) \\ (3 \cdot 1 + 0 \cdot 2) & (3 \cdot 4 + 0 \cdot 3) & (3 \cdot 2 + 0 \cdot 0) \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 8 & 17 & 4 \\ 7 & 16 & 2 \\ 3 & 12 & 6 \end{pmatrix}$$

Произведение матриц обладает следующими свойствами:

- a) $(A \cdot B) \cdot C = A(B \cdot C)$;
- b) $(A + B) \cdot C = A \cdot C + B \cdot C$, $A \cdot (B + C) = A \cdot B + A \cdot C$;
- c) $\lambda \cdot (A \cdot B) = (\lambda \cdot A) \cdot B = A \cdot (\lambda \cdot B)$;

д) В общем случае $A \cdot B \neq B \cdot A$, т.к., например, если матрица A имеет размер 3×4 ,

A матрица B имеет размер 4×2 , то произведение $A \cdot B$ существует и имеет размер 3×2 . Но произведение $B \cdot A$ не существует, т.к. число столбцов первой матрицы (2) не равно числу строк (3) второй матрицы.

Для квадратных матриц одного порядка существует как произведение $A \cdot B$, так и произведение $B \cdot A$. Но, в общем случае, $A \cdot B \neq B \cdot A$.

$$A = \begin{pmatrix} 0 & 1 \\ 2 & 3 \end{pmatrix}, B = \begin{pmatrix} 4 & 5 \\ 6 & 7 \end{pmatrix}, A \cdot B = \begin{pmatrix} 6 & 7 \\ 26 & 31 \end{pmatrix}, B \cdot A = \begin{pmatrix} 10 & 19 \\ 14 & 27 \end{pmatrix}, \text{ т.е. } A \cdot B \neq B \cdot A.$$

Пример 5.

д). Возведение в степень.

Возведение в степень $n = 2, 3, 4, \dots$ определено для квадратных матриц A :

$A^n = A \cdot A \cdot \dots \cdot A$ – произведение n сомножителей, равных матрице A .

е). Транспонирование матриц.

В результате транспонирования матрицы A получается матрица A' , в которой поменялись местами строки и столбцы.

$$A = \begin{pmatrix} 0 & 1 & 2 \\ 3 & 4 & 5 \end{pmatrix}, A' = \begin{pmatrix} 0 & 3 \\ 1 & 4 \\ 2 & 5 \end{pmatrix}$$

Пример 6.

2. Использование свойств матриц при решении экономических задач.

Пример 7. Как используются свойства матриц при решении экономических задач, продемонстрируем на основе примера 1.

Дополним его условие значением стоимости единицы каждого вида ресурсов. Пусть в денежных единицах стоимость единицы первого, второго и третьего вида ресурсов соответственно равны: 10, 50, 30.

Требуется определить затраты на производство единицы продукции каждого вида.

Решение. Стоимость единицы каждого вида ресурсов записываются в виде матрицы-строки $B = (10 \ 50 \ 30)$. Элементы этой матрицы соответственной равны стоимости первого, второго и третьего вида ресурсов.

Чтобы ответить на вопрос задачи, надо сложить произведения стоимости единицы каждого вида ресурсов на его расход для производства единицы определенного вида продукции. В матричном виде для этого надо найти произведение матриц $B \cdot A$.

$$\begin{aligned} B \cdot A &= (10 \ 50 \ 30) \cdot \begin{pmatrix} 4 & 1 & 2 & 7 \\ 2 & 5 & 3 & 3 \\ 5 & 0 & 1 & 6 \end{pmatrix} = \\ &= ((10 \cdot 4 + 50 \cdot 2 + 30 \cdot 5) \ (10 \cdot 1 + 50 \cdot 5 + 30 \cdot 0) \ (10 \cdot 2 + 50 \cdot 3 + 30 \cdot 1) \ (10 \cdot 7 + 50 \cdot 3 + 30 \cdot 6)) = \\ &= (290 \ 260 \ 200 \ 400). \end{aligned}$$

Таким образом, затраты на производство единицы первого вида продукции равны 290 ден. ед., второго – 260 ден. ед., третьего – 200 ден. ед., четвертого – 400 ден. ед..

Контрольные вопросы и задания.

$$A = \begin{pmatrix} 4 & 0 \\ 1 & 2 \end{pmatrix}$$

1. Возвести в куб матрицу

$$A = \begin{pmatrix} 2 & -1 & 2 \\ 4 & 1 & 0 \end{pmatrix}$$

2. Какую операцию надо применить к матрице $B = \begin{pmatrix} 0 & 1 & 2 & 1 \\ -1 & 4 & 1 & 3 \end{pmatrix}$, чтобы умножить ее на матрицу A . Найти это произведение.

Тест по теме «Матрица»

Выбрать правильные ответы.

1. Квадратная матрица называется диагональной если:

- А) все ее диагональные элементы равны;
- Б) все ее диагональные элементы равны нулю;
- В) все ее недиагональные элементы равны нулю.

2. Матрица называется единичной, если:

- А) все ее элементы равны 1;
- Б) все элементы диагональной матрицы равны 1;
- В) первый элемент матрицы равен 1.

3. Матрицы равны, если:

- А) равны их диагональные элементы;
- Б) если содержат одинаковую строку;
- В) если содержат одинаковый столбец;
- Г) если имеют одинаковый размер, и равны их соответствующие элементы.

4. Произведение двух матриц определено, если:

- А) если число строк первой матрицы равно числу столбцов второй матрицы;
- Б) если число столбцов первой матрицы равно числу строк второй матрицы;
- В) если число строк первой матрицы равно числу строк второй матрицы;
- Г) если число столбцов первой матрицы равно числу столбцов второй матрицы.

5. Возведение в степень определено для:

- А) для матриц, имеющих четное количество строк;
- Б) для матриц, имеющих четное количество столбцов;
- В) для квадратных матриц.

6. Транспонированной называется матрица, в которой:

- А) поменялись местами строки и столбцы;
- Б) поменялись местами первая и последняя строка;
- В) поменялись местами первый и последний столбец.

7. Для произведения матриц A, B выполняется свойство $A \cdot B = B \cdot A$:

- А) всегда;
- Б) никогда;
- В) только для всех квадратных матриц;
- Г) в общем случае не выполняется.

Оценку освоения обучаемым темы «Матрица» выполним с использованием теории нечетких множеств [1, 8] в пакета Fuzzy Logic Toolbox программной среды MATLAB [8]. При этом воспользуемся алгоритмом, подробно описанным в работе [1].

При оценке элементов решения будем использовать треугольную функцию принадлежности

$$\mu_{trimf}(x, a, b, c) = \begin{cases} 0, & x < a; \\ \frac{x-a}{b-a}, & a \leq x \leq b; \\ \frac{c-x}{c-b}, & b \leq x \leq c; \\ 0, & x > c \end{cases}$$

график которой приведен на рисунке 2.

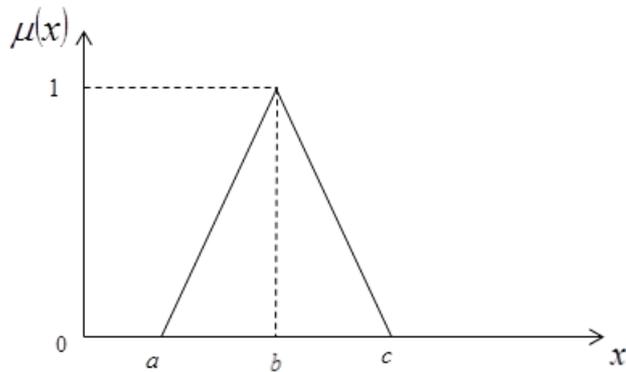


Рисунок 2. График треугольной функции принадлежности

Рассмотрим формирования оценки решения обучаемым задачи, аналогичной Примеру 7. Элементом решения этой задачи будут соответствовать следующие входные лингвистические переменные: «Составление матрицы A расхода ресурсов» (МА); «Составление матрицы B стоимости единицы каждого вида ресурсов (МВ)»; «Перемножение матриц A и B (ПМ)»; «Объяснение экономического смысла полученного результата (ОР)». Итоговая оценка определяется на основании оценок этих входных лингвистических переменных и равна четкому значению выходной лингвистической переменной «Итоговая оценка» (ИО). Всем рассматриваемым лингвистическим переменным соответствует функция принадлежности $\mu(x)$, график которой представлен на рисунке 3.

Таблица 1

Составление матрицы A расхода ресурсов (МА)

Ответ	Оценка
Матрица не составлена	«Плохо» = 0
<p>Матрица составлена в виде</p> $A = \begin{pmatrix} 4 & 1 & 2 & 7 \\ 2 & 5 & 3 & 3 \\ 5 & 0 & 1 & 6 \end{pmatrix},$ <p>но не дано объяснения элементов этой матрицы.</p>	<p>В большей степени «Хорошо» (на 70%), до некоторой степени (30%) «Удовлетворительно» = 5.</p>
<p>Матрица составлена в виде</p> $A = \begin{pmatrix} 4 & 2 & 5 \\ 1 & 5 & 0 \\ 2 & 3 & 1 \\ 7 & 3 & 6 \end{pmatrix},$ <p>и дано объяснения элементов этой матрицы.</p>	<p>В большей степени «Удовлетворительно» (на 70%), до некоторой степени «Хорошо» (30%) = 4.</p>
<p>Матрица составлена в виде</p> $A = \begin{pmatrix} 4 & 1 & 2 & 7 \\ 2 & 5 & 3 & 3 \\ 5 & 0 & 1 & 6 \end{pmatrix},$ <p>даны объяснения элементов этой матрицы.</p>	<p>«Отлично» = 9.</p>

Напомним, почему численная оценка «5» примерно на 70% соответствует качественной оценке «Хорошо» и примерно на 30% качественной оценке «Удовлетворительно». В соответствии с определением треугольной функции принадлежности для термина «Хорошо» функция принадлежности при $x = 5$ равна

$$\mu(5) = \frac{5-3}{6-3} = \frac{2}{3} \quad \text{или} \quad \frac{2}{3} \cdot 100 \approx 70\%$$

Для термина «Удовлетворительно»

$$\mu(5) = \frac{6-5}{6-3} = \frac{1}{3} \quad \text{или} \quad \frac{1}{3} \cdot 100 \approx 30\%$$

. Графически этот результат представлен на рисунке 3.

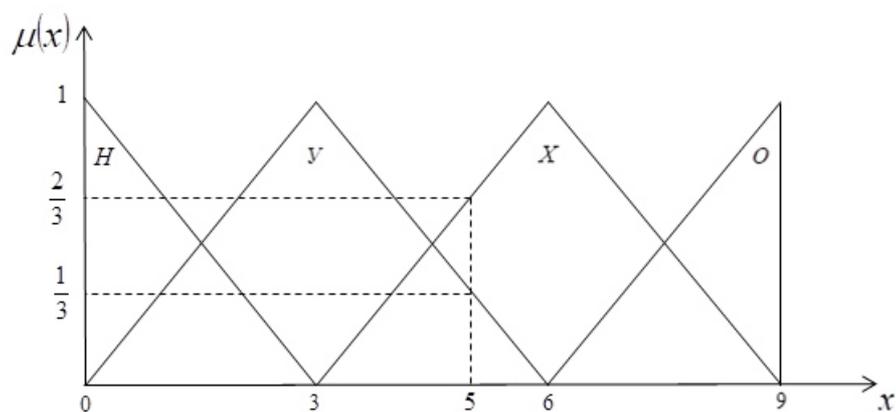


Рисунок 3. График функции принадлежности для лингвистических переменных

Таблица 2

Составление матрицы В стоимости единицы каждого вида ресурсов (МВ)

Ответ	Оценка
<p>Матрица не составлена</p>	<p>«Плохо» = 0. «Хорошо» = 6.</p>
<p>Для матрицы $A = \begin{pmatrix} 4 & 1 & 2 & 7 \\ 2 & 5 & 3 & 3 \\ 5 & 0 & 1 & 6 \end{pmatrix}$, составлена матрица $B = (10 \ 50 \ 30)$, но не дано объяснения элементов этих матриц.</p>	
<p>Для матрицы $A = \begin{pmatrix} 4 & 1 & 2 & 7 \\ 2 & 5 & 3 & 3 \\ 5 & 0 & 1 & 6 \end{pmatrix}$ составлена матрица $B = \begin{pmatrix} 10 \\ 50 \\ 30 \end{pmatrix}$ и дано объяснение всем элементам.</p>	<p>В большей степени «Удовлетворительно», но до некоторой степени «Неудовлетворительно» = 2, т.к. эти матрицы нельзя перемножить.</p>
<p>Для матрицы $A = \begin{pmatrix} 4 & 2 & 5 \\ 1 & 5 & 0 \\ 2 & 3 & 1 \\ 7 & 3 & 6 \end{pmatrix}$ составлена матрица $B = \begin{pmatrix} 10 \\ 50 \\ 30 \end{pmatrix}$ и дано объяснение всем элементам.</p>	<p>В большей степени «Удовлетворительно», но до некоторой степени «Неудовлетворительно» = 2, т.к. эти матрицы нельзя перемножить.</p>
<p>Для матрицы $A = \begin{pmatrix} 4 & 2 & 5 \\ 1 & 5 & 0 \\ 2 & 3 & 1 \\ 7 & 3 & 6 \end{pmatrix}$ составлена матрица $B = (10 \ 50 \ 30)$ и дано объяснение всем элементам этих матриц.</p>	<p>В большей степени «Удовлетворительно», но до некоторой степени «Неудовлетворительно» = 2, т.к. эти матрицы нельзя перемножить.</p>

$A = \begin{pmatrix} 4 & 1 & 2 & 7 \\ 2 & 5 & 3 & 3 \\ 5 & 0 & 1 & 6 \end{pmatrix}$ <p>Для матрицы $B = (10 \ 50 \ 30)$, составлена матрица дано объяснение элементов этих матриц.</p>	«Отлично» = 9.
---	----------------

Таблица 3

Перемножение матриц А и В (ПМ)

Ответ	Оценка
Из-за неравенства числа столбцов первой матрицы числу строк второй матрицы их не удалось перемножить.	«Неудовлетворительно» = 0.
Матрицы имеют правильный вид, но при вычислении некоторых элементов допущены арифметические ошибки.	В большей степени «Отлично», до некоторой степени «Хорошо» = 8.
Матрицы перемножены все элементы вычислены правильно.	«Отлично» = 9.

Таблица 4

Объяснение экономического смысла полученного результата (ОР)

Ответ	Оценка
Не дано объяснения полученному результату.	«Неудовлетворительно» = 0.
Дано неправильное объяснение полученного результата.	В большей степени «Неудовлетворительно», до некоторой степени «Удовлетворительно» = 1.
Дано правильное объяснение полученного результата.	«Отлично» = 9.

Перейдем к определению итоговой оценки, исходя из оценок, приведенных в таблицах 1 – 4. При этом будем использовать «сокращенную» базу правил, включающую только активные (участвующие в нечетком выводе) правила [1], т.е. правила, учитывающие лингвистические термины входных лингвистических переменных, соответствующих оценкам конкретному решению данной задачи. Эти правила имеют следующий вид: «ЕСЛИ «МА» есть «Х», И «МВ» есть «У», И «ПМ» есть «Х», И «ОР» есть «Н», ТО «ИО» есть «У»». В таблице 5 представлены активные правила для следующих оценок: $MA = 5$; $MB = 6$; $PM = 8$; $OP = 1$. База правил, соответствующая этим оценкам, представлена в таблице 5.

Таблица 5

База правил нечеткого вывода

№№	Качественные оценки элементов решения задачи				ИО
	МА	МВ	ПМ	ОР	
11.	У	Х	Х	Н	Н
22.	У	Х	Х	У	У
33.	У	Х	О	Н	Н
44.	У	Х	О	У	У
55.	Х	Х	Х	Н	Н
66.	Х	Х	Х	У	У
77.	Х	Х	О	Н	У
88.	Х	Х	О	У	Х

Для определения численного значения «Итоговой оценки», надо ввести численные значения входных переменных в редакторе просмотра правил (Рис. 4, 5).

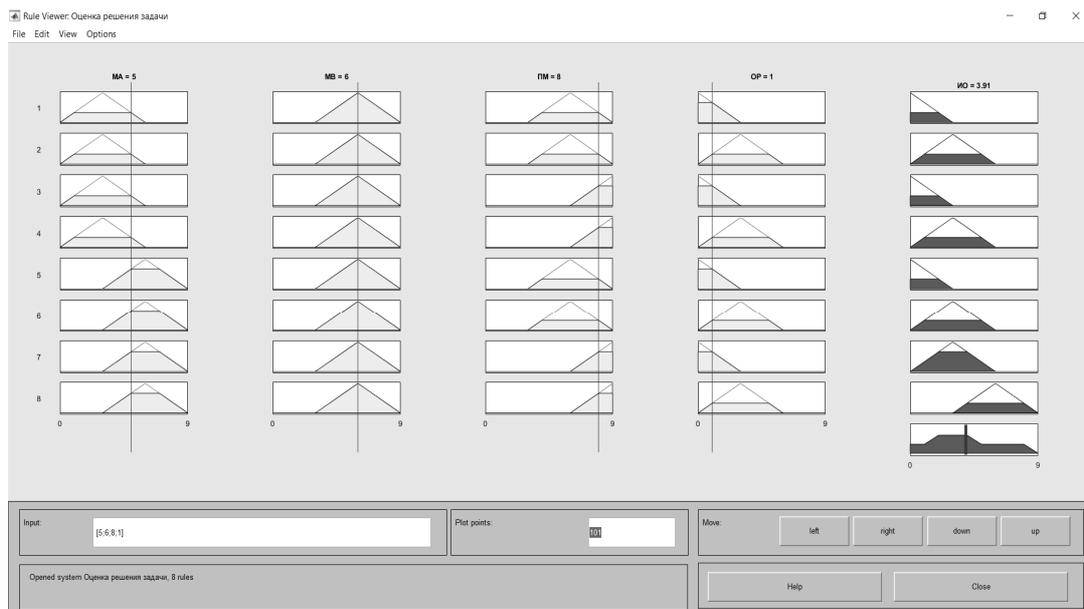


Рисунок 4. Визуализация нечеткого вывода для $MA = 5$; $MB = 6$; $ПМ = 8$; $OP = 1$

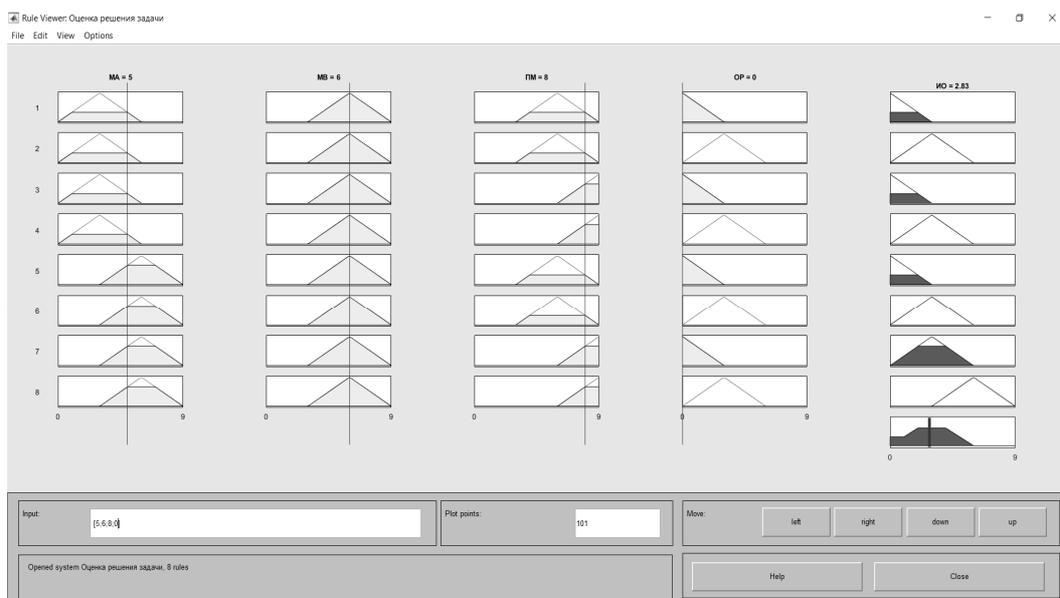


Рисунок 5. Визуализация нечеткого вывода для $MA = 5$; $MB = 6$; $ПМ = 8$; $OP = 0$

Как видно из рисунка 4 Итоговая оценка равна $IO = 3,91$. Что соответствует качественной оценке «В большей степени «Удовлетворительно», но «до некоторой степени «Хорошо»». При этом средняя

арифметическая оценка равна $IO_{cp} = 5$, т.е. наоборот: «В большей степени «Хорошо», но «до некоторой степени «Удовлетворительно»». В данном случае обе оценки хоть и принадлежат качественному интервалу «Удовлетворительно» – «Хорошо», но, по нашему мнению, первая из них более правильно отражает уровень освоения обучаемым темы «Матрица». С нашей точки зрения, если, несмотря на достаточно хорошее выполнение обучаемым математических операций, он плохо представляет экономический смысл полученного результата, то такой уровень не может быть оценен как «Хорошо». Более того, если первые три

оценки останутся прежними, а $OP = 0$, то средняя арифметическая оценка равна $IO_{cp} = 4,75$, т.е. «Скорее «Хорошо», чем «Удовлетворительно», при том, что обучаемый экономической специальности совершенно не понимает экономический смысл полученного результата. Нечеткий вывод в этом случае дает итоговую оценку $IO = 2,83$, что ниже, чем просто «Удовлетворительно» (рис.5). На наш взгляд, такой результат более верно отражает уровень освоения рассматриваемой темы.

Аналогичные расчеты нетрудно провести для оценки освоения обучаемым структурных элементов, определяющих основные понятия темы, и для формирования комплексной оценки и тестовых заданий.

Выводы. Представленный в данной работе материал также можно рассматривать как фрагмент курса «Высшая математика для экономистов» при дистанционном обучении и алгоритм формирования оценки его освоения.

Литература:

1. Апатова Н.В., Гапонов А.И., Смирнова О.Ю. Оценка уровня освоения компетенций на основе нечеткой логики // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 126-128.
2. Баранов А.В., Антоненко Н.Ю. Методические особенности изучения дисциплины «Экономика организации» при компетентностном подходе // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2017. № V8. С. 31-35.
3. Белова С.Н. Балльно-рейтинговая система оценки качества освоения основной образовательной программы высшего образования // Национальная Ассоциация Ученых. 2015. № 2-5 (7). С. 31-34.
4. Волков А.Г., Андрияш А.Е. Методика разработки интеллектуальной автоматизированной подсистемы оценивания уровня сформированности компетенций // Гуманитарный вестник Военной академии ракетных войск стратегического назначения. 2017. № 2 (6). С. 98-107.
5. Гитман Е.К., Гитман М.Б., Столбов В.Ю., Столбова И.Д. Разработка и использование ФОС в компетентностном формате для проведения промежуточной аттестации по учебной дисциплине // Высшее образование в России. 2016. № 8-9. С. 74-83.
6. Ефанова Е. А. Математическая модель оценки компетентности учащихся // Информатизация образования и науки № 4(36) / 2017. Раздел Системный анализ, управление и обработка информации. С. 115-124.
7. Корчажкина О.М. О вероятностном и нечетком способах оценивания метапредметных компетенций учащихся // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2016. Т. 12. № 3-2. С. 32-41.
8. Леоненков А. В. Нечеткое моделирование среде MATLAB и fuzzyTECH. СПб.: БХВ Петербург, 2005. 736 с.
9. Мальшев Е.Н., Васильев Н.В. Интеграция систем оценки уровня освоения дисциплин и оценки уровня компетенций // Высшее образование в России. 2015. № 7. С. 75-78.
10. Маслякова И.Н. Алгоритмы управления процессом контроля уровня знаний // Образовательные технологии и общество. 2017. Т. 20. № 4. С. 420-424.
11. Овчинников А.А., Гитман М.Б. Автоматизированная система уровня сформированности заявленных компетенций студента технического ВУЗа // Вестник ИжГТУ им. М.Т. Калашникова. 2016. № 1 (69). С. 65-68.
12. Оськин С.В., Оськина Г.М. Инновационный подход к оценке качества образования в ВУЗах // Alma mater (Вестник высшей школы). 2015. № 6. С. 85-90.
13. Саакян А.Г. Инновационные модели системы контроля и оценки знаний обучающихся в условиях компетентностного подхода// Научный вестник Южного института менеджмента. 2016. № 4 (16). С. 51-55
14. Тельнов Г.В. Оценка профессиональной компетенции во взаимосвязи с требуемыми уровнями обученности в форме компьютерного тестирования // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 6-1. С. 138-149.

Педагогика

УДК 37.013.75

кандидат психологических наук, доцент Архипова Мария Владимировна

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);

кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);

доктор психологических наук, профессор Шутова Наталья Вадимовна

Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского (г. Нижний Новгород)

ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЩЕСТВО И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Аннотация. В статье рассматриваются особенности информационного общества, рассматриваются подходы к его определению, а также место информационных технологий в образовательном процессе. Внедрение смешенного обучения выделяется как одна из первоочередных задач преподавания, которое способно повысить мотивацию и встречную активность к обучению со стороны учащихся.

Ключевые слова: информационное общество, информационные технологии, Интернет-ресурсы, платформа Moodle.

Annotation. The article is devoted to the research of characteristic features of the information society, approaches to its definition, as well as the place of information technologies in the process of educational. The introduction of blended learning is seen as one of the priorities of teaching, as it helps to increase motivation and boost counter-activity to learning by students.

Keywords: information society, information technologies, Internet resources, Moodle platform.

Введение. В современном обществе растет и развивается информационные технологии. Сегодня наблюдается повсеместное использование Интернет-технологий, которые действительно занимают центральное место в развитии общества и культуры и широко используются во всех областях деятельности. Не исключением стала и сфера образования. Современные педагогические технологии, такие как использование Интернет-ресурсов, обучающих компьютерных программ, учебных электронных курсов интенсивно внедряются в образовательный процесс. В XXI веке, который часто называют информационной эрой, традиционное преподавание претерпевает изменения. Эффективное обучение уже невозможно представить без использования мультимедийных обучающих инструментов. Внедрение новых информационных и коммуникационных технологий расширяет доступ к образованию и формирует открытую систему образования.

Формулировка цели статьи. Использование новых компьютерных технологий требует нового мышления, которое должно воспитываться у ребёнка с начальной школы. Компьютер является неотъемлемой частью жизни современного школьника, которому предстоит учиться и работать в информационном обществе. Для нынешнего школьника, которому предстоит жить в информационном обществе будущего, компьютер становится неотъемлемой частью жизни. Поэтому использование информационных и коммуникативных технологий (ИКТ) в учебном процессе является актуальной проблемой современного школьного образования. Цель данной статьи заключается в раскрытии сущности информационного общества и места информационных технологий в образовательном пространстве посредством изучения, теоретического анализа и обобщения педагогической, психологической и специальной литературы по проблеме исследования.

Изложение основного материала статьи. Стоит отметить, что вопросы разработки и внедрения новых информационных технологий в учебном процессе отражены в многочисленных исследованиях (Полат Е. С., Дмитриева Е. И., Новиков С. В., Полилова Т. А., Цветкова Л. А. и др.). Так, О. И. Руденко-Моргун выделяет основные вехи информационной революции – это появление персонального компьютера, изобретение технологии мультимедиа, внедрение в нашу жизнь глобальной информационной компьютерной сети Интернет. Э. Л. Носенко говорит о том, что компьютерные обучающие программы, которые стали использоваться с 80-х гг. XX в. Автоматизированные обучающие системы (АОС) являются техническими средствами обучения, предназначенными для реализации с помощью компьютера функций по предъявлению учебной информации в удобной для восприятия форме, индивидуализированному управлению учебной деятельностью в ходе программированного, проблемного обучения; контролю знаний, а также для обеспечения доступа к вычислительным, информационно-справочным и другим ресурсам компьютера.

Информатизация – это глобальный социально-культурный процесс, где главенствующий род деятельности в производстве включает в себя сбор, накопление, продуцирование, обработку, хранение, передачу и использование информации, осуществляемые на основе современных средств микропроцессорной и вычислительной техники, а также на базе разнообразных средств информационного обмена.

В XXI веке информационные технологии играют главенствующую роль в развитии общества. Это позволяет нам говорить о формировании новой фазы общественного развития, которая несет название информационного общества. Автором термина «информационное общество» считается Ю. Хаяши, японский ученый, профессор Токийского технологического института. Позже информационное общество изучалось Э. Масудой, Дж. Найсбиттом, Дж. Бенингер, Т. Стоунером, М. Маклюэном, А. Тоффлером, М. Кастельсом и другими учеными. Все они внесли свой вклад в идентификацию основных особенностей, связанных с внедрением инноваций, увеличением объема и скорости связи, ростом информации и ускорением ее обработки. Все это изменилось и продолжает меняться в природе восприятия реальности.

Существует три подхода к определению информационного общества.

Первый подход заключается в том, что главным критерием, определяющим информационное общество, является доля информационного (или нематериального) сектора в ВВП государства. Такой подход присущ американским исследователям: Д. Беллу, М. Порату и другим.

Второй подход включает в себя теорию «информационного взрыва», согласно которой происходит колоссальный рост количества информации, который в свою очередь влечет за собой развитие экономики. Данного подхода придерживаются в своих работах японские ученые, занимающиеся вопросами информационного общества, такие как Т. Умесао, Ю. Хаяши, Ю. Ито.

Согласно третьему подходу, основной характеристикой информационного общества является распространение информационно-коммуникационных технологий, глобальной информационной инфраструктуры, обеспечивающей эффективное информационное взаимодействие людей, их доступ к информации и удовлетворение их социальных и личностных потребностей в информационных продуктах и услугах. Данный подход нашел отражение в теориях европейских исследователей Э.С. Даффа, А. Минка, С. Нора.

Все три вышеизложенных подхода, собранные воедино, представляют собой единое фундаментальное определение термина «информационное общество». Таким образом, информационное общество представляет собой фазу развития цивилизации, которая характеризуется ростом информации и знаний в жизни общества, увеличением информационной составляющей (технологий, продуктов, услуг и пр.) во внутреннем валовом продукте, распространении информационно-коммуникационных технологий.

Говоря об информатизации образования, необходимо отметить основные информационные технологии, которые используются сейчас в образовательном процессе. Прежде всего, это многочисленные Интернет-ресурсы, которые представляют собой совокупность информационных технологий и баз данных, находящихся в свободном доступе и существующих в режиме постоянного обновления. Интернет-технологии представляют собой автоматизированную среду получения, обработки, хранения, передачи и использования знаний в виде информации и их воздействия на объект, которая реализуется посредством глобальной сети. Интернет-технологии в образовательном процессе включают в себя компьютерные обучающие программы (электронные учебники, тренажеры, системы тестирования); средства телекоммуникации, включающие в себя электронную почту, телеконференции, локальные и региональные сети связи, сети обмена данными и т.д.; электронные библиотеки, распределенные и централизованные издательские системы.

Неэффективность традиционной лекции в обучении подтверждается в исследованиях С.Фридман, С.Г.Крыловой, показывающим, что наиболее сильным мотивом посещения лекции является необходимость соблюдения требований вуза или преподавателя [3]. Сопровождение занятий презентациями, интерактивностью, компьютерными программами, электронными курсами является актуальными при работе с нынешним сетевым поколением учащихся, т.к. соответствует их психологическим характеристикам.

Так, внедрение смешанного обучения, сочетающей обучение в классе и онлайн обучения, является одной из первоочередных задач преподавания. Как показывает практика, традиционная организация учебного процесса не отвечает потребностям и интересам современной молодежи, вследствие чего у студентов падает встречная активность, снижается мотивация к изучению языка.

Цель использования подходов смешанного обучения заключается в поиске гармоничного баланса между традиционным обучением в классе, онлайн доступом к знаниям и самостоятельным обучением.

Одна из наиболее популярных платформ для составления учебных курсов является платформа Moodle - модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда. Учебные курсы составляют основную учебную единицу Moodle. В рамках такого курса можно организовать:

- взаимодействие преподавателя и учащегося, с помощью таких элементов, как форумы, чаты;
- передачу знаний в электронном виде с помощью файлов, архивов, веб-страниц, лекций;
- обучение и проверку знаний с помощью тестов и заданий;
- совместную учебную и исследовательскую работу учащихся по определенной теме, с помощью встроенных механизмов wiki, семинаров, форумов и пр.

Система Moodle может обеспечить учащемуся свободу выбора удобного времени для выполнения заданий, прочное усвоение знаний, индивидуализацию обучения.

Студенты и преподаватели выделяют следующие характеристики, делающие учебный электронный курс при смешанном более привлекательным:

- 1) наглядность;
- 2) привычный интерфейс;
- 3) структурированность материала;
- 4) простота в использовании;
- 5) самостоятельность обучения.

При разработке учебного электронного курса необходимо опираться на следующие принципы:

- 1) принцип модуля предполагает разделение материала на разделы, замкнутых по содержанию;
- 2) принцип полноты означает наличие теоретического ядра, контрольных вопросов, задач и упражнений для самостоятельного решения, контрольных тестов с ответами, справок, комментариев;
- 3) принцип регулирования, при котором учащийся имеет возможность самостоятельно управлять курсом, что позволяет чувствовать при работе с УЭК комфортно;
- 4) принцип адаптивности – УЭК адаптируется для нужд определенного пользователя в процессе учебной деятельности, дает возможность для вариации глубины и сложности изучаемого материала, и его прикладную направленность зависимо от будущей специальности студента [1].

Курс необходимо составлять таким образом, чтобы каждый раздел включал лекционные материалы по теме, блок для самостоятельной работы учащихся, задания на закрепление материала с средствами различных тестовых заданий. После прохождения теста преподаватель может открыть ключи, так, чтобы каждый студент мог сравнить свои ответы с ключами и исправить ошибки. Также существует возможность включать в учебный процесс творческие задания, обеспечивающие формирование положительного эмоционального отношения студентов к учебной деятельности. Студенты отмечают, что работа с электронными источниками информации является привычной и более привлекательной. Так, работая с данным курсом, студенты имеют возможность приобрести опыт организации самостоятельной работы в доступной форме, таким образом, оптимизируя учебную деятельность с функциональной и результативной сторон.

Таким образом, можно сделать вывод, что организация смешанного обучения в процессе обучения иностранному языку является важнейшим психолого-педагогическим средством оптимизации учебной деятельности. Кроме того, учебные электронные курсы, органично включенные в процесс учебной деятельности, способствуют созданию положительных эмоций, развитию интереса к изучению предмета, таким образом, повышают качество обучения.

Выводы. Информатизация общества представляет собой глобальный социально-культурный процесс, где главенствующий род деятельности в производстве включает в себя сбор, накопление, продуцирование, обработку, хранение, передачу и использование информации, осуществляемые на основе современных средств микропроцессорной и вычислительной техники, а также на базе разнообразных средств информационного обмена.

В настоящее время организуя учебный процесс преподавателю необходимо считаться с веяниями времени. Дети привыкают к виртуальной реальности еще до того как идут в школу. Важным фактором их возрастного развития становится компьютерная среда, что меняют процесс обучения существенным образом. Информационные технологии (в том числе Интернет-технологии) прочно вошли во многие сферы нашей жизни, в том числе и в сферу образования. В реалиях информационного общества, внедрение новейших технологий в образовательный процесс представляется естественным способом улучшить сферу образования.

Интернет-технологии в образовательном процессе создают прекрасные возможности для того, чтобы сделать учебный процесс более интересным, участвовать в исследовательских проектах, также они используются для связи учеников между собой и с преподавателями. Возможность обмена информацией, которые школьники получили, осваивая новые знания, подкрепляется мощным программным обеспечением, интеграцией с Интернет-технологиями.

Литература:

1. Архипова М.В. Жерновая О.Р. Организация смешанного обучения английскому языку в развитии коммуникативных навыков студентов языковых специальностей // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4; URL: <http://www.science-education.ru/127-20731> (дата обращения: 23.07.2015).
2. Белова Е.Е. Языковое образование: достижения и проблемы // Вестник Мининского университета. – 2013. – № 2 (2). – С. 25.
3. Зимица М.В., Люляева Н.А. Использование информационно-коммуникационных технологий в преподавании иностранных языков / Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 4. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26678>.
4. Зимица М.В., Люляева Н.А. Развитие аудитивных, артикуляционных, ритмико-интонационных навыков на занятиях иностранным языком // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 57. – Ч. 6. – С. 197-203.
5. Крылова С.Г. Отношение сетевого поколения студентов к традиционной лекции // Инновация в образовании. Современная психология в обучении. III Международная научная интернет-конференция. – Казань: ИП Синяев Д.Н., 2014. – С. 104-112.
6. Нестерова Н.В. Информационные технологии в обучении английскому языку. – Иностранные языки в школе. // №8, 2005.
7. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка. // Ин. языки в школе. 2000. №2, с. 3-9.

8. Руденко-Моргун О.И Компьютерные технологии как новая форма обучения РКИ // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного: Учебная монография / Под общей ред. С.А. Хаврониной, Т.М. Балыхиной. – М.: Российский университет дружбы народов, 2002.

9. Смолвик О.В., Шутова Н.В. Особенности мотивационной направленности студентов к достижению успеха, избеганию неудач при изучении иностранного языка // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 54. – 7. С. 227-233.

10. Шутова Н.В., Кисова В.В. Экспериментальные площадки: от эксперимента к образовательной практике (из опыта работы Нижегородской школы специальной психологии) // Вестник Мининского университета. – 2017. - №1 (18). С. 17

Педагогика

УДК 75:316.7:378.091

кандидат философских наук, доцент кафедры философии
и социальных наук Атик Аниса Ахмедовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕСТВЕ

Аннотация. В данной работе проводится оценка состояния проблемы межкультурной компетентности и степень ее разработанности в теории и практике высшего образования, также мы рассматриваем условия и формы эффективного развития межкультурной компетенции у студентов, как один из базовых компонентов их образования.

Ключевые слова: диалог, коммуникация, культура, межкультурная компетентность, образование.

Annotation. This article assesses the state of the problem of intercultural competence and the degree of its development in the theory and practice of higher education, we also consider the conditions and forms of effective development of intercultural competence of students, as one of the basic components of their education.

Keywords: dialogue, communication, culture, intercultural competence, education.

Введение. Российское общество характеризуется как поликультурное, а значит, каждый гражданин должен обладать необходимым уровнем межкультурной компетентности, позволяющим принимать факт культурного различия и быть способным к взаимодействию с представителями иных культурных ареалов.

В результате интеграции нашей страны в мировое информационное и социально-культурное пространство в нашем обществе произошли радикальные изменения практически во всех сферах жизнедеятельности.

Современный специалист должен осознавать возрастающую глобальную взаимозависимость народов и культур, понимать необходимость межкультурной солидарности и сотрудничества.

Сегодня нам необходимо сосуществовать в мировом сообществе и быть готовыми вести конструктивный диалог с его субъектами.

Современное мировое сообщество нуждается в контактах и взаимообмене различного характера между отдельными людьми и сообществами в мировом пространстве, что обусловило зарождение концепции межкультурной коммуникации еще в середине прошлого века, авторами которой были Г. Трейгер и Э. Холл. В дальнейшем Э. Холл развил идею межкультурной коммуникации и обосновал взаимосвязь культуры и коммуникационных процессов и пришел к выводу, что если культуру можно изучать, то ее можно и преподавать [7].

Так было положено начало изучению межкультурной коммуникации как учебной дисциплины в 60-е годы прошлого столетия, когда этот предмет стал преподаваться в ряде университетов США.

В отечественной науке, как отмечает А. П. Садохин, инициаторами изучения межкультурной коммуникации, стали преподаватели иностранных языков, которые осознали, что для эффективного общения с представителями других культур недостаточно одного владения иностранным языком, а необходимо изучить особенности их быта и традиции [10]. Исследователь также указывает на то, что для формирования практических навыков и умений для понимания своего поведения и поведения представителей иных культур необходимо учитывать культурные различия в ходе коммуникации [10, с. 54].

Так, мы можем определить межкультурную коммуникацию как взаимодействие индивидов или групп, принадлежащих к различным культурам. Значимой в данном аспекте является проблема культурных различий, способность понять их, осознать и учесть в процессе коммуникации. Для достижения успеха в этом процессе необходим определенный комплекс знаний, навыков и умений, который получил в теории межкультурной коммуникации название межкультурной компетентности.

С развитием процессов глобализации, охвативших практически весь мир, становится неизбежным и необходимым взаимодействие различных стран, их народов и культур, что делает актуальным вопрос о развитии способности молодого поколения и его готовности к межкультурной коммуникации. В этой связи современная система образования должна поддерживать тенденции развития межкультурной коммуникации посредством развития межкультурной компетентности, позволяющей получить знания о представителях иных культур и их многообразии, воспитывать в подрастающем поколении толерантность и взаимоуважение к другим народам. На сегодняшний день происходит взаимовлияние, которое осуществляется посредством культурных обменов и контактов между государственными и социальными институтами через торговлю, туризм и научное сотрудничество. Так, обмен студентами, преподавателями, которые обучаются либо проходят стажировку за рубежом, участвуют в совместных проектах, способствует, осуществлению межкультурного диалога и развитию культуры общения и конструктивного взаимодействия [2].

Формулировка цели статьи. Целью данного исследования является выделение межкультурной компетентности как необходимый элемент высшего образования. Так, мы полагаем, что воспитание обучающихся должно быть осуществлено с позиции развития у них способности к пониманию ценностей и традиций другой культуры, культивируя терпимое отношение к иной культуре и к инакомыслию, уважение к другой культуре и другой нации.

Изложение основного материала статьи. Для того, чтобы простая целевая коммуникация перешла на более высокий уровень межкультурного общения, необходима длительная и кропотливая работа не только над уровнем познания иной культуры, но и над формами отношений и общения между представителями разных культур.

Грушевицкая Т.Г. определяет межкультурную коммуникацию, как «совокупность разнообразных форм отношений и общения между индивидами и группами, принадлежащими к разным культурам» [5, с. 351]. Межкультурная коммуникация, по ее мнению, помогает молодым специалистам шире смотреть на мир и более лояльно относиться к культурному многообразию.

В этом аспекте можно отметить, что межкультурная коммуникация напрямую связана с межкультурной компетентностью. Следует уточнить, что в данном случае, говоря словами О. Г. Усановой, компетентность понимается как «уровень умений личности, отражающий степень соответствия определенной компетенции и позволяющий действовать конструктивно в изменяющихся социальных условиях» [12, с. 91]

В начале XXI века в отечественной социально-гуманитарной и лингводидактической науке проблема исследования межкультурной профессиональной компетенции студентов языковых и неязыковых вузов разрабатывается довольно интенсивно (Н. И. Алмазова, М. Г. Евдокимова, Е. П. Желтова, Н. В. Зыкова, М. Г. Корочкина и др.). Сформировано научное представление о данной проблеме и разработаны технологии формирования межкультурной компетентности применительно к таким направлениям подготовки как «Журналистика», «Юриспруденция», «Экономика» (О. П. Дигина, Т. В. Емельянова, Г. К. Пендохова, Т. А. Грабой, И. Л. Плужник, О. В. Сыромясов и др.) [6].

Однако, необходимо отметить, что данные разработки по формированию межкультурной компетентности до сих пор остаются на уровне педагогического эксперимента и не внедряются в систему высшего образования нашей страны, как один из ее базовых компонентов. Как полагает А. П. Садохин, понятие «межкультурная компетентность» только начинает входить в научный оборот нашего общества, тогда как в зарубежной науке это понятие, появившееся еще во второй половине XX века.

Так, в зарубежной науке понятие «межкультурная компетентность» возникло во время становления межкультурной коммуникации как самостоятельной научной дисциплины. В контексте отношения к другой культуре, преодоления этнокультурного центризма межкультурная компетенция стала рассматриваться как «комплекс аналитических и стратегических способностей, расширяющий интерпретационный спектр индивида в процессе межличностного взаимодействия с представителями другой культуры» [9, с. 90].

Ряд зарубежных исследователей, полагают, что компетенцию при коммуникации с представителями иных культур составляют именно поведенческие качества личности, среди которых выделяются:

- уважительность и непредубежденность по отношению к представителю иной культуры;
- способность к эмпатии;
- толерантность;
- способность к адекватному поведению в непредвиденной коммуникативной ситуации [9, с. 91].

В отечественном научном сообществе на современном этапе выделяют несколько направлений исследования проблематики межкультурной компетентности:

Во-первых, концепция диалога культур в образовании и в обучении иностранным языкам (В. С. Библер, С. Ю. Курганов, Е. И. Пассов);

Во-вторых, основы межкультурной и языковой коммуникации (Е. М. Верещагин, Г. В. Елизарова, Э. П. Шубин);

В-третьих, формирование межкультурной компетентности (И. А. Зимняя, С. В. Муреева, И. С. Соловьева, Т. В. Парфенова, Т. М. Пермякова, Т. А. Ткаченко, В. Г. Воробьев, А. В. Литвинов);

В-четвертых, межкультурная коммуникативная компетенция студентов в процессе профессиональной подготовки (И. Л. Плужник, В. В. Сафонова, Н. Н. Васильева, М. С. Лукьянчикова).

Лукьянчикова М. С. определяет межкультурную компетентность как «способность членов некой культурной общности добиваться понимания в процессе взаимодействия с представителями другой культуры с использованием компенсаторных стратегий для предотвращения конфликтов «своего» и «чужого» и создавать в ходе взаимодействия новую межкультурную коммуникативную общность» [8, с. 289].

Соглашаясь с данным пониманием межкультурной компетентности, А. П. Садохин добавляет, что понятие «межкультурная компетентность», прежде всего, связано с объемом и качеством информации о явлениях и ценностях другой культуры, которые в совокупности с приемами и способами, позволяющими участникам коммуникации достигнуть поставленных целей, образуют основу межкультурной компетентности [9, с. 94].

Ученый полагает, таким образом, что межкультурная компетенция представляет собой совокупность знаний, навыков и умений, при помощи которых индивид может успешно общаться с субъектами иных культур, как на быденном, так и на профессиональном уровне.

Обзор многочисленных определений понятия межкультурной компетентности позволяет заключить, что межкультурная компетенция – это знания и навыки, на основе которых появляется способность и умение эффективно действовать в неординарных ситуациях межкультурной коммуникации (И. В. Гришина, Л. М. Долгова, Ю. В. Кричевский, Л. М. Митина, Т. А. Степанов и др.).

Соловьева И. С. в своей исследовательской работе представила «межкультурную компетенцию», как интегративное свойство личности. Такое свойство характеризуется наличием толерантного и открытого отношения к представителям различных языковых сообществ, способностью творчески подходить к выполнению своего дела, а также общим умением мобилизовать свой культурный и языковой опыт, межкультурные знания для решения задач в ситуациях межкультурного общения [11].

Как отмечает В. Ф. Аитов, компетенция, являясь частью целого и достигая необходимого уровня развития в результате обогащения новыми знаниями, умениями и навыками, превращается в компетентность как интегративное качество личности. При этом как компетенция, так и компетентность рассматриваются как результат развития личности в образовательном процессе [1, с. 14].

Следует также указать, что межкультурная компетенция имеет многогранный характер, который проявляется в разном уровне овладения ее компонентами. Так если молодой специалист в недостаточной степени владеет языком, но знает нормы этического поведения, проявляет доброжелательность и открытость в общении, то эти знания помогут в определенной степени восполнить имеющиеся лингвистические пробелы [3].

Именно поэтому важно создать в образовательной системе такие условия, которые дали бы студентам возможность соотносить себя не только со своей культурой, своим народом, но и с другими, с их непохожестью, своеобразием, обстановку, которая бы помогла развить взаимопонимание и доброжелательные отношения, преодолевая различные барьеры, препятствующие построению конструктивных взаимоотношений. Для этого необходимо, прежде всего, понять суть этих барьеров, а затем создать этико-аксиологическую базу для преодоления этих барьеров с помощью индивидуального развития соответствующих компетенций [4, с. 142].

Проведенные нами исследования в области межкультурной компетентности обучающихся, позволяют нам констатировать тот факт, что для ее формирования требуется длительная и трудоемкая работа. Проведя анкетирование среди обучающихся, мы выяснили, что, невзирая на доброжелательные чувства по отношению к представителям иной культуры, они, тем не менее, не готовы к межкультурной коммуникации. Результаты исследования показали необходимость развития межкультурной компетентности с целью оптимизации отношений между представителями разных культур. С этой целью нами была разработана программа, позволяющая применять разные методики, развивающие межкультурную компетентность, способствующую формированию навыков конструктивной межкультурной коммуникации.

Среди применяемых на занятиях методов отметим следующие:

- проведение работы с большими и малыми группами, что способствует активности каждого студента и стимулирует взаимодействие и совместную работу в коллективе;
- изучение и анализ народных сказок и фольклорных произведений, отражающих традиции народов и их духовных ценностей;
- проведение деловых, ролевых игр и различных дискуссионных клубов и круглых столов, на которых обсуждаются наиболее актуальные темы, связанные с межкультурным общением и взаимодействием;
- составление анкет, тестов и опросных карт самими обучающимися, которые становятся в дальнейшем для проведения самостоятельного исследования, определенной проблематики.
- выполнение творческих работ (эссе, реферат, тезисы, презентации) на темы связанные с восприятием иной культуры и выявление знаний о ней, направленные на привлечение обучающихся к научно-исследовательской деятельности в этой области.

Все эти и другие методы имели цель расширить кругозор обучающихся и воссоздание некоторых социокультурных контекстов для формирования межкультурной компетентности и подготовки будущих специалистов к межкультурной коммуникации.

Выводы. В исследовании была проанализирована теоретическая значимость проблематики межкультурной компетентности и проведена ее оценка. Как показало исследование, названный феномен мало изучен и недостаточно разработан на данный момент для внедрения в систему высшего образования как одного из ее базовых компонентов. Нами была выявлена необходимость дальнейшей разработки и апробации технологий и научно-методического обеспечения для эффективного развития межкультурной компетентности у студентов на основе наработанного теоретического материала. Так же стоит отметить, что главной задачей развития межкультурной компетентности является возрождения социально-гуманитарного потенциала образования и утверждение приоритета гуманистических, общечеловеческих ценностей для мирного и плодотворного взаимодействия различных культурных миров.

Литература:

1. Аитов В. Ф. Проблемно-проектный подход к формированию иноязычной профессиональной компетентности студентов: автореф. дис. ... докт. пед. наук / 13.00.02 / Валерий Факильевич Аитов. – СПб., 2007. – 48 с.
2. Атик А. А. Экспериментальное развитие межкультурной компетенции у студентов / Атик А. А. // Педагогический эксперимент: подходы и проблемы: сборник научных трудов. – Симферополь: РИО КИПУ, 2016. № 2. С. 67-73.
3. Гальскова Н. Д. Межкультурная компетенция как показатель сформированности вторичной языковой личности / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез // Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. – М.: Академия, 2004. – С. 72–80.
4. Гейхман Л.К. Интерактивное обучение общению как модель межкультурной коммуникации / Л.К. Гейхман // Вестник Московского университета. Серия 19. – 2003. - № 3. С. 138-146.
5. Грушевицкая Т. Г. Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов; под ред. А.П. Садохина / Т.Г. Грушевицкая, В.Д. Попков, А.П. Садохин. – М.: Юнита-Дана, 2003. – 352 с.
6. Дикова, Е. С. Методика формирования межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции студентов на материале рекламных текстов: дис. ... канд. пед. наук Текст. / Елена Сергеевна Дикова. – Иркутск, 2010. 216 с.
7. Красильникова О. С. Межкультурная коммуникация и диалог культур как метод познания чужой культуры / О. С. Красильникова // Система ценностей современного общества. – Кемерово, 2015. – № 40. – С. 90–94.
8. Лукьянчикова М. С. О месте когнитивного компонента в структуре межкультурной компетенции / М. С. Лукьянчикова // Россия и Запад: диалог культур. – М.: Изд-во МГУ, 2000. – № 8 – Т. 1. – С. 281–293
9. Садохин А. П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования / А. П. Садохин // Известия Академии педагогических и социальных наук. – М., 2007. Вып. XI – С. 86–98.
10. Садохин А. П. Компетентность или компетенция в межкультурной коммуникации / А. П. Садохин // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – М., 2007. – № 3. – С. 39–56.
11. Соловьева И. С. Педагогические условия формирования межкультурной компетенции старшеклассников: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Ирина Саввична Соловьева. – Якутск, 2007. – 20 с.

УДК : 372.8(47):37.015.3

старший преподаватель кафедры педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений Бажан Зинаида Ивановна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);

студентка Полякова Наталья Игоревна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОГО УМНОЖЕНИЯ И ДЕЛЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ С УЧЕТОМ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье авторы рассматривают методические приемы работы на разных этапах урока математики, обеспечивающие осуществление дифференцированного подхода при формировании у младших школьников осознанных письменных вычислений на действия умножение и деление. По данной теме предлагаются образцы дидактического раздаточного материала для организации коллективной и индивидуальной самостоятельной работы учащихся на уроке.

Ключевые слова: методические приемы, дифференцированный подход, алгоритм, письменное умножение и деление, разноуровневые задания, самостоятельная работа.

Annotation. In the article the authors consider the methodical methods of working at different stages of the mathematics lesson, ensuring the implementation of a differentiated approach in the formation of conscious written calculations on the actions of multiplication and division in younger schoolchildren. On this topic, samples of the didactic handout are offered for the organization of collective and individual independent work of students in the lesson.

Keywords: methodological methods, differentiated approach, algorithm, written multiplication and division, different tasks, independent work.

Введение. Одной из важнейших задач обучения математике младших школьников является формирование у них прочных вычислительных навыков как устных, так и письменных. Но вооружение учащихся прочными вычислительными навыками продолжает оставаться серьезной педагогической проблемой.

На сегодняшний день действующие программы по математике хоть и обеспечивают достаточный уровень формирования вычислительных навыков школьников, однако ежегодные проверки результатов обучения математике в начальной школе свидетельствуют об ухудшении качества вычислений учащихся.

Причину сложившегося положения многие педагоги и методисты видят в том, что в учебном процессе недостаточно ведется учет индивидуальных способностей младших школьников. Они считают, что необходимо создать такие условия в процессе обучения, чтобы каждый ученик работал в меру своих сил, чувствовал уверенность в себе, ощущал радость учебного труда. И тогда ими сознательно и прочно будет усваиваться программный материал. Таким образом, учебный процесс необходимо строить на основе принципа индивидуального подхода к школьникам, одним из путей реализации которого является дифференциация обучения.

За последние годы проблеме индивидуализации и дифференциации процесса обучения посвящено ряд педагогических работ: А.А. Кирсанова, Г.Ф. Суворовой, И.Э. Унт, С.Д. Шевченко. Значительный вклад в разработку указанной проблемы внесли работы учёных-методистов: А.Н. Конева, В.П. Беспалько, Е.А. Климова, Л.Н. Скаткина.

Однако недостаточно раскрыт в методической литературе вопрос организации коллективной и индивидуальной самостоятельной работы учащихся на разных этапах урока математики в начальной школе, в частности, при изучении письменных приемов вычисления на действия умножение и деление. Это и обусловило выбор темы данной статьи.

Формулировка цели статьи. Рассмотреть разные методические приемы, обеспечивающие осуществление индивидуального подхода при формировании осознанных алгоритмов письменного умножения и деления у учащихся на уроках математики в начальной школе.

Изложение основного материала статьи. Одна из основных трудностей обучения состоит в том, что дети приходят в школу с разной подготовкой, более того, возможности к обучению у них неодинаковые. Исследования психологов свидетельствуют о том, что в одном и том же классе младшие школьники очень сильно отличаются друг от друга, т.е. одни легко схватывают учебный материал, а другие его усваивают с трудом или одни активны в процессе обучения, другие же проявляют пассивность.

Как отмечали в свое время Менчинская Н.А. и Моро М.И. «достигнуть высоких результатов при обучении можно только при условии учета индивидуально-психологических различий школьников, проявляющихся в процессе учения» [2, с. 185].

Чаще всего учащихся класса условно делят на три группы: сильные, средние и слабые. Попробуем кратко охарактеризовать каждую группу учеников. Итак, первая группа – это «сильные» ученики. Они имеют прочные знания, владеют навыками самостоятельной работы, умеют анализировать решение заданий, работают в быстром темпе, учатся хорошо. Знания этих учащихся требуют со стороны учителя иногда некоторой коррекции и периодического контроля. Вторая группа – «средние» ученики, которые могут учиться хорошо. Их учебную деятельность следует тщательно планировать и каждый вид работы,

выполненный ими проверять и контролировать. В работе с такими учащимися следует придерживаться принципа постепенного перехода от простого к сложному. Третья группа – «слабые» ученики. Они имеют низкую работоспособность и без помощи учителя, как правило, они работать не могут, материал усваивают очень медленно.

Основное требование, предъявляемое к учителю в настоящее время, – это в полной мере использование потенциальных возможностей каждого ученика. Поэтому одним из важнейших факторов успешного усвоения программного материала по математике в начальной школе каждым учеником является сочетание фронтальных и индивидуально-групповых форм работы. Индивидуальная работа должна проводиться как с сильными, так и со слабыми учащимися. Средством ее осуществления является разработка дифференцированных заданий для самостоятельной работы разной степени сложности, но в такой системе, чтобы слабые и средние ученики могли постепенно переходить от менее трудных заданий к более сложным, постепенно поднимая тем самым свой уровень подготовки.

Дифференцированные задания – это задания, при разработке которых учителем учитываются типологические группы учащихся (их мы охарактеризовали выше).

Дифференцированный подход к учащимся осуществляется на определенных этапах урока математики в начальной школе. При изучении письменного умножения и деления учащиеся испытывают несколько большие трудности, чем при сложении и вычитании. Это объясняется большим количеством операций в действиях. В отдельных случаях умножение в столбик требует умение выполнять сложение (умножение на двузначное или трехзначное число), а при выполнении письменного деления требуется умение выполнять вычитание. Из теории известно, что в основе алгоритмов письменных вычислений лежат те же свойства арифметических действий, что и в устных вычислениях. Поэтому в ходе подготовительной работы к изучению письменного умножения и деления, на этапе актуализация знаний, умений и навыков, следует с учащимися вспомнить ранее изученный учебный материал, который дает возможность им при ознакомлении с новой темой основное внимание сосредоточить на процессе вычислений. Обычно перед изучением новой темы учитель подбирает упражнения подготовительного характера, которые можно выполнять как устно (устный счет в начале урока), так и письменно (задания по индивидуальным карточкам).

В карточках для «сильных» учеников предлагаем решить примеры и объяснить, какое правило или свойство действий они применили для их решения. В карточках для «средних» учеников для решения тех же примеров даем образец действия, а для «слабых» учеников указываем не только образец действия, но и начало выполнения вычислительной операции, а далее учащиеся самостоятельно продолжают оформлять записи, ориентируясь на данный образец. Дифференциация по карточкам осуществляется не только по степени самостоятельности при выполнении заданий, но и по объему выполненных заданий, поскольку «средние» и «слабые» ученики должны практически одновременно завершить работу с «сильными» учащимися, чтобы можно было осуществить фронтальную проверку и внести коррективы и дополнения, если детьми что-то не усвоено.

При делении многозначных чисел на двузначное число учащиеся пользуются приемом замены делимого суммой удобных слагаемых, т.е. правилом деления суммы на число, а также для нахождения цифр в частном – приемом округления делителя, после чего процесс деления сводится к делению многозначного числа на разрядное двузначное число. Также в основу письменного деления входит случай деления с остатком. Поэтому ученики должны хорошо помнить, выполняя алгоритм письменного деления, что остаток должен быть всегда меньше делителя, иначе подбор цифры в частном будет неверный. Постоянный контроль действий в процессе выполнения алгоритма письменного вычисления будет служить учащимся средством предупреждения в появлении возможной вычислительной ошибки.

Приведем образцы разработанных нами разноуровневых карточек, которые можно использовать на подготовительном этапе перед изучением алгоритма деления многозначного числа на двузначное (4 класс).

Карточка 1 (для «сильных» учащихся)

- 1) Реши примеры и укажи, каким правилом воспользовался для нахождения ответа:
 $272 : 8$ $397 : 9$ $3260 : 16$
 $378 : 9$ $189 : 9$ $273 : 7$
- 2) Найди частное и остаток:
 $693 : 20$ $693 : 90$ $284 : 70$ $250 : 70$

Карточка 2 (для «средних» учащихся)

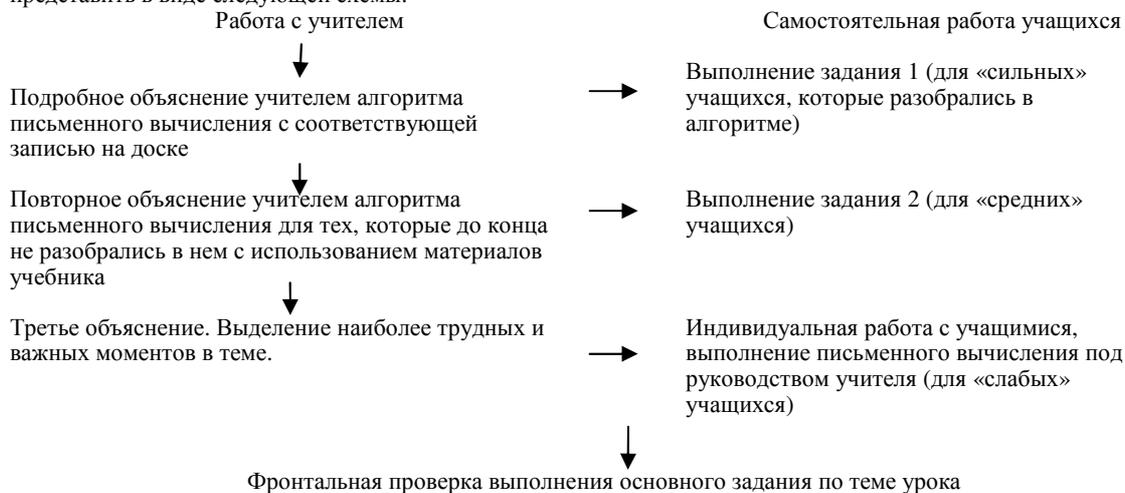
- 1) Пользуясь образцом, выполни деление так же:
 $672 : 8 = (640 + 32) : 8 = 640 : 8 + 32 : 8 = 84$
 $272 : 8$ $397 : 9$
 $378 : 9$ $189 : 9$
- 2) Найди частное и остаток, пользуясь образцом:
 $460 : 50 = 460 : (10 \cdot 5) = (460 : 10) : 5 = 46 : 5 = 9$ (ост. 10)
 $50 \cdot 9 = 450$ $460 - 450 = 10$ - остаток
 $693 : 20$ $693 : 90$ $284 : 70$

Карточка 3 (для «слабых» учащихся)

- 1) Пользуясь образцом, выполни деление так же:
 $672 : 8 = (640 + 32) : 8 = 640 : 8 + 32 : 8 = 84$
 $272 : 8$ $397 : 9$ $378 : 9$
- 2) Найди частное и остаток, пользуясь образцом:
 $460 : 50 = 460 : (10 \cdot 5) = (460 : 10) : 5 = 46 : 5 = 9$ (ост. 10)
 $50 \cdot 9 = 450$ $460 - 450 = 10$ - остаток
 $693 : 20$ $693 : 90$

На этапе изучения нового материала, в частности, при изучении алгоритмов письменного умножения или деления учитель работает со всем классом без разделения его на группы. Это объясняется сложностью

изучаемого программного вопроса. Но в ходе объяснения нового алгоритма письменного вычисления, при проведении беседы учитель замечает, что дети по-разному воспринимают и усваивают новое. Одним детям последовательность действий понятна после первого объяснения, другим необходимо еще раз объяснить. Поэтому на этапе объяснения нового материала учитель может использовать прием многократного объяснения нового материала (прием многоступенчатого обучения, разработанного А.А. Хмурой) [3, с. 108], суть которого заключается в том, что учитель несколько раз объясняет новый материал. Этот прием можно представить в виде следующей схемы:



Из этой схемы видим, что после первого объяснения некоторые ученики приступают к самостоятельной работе и решают примеры по учебнику на применение алгоритма письменного вычисления для нового случая. Для этих детей нужно учителю предусмотреть дополнительное задание на отдельных карточках, так как с основным они могут быстро справиться. В карточках учащимся может быть предложено задание из других разделов программы, например: решение уравнений, или задание на сравнение числовых выражений, или задания на преобразование именованных чисел в единицы других наименований и т.п.

Для тех учеников, которые не до конца осмыслили новый материал, учитель еще раз повторяет объяснение, но не дублирует первое, а использует материал учебника и пошаговый алгоритм вычисления, представленный ученикам в общем виде на плакате или спроектированный на интерактивную доску. Например, алгоритм письменного деления в общем виде выглядит так [1, с. 146]:

1. Выдели первое неполное делимое, определи количество цифр в частном.
2. Раздели первое неполное делимое на делитель, и найди первую цифру частного.
3. Проверь первую пробную цифру частного.
4. Узнай, сколько единиц этого разряда осталось еще разделить действием вычитания.
5. Сравни остаток с делителем для того, чтобы удостовериться в правильности найденной цифры частного.

6. Выдели второе неполное делимое и продолжи процесс деления так же до конца.

После вторичного разбора часть учеников, которые все же разобрались в процессе письменного вычисления, приступают к самостоятельной работе и решают то основное задание, которое получили дети первой группы. Если вторая группа детей раньше справится с решением новых примеров (а учитель это должен предусмотреть), то для них в отдельном месте на доске записывается дополнительное задание на повторение пройденного материала.

С остальными учениками (а это группа учащихся со слабой математической подготовкой и низкой обучаемостью), учитель в третий раз проводит объяснение, но активизирует работу детей, привлекая их к участию в объяснении материала. Под его руководством эти дети решают новые примеры с подробным разбором.

Как только основная масса детей (а это дети первой и второй групп), справились с выполнением основного задания, т.е. решили примеры нового вида, учитель проводит фронтальную проверку и выявляет, какие ответы они получили, делает для себя вывод: правильно ли было построено их рассуждение по выполнению основного задания.

При такой организации объяснения нового материала каждый ученик будет занят умственным трудом по своим индивидуальным способностям и у каждого вырабатывается навык самостоятельной работы, навык делать определенные выводы.

Прием многократного объяснения нового материала позволяет добиться усвоения его всеми учащимися класса. Но у этого приема есть существенные недостатки:

- во-первых, он требует больших затрат времени на уроке;
- во-вторых, он не соответствует идеям развивающего обучения, так как ученики сами не открывают для себя новое, а просто внимательно слушают объяснение учителя, разбираются в новом материале и запоминают его. Поэтому работу на этапе объяснения нового материала с учетом индивидуальных особенностей учеников можно построить иначе, применяя другие методические приемы. Рассмотрим некоторые из них.

Знакомство с новым материалом можно проводить, создавая проблемную ситуацию для детей. Понятно, что младшие школьники открывают новое под руководством учителя, но использование частично-поискового метода в обучении позволяет сконцентрировать внимание детей на главной проблеме, активизировать их мыслительную деятельность, заставить их самостоятельно рассуждать и доказывать свою точку зрения. Например, перед изучением темы «Деление многозначного числа на двузначное» дети познакомились с алгоритмом деления многозначного числа на двузначное разрядное число. Поэтому, записав на доске новый пример $23832 \overline{) 36}$, можно спросить у детей смогут ли они его решить. Дети могут сказать, что такие

примеры они еще не решали. Тогда учитель с помощью наводящих вопросов может помочь учащимся ориентироваться в решении сложного примера. Приблизительные вопросы учителя детям:

– Какие случаи на письменное деления мы уже рассматривали? (деление на однозначное число и деление на разрядные двузначные числа).

– Приведите примеры двузначных разрядных чисел? (20, 30, 40 и т.д.).

Далее учитель сообщает, что сейчас мы воспользуемся знаниями алгоритма письменного деления на число, оканчивающееся нулями, и попробуем решить новый пример. Затем спрашивает: «Какое близкое разрядное число к числу 36?» Дети отвечают, что это число 40. Сверху над числом 36 записывает число 40, сообщив, что оно поможет нам находить цифры в частном. Затем предлагает детям попробовать свои силы в решении нового примера. Возможно кто-то из «сильных» учеников попытается воспроизвести алгоритм под руководством учителя. Новым для них открытием в решении данного примера будет прием округления делителя, пробная цифра частного и ее проверка, на что учитель в ходе решения примера обращает внимание детей. Затем «сильные» ученики работают с учебником, читают описание решения нового примера, пытаются еще раз разобраться в новой теме. Им предлагается самостоятельно решить несколько примеров на новый случай деления из упражнения в учебнике. Учитель же работает с остальными учащимися (это дети среднего и слабого уровня подготовки), повторно подробно объясняет им материал, старается активизировать работу детей, задавая им наводящие вопросы, и, тем самым, привлекает их к участию в объяснении.

На этапе знакомства с новым материалом можно использовать прием дифференциации работы по степени самостоятельности. Этот прием обычно используется для ознакомления с несложным новым материалом. Учащиеся с высоким уровнем подготовки работают над новым материалом самостоятельно, а остальные знакомятся с ним под руководством учителя. Например, учащиеся с высоким уровнем подготовки могут сами открыть прием письменного умножения многозначного числа на трехзначное, используя в качестве аналога прием умножения многозначного числа на двузначное.

Дифференцированный подход в обучении, который учитывает индивидуальные способности ребенка, осуществляется учителями чаще всего на этапе закрепления и повторения ранее изученного материала. На этом этапе основой дифференцированного подхода является организация самостоятельной работы на уроке. Для индивидуальной самостоятельной работы учителем заранее разрабатываются карточки двух видов по сути своей с одинаковым содержанием, но первый вид карточки рассчитан только на полную самостоятельность ученика при выполнении заданий, а второй вид карточки содержит некоторые элементы помощи (незначительной подсказки), которые помогают учащимся выполнить задания. Такой подход к разработке карточек предоставляет возможность учащимся с различными индивидуальными способностями продвигаться с одинаковой скоростью при выполнении самостоятельной работы. Приведем образцы таких карточек по теме «Деление на однозначное число»:

Карточка 1

Реши примеры с проверкой:

$$368 : 4 \quad 66456 : 8$$

$$994 : 7 \quad 3048 : 6$$

Карточка 2

Закончи решение:

$$368 \begin{array}{r} \underline{4} \\ 66456 \end{array} \begin{array}{r} \underline{8} \\ 8 \end{array}$$

$$369 \begin{array}{r} \underline{6} \\ 4 \end{array} \begin{array}{r} \underline{8} \\ 8 \end{array} \dots$$

$$\dots$$

$$0 \dots$$

$$\dots$$

$$0$$

$$0$$

Помни! Остаток всегда меньше делителя.

Реши примеры:

$$994 : 7 \quad 3048 : 6$$

Возможен другой вариант работы с карточками. К карточке с основным заданием учителем разрабатывается несколько карточек - помощи. Сначала ученику предлагается карточка с небольшой степенью помощи (например, «памятка» с алгоритмом письменного умножения или деления). Если такая подсказка не помогла ему, то выдается следующая карточка, уже с большей помощью (например, незаконченное оформление примера на письменное умножение или деление) и т.д. Помощь увеличивается до тех пор, пока ученик не сможет выполнить задание самостоятельно.

На этапе закрепления темы дифференцировать работу можно, разработав карточки с двумя видами заданий: обязательными и дополнительными. Обязательные задания способствуют умению правильно применять алгоритм на письменное вычисление. Заданий должно быть ограниченное количество, и они должны быть посильны в выполнении каждому ученику. Дополнительные задания рассчитаны на тех детей, которые справились с обязательными заданиями и у них есть время для самостоятельной работы. Это могут быть подобные задания или задания повышенной трудности на применение изученного правила, требующие сравнения, анализа, обобщения (формулировки вывода).

Приведем образец карточки с обязательным заданием и дополнительным (оно может быть отмечено в карточке «звездочкой»).

1. Выполнить действия:

$$3541 \cdot 562435 \cdot 282287 \cdot 11$$

$$48000 \cdot 1714877 \cdot 221805 \cdot 63$$

2. Дополнительно:

$$2005 \cdot 38289 \cdot 337125 \cdot 48187 \cdot 27$$

Такие задания (обязательная и желательная части) позволяют слабоуспевающим детям, не торопясь, выполнить основную часть работы, тогда как сильные учащиеся за это время могут выполнить и дополнительную часть [4, с.116].

Выводы. Таким образом, для того, чтобы каждый ученик сознательно и прочно усваивал программный материал и продвигался в развитии необходимо учебный процесс построить на основе принципа индивидуального подхода к школьникам. Один из путей реализации индивидуального подхода к детям – дифференциация обучения. В статье нами были рассмотрены разные методические приемы осуществления дифференцированного подхода к учащимся при изучении письменных вычислений на умножение и деление.

Это такие приемы, как: прием многократного объяснения материала, прием проблемного изложения материала, заставляющий рассуждать как сильных учеников, так и слабых (без деления класса на группы); использование индивидуальных карточек, которые предусматривают разноуровневую форму обучения (карточки в трех вариантах, карточки-помощи, карточки с обязательным и дополнительным заданиями).

Литература:

1. Бантова, М. А., Бельтюкова, Г.В. Методика преподавания математики в начальных классах. / М.А. Бантова, Г.В. Бельтюкова – М.: Просвещение, 1984. – 335 с.
2. Менчинская Н.А., Моро М.И. Вопросы методики и психологии обучения арифметики в начальных классах. / Н.А. Менчинская, М.И. Моро – М.: Просвещение, 1965. – 224 с.
3. Овчинникова М.В. Методика работы над текстовыми задачами в начальных классах: учебно-методическое пособие / М.В. Овчинникова. – К.: Пед. Пресса, 2002. – 128 с.
4. Уткина Н.Г. Изучение трудных тем по математике в 1-3 классах / Н.Г. Уткина. – М.: Просвещение, 1982. – 159 с.

Педагогика

УДК 37.06:305

аспирант Бакшиш Эвелина Наримановна

Таврическая академия (структурное подразделение)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Симферополь)

ГЕНДЕРНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация. В представленной работе рассматривается процесс гендерного воспитания как педагогическая проблема, доказана актуальность заявленной темы. Даны определения понятиям «гендер», «воспитание» и «гендерное воспитание». Раскрыта сущность протекания процесса гендерного воспитания, его составляющие, а также взаимосвязь с процессом развития социальных и гендерных ролей личности.

Ключевые слова: воспитание, гендер, гендерное воспитание, социальная роль, гендерная роль, гендерные стереотипы, гендерное поведение.

Annotation. This article deals with the process of gender education as a pedagogical problem and the relevance of the declared theme is proved in it. Definitions of the concepts "gender", "education" and "gender education" are given. The essence of the process of gender education, its components, the connection of this process with the development of gender and social roles of the personality is revealed.

Keywords: education, gender, gender education, gender role, gender stereotypes, gender behavior.

Введение. Во все времена перед человечеством стоят три важные задачи: освоить опыт предыдущих поколений, обогатить этот опыт и передать его последующим поколениям. Одним из возможных решений данных задач является осуществление процесса воспитания. Следует отметить, что в последнее время в обществе происходят трансформации культуры, которые приводят к смешиванию социальных мужских и женских ролей практически во всех сферах жизни и деятельности человека, а именно гражданской, производственной и семейной. В этой связи возникает необходимость применения гендерного подхода к воспитанию.

В педагогике процесс реализации данного подхода к воспитанию личности принято называть гендерным воспитанием [1, с. 5].

Изучением вопроса гендерного воспитания с точки зрения гендерологии и психологии в отечественной науке занимались: Денисова А. А., Силласте Г. Г., Жеребкина И. О., Грошев И. В., Клецина И. С., Кон И. С., Смирнова О. В., Кочарян А. С., Жидко М. Е, Бутовская М. Л. и др. Труды российского психолога Бендас Т. В. посвящены вопросам гендерной психологии, гендерной демографии и гендерным отношениям. Изучению гендерных аспектов также посвящены исследования отечественных (Абраменкова В. В., Доронина Т. Н., Каманина С. В., Каменская Е. Н., Либин А. В., Лунин И. И., Щетинина А. М., Штылева Л. В., Юферова Т. И. и др.) и зарубежных психологов (Берн Ш., Бэрн Р., Ричардсон Д., Каган В. Е. и др.).

Формулировка цели статьи. Теоретический анализ работ по заявленной теме позволяет нам сделать вывод, что исследования по проблеме гендерной социализации личности в настоящее время продолжают, концепции гендерного образования молодежи разрабатываются, но исследуемые вопросы гендерного воспитания нередко ограничены физиологическими, медицинскими, социальными, психологическими аспектами, в то время как педагогический аспект не учитывается в должной мере. Поэтому целью данной статьи является изучение процесса гендерного воспитания как педагогической проблемы.

Изложение основного материала статьи. Собственный жизненный опыт каждый человек приобретает в процессе социализации, которая берёт своё начало с момента рождения ребёнка. На протяжении своего жизненного пути ребенок узнает о разных видах поведения, которое расценивается обществом как соответствующие нормы мужских и женских ролей. Человек не просто живёт в обществе, он соблюдает определённые правила поведения, стандарты поступков, выполняя при этом социальные и гендерные роли. Следует отметить, что развитие гендерных и социальных ролей лежит в основе процесса гендерного воспитания личности. Действительно, ведь модель поведения будущего мужчины или женщины приобретает ребёнком с малых лет, а затем дети обучаются исполнять обозначенные роли в процессе гендерного воспитания.

Нередко понятие «гендер» отождествляют с понятием «пол», хотя они различаются как в психологии и социологии, так и в других науках. Традиционно для того, чтобы обозначить анатомо-физиологические особенности людей, которые отличают мужчин и женщин друг от друга использовалось понятие «пол». Долгое время данные особенности считались фундаментальной основой и первопричиной психологических и социальных различий мужчин и женщин. До недавнего времени в педагогике не разделяли также понятия полоролевого и гендерного воспитания. В связи с этим, по мнению Андреевой Н. А., в настоящее время не стоит ориентироваться только лишь на биологический пол. Со временем в научном обиходе стало

употребляться понятие «гендер» для обозначения социального пола, а также пола, как продукта культуры [2, с. 97].

Следовательно, возникает необходимость в раскрытии сущности понятия «гендерное воспитание», выделяя значения таких понятий как «воспитание» и «гендер».

В Иллюстрированном толковом словаре современного русского языка В. В. Лопатина под понятием «воспитание» понимаются такие навыки поведения, которые могут быть привиты в ходе осуществления процесса социализации в семье, школе, окружающей среде и проявляющиеся в общественной жизни» [3, с. 82].

Согласно утверждениям современных отечественных учёных-педагогов, под воспитанием необходимо понимать специально организованную личностно-значимую деятельность воспитанника и обучающегося, которая имеет практическую направленность для формирования собственных установок касательно общества и социальных проблем, установления значимости своей роли в общественных процессах» [1, с. 62]. Авторы придерживаются мнения о том, что привилегии в таком воспитании заключаются в содержании процесса воспитания, в основе которого лежит следующее: «единство сознания, чувств и поведения обучающегося и воспитанника должно заключаться в их собственном опыте». При всем этом в процессе воспитания обучающийся и воспитанник должны выработать и накопить собственный опыт жизни, стремясь обогатить им других людей, опираясь на культурные и общественные ценности [4, с. 123-125].

В Кратком словаре педагогических понятий, авторами-составителями которого являются Пермяков А. А., Морозов В. В., Зарединова Э. Р., понятие «воспитание» раскрывают в значении таких смыслов:

1) в широком социальном смысле – это передача накопленного старшим поколением опыта (знаний, умений, способов мышления, духовного наследия человечества) – последующим (младшим);

2) в узком социальном смысле – это процесс направленного воздействия со стороны общественных институтов с целью формирования у человека определённых знаний, мировоззрения и убеждений, политической ориентации, нравственных установок и ценностей, подготовки к последующей жизни;

3) в широком педагогическом смысле – это специально организованный процесс взаимодействия воспитателя и воспитуемого, который направлен на формирование определённых качеств личности, а также процесс управления её развитием;

4) в узком педагогическом смысле – это процесс воспитательной работы и, как следствие, её результат, в ходе реализации которой решаются конкретные воспитательные задачи [5, с. 14].

В свою очередь, термин «гендер» был впервые введен американской исследовательницей-педагогом Скотт Дж. в середине 1980-х гг. в научную литературу для того, чтобы разграничить биологическое и социальное толкование ролевых отношений мужчин и женщин в социуме [6, с. 3-4].

По мнению Воронцова Д. В., социокультурные представления о личности мужчин и женщин, а также индивидуальные когнитивные схемы в отношении личностей разного пола и сексуальных предпочтений передают сущность понятия «гендер» [7, с. 9].

Однако антропологи, историки и этнографы давно установили, что представления о «типично мужском» и «типично женском» относительны. В разное время в разных странах и в разных культурах существует различное понимание социальных ролей мужчин и женщин, форм их деятельности, поведения, эмоциональных особенностей. В одном обществе то, что считается исключительно мужской деятельностью и чертой характера, в другом может определяться как женское. На самом деле в мире отмечается большой спектр социальных характеристик женщин и мужчин, а их принципиальное равенство и схожесть биологических характеристик позволяют сделать вывод о том, что причина этих различий не объясняется биологическим полом. Следовательно, не биологический пол, а именно социокультурные нормы определяют и психологические качества, и виды деятельности, и профессии женщин и мужчин [8, с. 7].

Таким образом, под понятием «гендер» мы понимаем совокупность социальных и культурных норм, выполнение которых предписывается обществом в зависимости от биологического пола каждого человека. Иными словами, быть мужчинами или женщинами в обществе – это не только обладать соответствующими анатомическими особенностями, но и выполнять те или иные предписанные им гендерные роли, которые сформировались в процессе социализации людей и не равны биологическим ролям. Обществом создается гендер как своего рода социальная модель поведения мужчин и женщин, которая определяет их положение и роль в таких социальных институтах, как семья, политическая структура, экономика, культура, образование и т.д.) [9, с. 20-21].

Проведенный анализ работ, которые посвящены гендеру, демонстрирует существование двух подходов в объяснении половых различий – биологического и социокультурного.

Что касается раскрытия сущности понятия «гендерное воспитание», то в педагогической науке в настоящее время нет единой точки зрения на понимание сущности обозначенного процесса. Однако существуют отдельные попытки исследователей-практиков внедрять гендерное воспитание как инновацию в учебно-воспитательный процесс.

В отечественной педагогической науке понятие «гендерное воспитание» употребляют как синоним полоролевого воспитания, подчёркивая учёт анатомических особенностей мужчины и женщины (юноши и девушки, мальчика и девочки).

В словаре гендерных терминов «гендерное воспитание» определяется как своеобразный общественный процесс конструирования различий между полами, в ходе которого индивидом приобретаются культурные системы гендера того общества, в котором он живёт [9].

Газизова Н. Б. под гендерным воспитанием понимает такой процесс, в ходе которого человек обучается моделям поведения в обществе, ценностям, нормам, установкам и т.п., соответствующим понятиям «мужское» и «женское» [10].

Евтушенко И. Н. понятие «гендерное воспитание» определяет как процесс культурной гендерной ориентации, идентификации и овладения нравственной культурой подрастающим поколением в определённой педагогически организованной, культурной среде во взаимоотношений полов [11, с. 25].

Согласно научным исследованиям Андреевой Н. А., гендерное воспитание является неотъемлемой частью общего процесса воспитания и является немаловажным фактором усвоения и активного воспроизводства индивидом общественного опыта (системы знаний, норм, ценностей), результатом которого является овладение социальной роли человеком [2, с. 97].

По мнению Бояркиной М. В., западные учёные под «гендерным воспитанием» понимают процесс создания условий для развития культуры поведения человека, учитывая не только половую принадлежность, но и такие особенности, как: индивидуальные, возрастные, психологические, а также социальные запросы и культурное окружение его личности [1, с. 6].

Как указывает ряд отечественных (Каган В. Е., Кон И. С., Репина Т. А. и др.) и зарубежных исследователей (Бандура А., Кольберг Л., Маккоби Э.), процесс гендерного воспитания, целью которого является формирование идентичности и овладение гендерной ролью, рассматривается как усвоение и активная реализация индивидом общественного опыта, т. е. той системы знаний, норм, ценностей, в результате которой он овладевает социальной ролью человека [11, с. 25].

На наш взгляд, наиболее целесообразно остановиться на следующем определении «гендерного воспитания»: это целенаправленный процесс взаимодействия воспитателя и воспитуемого, с учётом социальных и культурных норм, которые общество предписывает выполнять людям в зависимости от их социальной роли.

По мнению отечественных ученых, на процесс гендерного воспитания, а также на формирование психологического пола детей, половую социализацию оказывают воздействие следующие факторы семейного воспитания:

- взаимоотношения между собой родителей, а также характер их трудового взаимодействия;
- состав семьи (полная, неполная; многодетная и т.д.);
- наличие брата и/или сестры;
- положение ребёнка в семье (единственный, старший, младший);
- социальные ожидания родителей;
- единый воспитательный подход со стороны взрослых членов семьи, в том числе в отношении дифференцированного, индивидуального подхода в воспитании сыновей и дочерей.

По нашему мнению, в это число факторов не вошли семейные традиции и обычаи, которые отражают особенности воспитания определённого этноса, а также гендерные и социальные роли человека, иными словами, общественные ожидания действий от представителей противоположного пола.

Рассматривая гендерное воспитание как педагогическую проблему, необходимо указать, что в основе данного процесса лежит развитие социальных и гендерных ролей личности.

Гендерная роль – это способность человека сочетать в своём поведении личностные особенности, связанные с индивидуальными гендерными различиями, а также с нормами и ценностями субкультуры [1, с. 25].

Социальная роль представляет собой определённый образец поведения, который расценивается как целесообразный для людей соответствующего статуса в обществе. Каждый человек обладает не одной, а целым набором социальных ролей, которые он играет в обществе в связи с тем, что любая личность представляет собой отражение всего разнообразия общественных отношений своей эпохи.

Совокупность социальных ролей называется ролевой системой. Существуют различные классификации социальных ролей. Среди последних, как правило, выделяют так называемые основополагающие (базисные) социальные роли, к которым относятся:

- а) роль гражданина;
- б) роль члена семьи;
- в) роль потребителя;
- г) роль собственника;
- д) роль труженика.

Многообразие подобных социальных ролей может являться в дальнейшем причиной внутреннего конфликта личности (в случае, если какие-то из социальных ролей противоречат друг другу).

В современном мире к ролевому поведению окружающих предъявляются соответствующие ролевые ожидания того, что человек обязательно должен сделать в определённой ситуации. Поведение человека считается успешным или правильным в том случае, если он выполняет какую-либо социальную или гендерную роль, соответствующую ожидаемому образцу, принятому в обществе, то есть стереотипу. Возможно это связано с тем, что от женщин всегда в целом ждут проявления мягкости, сердечности, компромиссного решения и они могут переносить этот стиль на рабочие отношения, а от мужчин ожидают противоположные проявления личности: авторитарность, бескомпромиссность и соревновательное поведение. Таким образом, личность, как результат социализации, предполагает наличие таких качественных характеристик представителей обоих полов, как мужественность и женственность, что подтверждает существование различий между мужчинами и женщинами не только в анатомическом плане, но и в социальном.

Рассматривая вопрос, связанный с изучением половых различий, учёные основываются на существующие биологические (биогенетические) и социальные концепции. Согласно первой концепции различия связаны с физиологическим фактором и базируются на морфологических особенностях личности, а вторая концепция связана с социализацией и социальными факторами. Тем не менее обе концепции – биологическая и социальная – могут дополнять друг друга, объясняя разные аспекты половых различий и связанных с ними гендерных и социальных ролей личности.

Объектом нашего внимания явилось изучение гендерной роли личности, как одного из видов социальных ролей и обусловленной модели социального поведения мужчины и женщины. В свою очередь, на содержание гендерных ролей влияют устоявшиеся представления об образе и моделях поведения мужчины и женщины, до сих пор распространяющиеся на всех представителей общества любого пола, независимо от их индивидуальных особенностей, возраста, этнической принадлежности и т.д. Такие представления называются гендерными стереотипами. Они касаются как личностных черт мужчин и женщин, так и особенностей их поведения.

Следовательно, в качестве основ гендерного воспитания личности, по нашему мнению, выступают гендерные стереотипы и соответствующее им гендерное поведение.

Выводы. Проведенный в статье анализ заявленной проблемы позволяет сделать следующие выводы:

1. Под «гендерным воспитанием» мы понимаем целенаправленный процесс взаимодействия воспитателя и воспитуемого с учётом социальных и культурных норм, которые общество предписывает выполнять людям в зависимости от их социальной роли;

2. Целью гендерного воспитания является формирование гендерной идентичности и овладение гендерной ролью;
3. Процесс гендерного воспитания обусловлен развитием социальных и гендерных ролей личности;
4. В основе гендерного воспитания лежат гендерные стереотипы и гендерное поведение.

Литература:

1. Бояркина, М. В. Социализация и гендерное воспитание личности: учебное пособие / М. В. Бояркина; под науч. ред. А. В. Роговой; Забайкал. гос. ун-т. – Чита, 2013. – 126 с.
2. Андреева, Н. А. Особенности гендерного воспитания в дошкольном возрасте / Н. А. Андреева. – Вестник Шадринского государственного педагогического института. – 2014. – №4(24). – С. 92–102.
3. Лопатин, В. В. Иллюстрированный толковый словарь современного русского языка: более 35000 слов, 2500 иллюстраций: активная, наиболее употребительная лексика русского языка конца XX - начала XXI века / В. В. Лопатин, Л. Е. Лопатина. - Москва: Эксмо, 2007. – 909 с.
4. Педагогика: учеб. для вузов: стандарт 3-го поколения / под ред. А. П. Тряпицыной. – СПб.: Питер, 2013. – 304 с.
5. Пермяков, А. А. Краткий словарь педагогических понятий: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А.А. Пермяков, В.В. Морозов, Э.Р. Зарединова. – Кривой Рог; Симферополь: Видавничий дім, 2010. – 131 с.
6. Блохина, Н. Понятие гендера: становление, основные концепции и представления / Н. Блохина // Общество и гендер. Материалы Летней школы в Рязани 1-12 июля 2003 года. - Рязань: "Поверенный", 2003. – С. 3–6.
7. Воронцов, Д. В. Гендерная психология общения / Д. В. Воронцов. – Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2008. – 208 с.
8. Основы диалога. Учебное пособие для общеобразовательных учебных заведений гуманитарного и общеобразовательного направлений обучения / Е. И. Семиколенова, О. И. Суслова, А. Г. Шилина [и др.] – Симферополь, 2007. – 160 с.
9. Словарь гендерных терминов / Под ред. А.А. Денисовой / Региональная общественная организация "Восток-Запад": Женские инновационные проекты". – М.: Информация – XXI век, 2002. – 256 с.
10. Газизова, Н. Б. Роль средств массовой информации в формировании традиционных ролей мужчин и женщин / Н.Б. Газизова // Практикум по гендерной психологии. - СПб., 2003. – С. 113–117.
11. Евтушенко, И. Н. Гендерное воспитание детей старшего дошкольного возраста. Дис ... кан. пед. наук / Евтушенко Ирина Николаевна. – Челябинск, 2008. – 191 с.

Педагогика

УДК 371

кандидат политических наук, доцент кафедры философии и социальных наук Бекиров Сервер Нариманович
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ СОЦИОЛОГИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ В ПЕРИОД МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена изучению тенденций развития отечественного образования, оказывавших влияние на функционирование высшей школы и породивших ряд проблем в системе преподавания социологических дисциплин в педагогических вузах. В работе анализируются такие явления модернизации, как: принятие за концептуальную основу реализации образования компетентностного подхода, гуманизация и гуманитаризация высшего профессионального образования; а также их влияние на систему преподавания социологии в высшей школе.

Ключевые слова: социология, социологическое знание, компетенция, компетентность, компетентностный подход, социальная компетентность, проблемы, модернизация образования, высшее педагогическое образование, гуманизация образования, гуманитаризация образования.

Annotation. The article is devoted to the study of trends in the development of national education, which influenced the functioning of higher education and gave rise to a number of problems in the system of teaching sociological disciplines in pedagogical universities. The paper analyzes such phenomena of modernization as the adoption of the conceptual basis of the implementation of education competence-based approach, humanization and humanitarization of higher education; as well as their impact on the system of teaching sociology in high school.

Keywords: sociology, sociological knowledge, competence, competence, competence approach, social competence, problems, modernization of education, higher pedagogical education, humanization of education.

Введение. Начало XXI века – переломный период в жизни отечественного общества. В этот период определялись основные направления осуществления политики государства, приоритеты и задачи развития всех сфер социума. Сегодня значительное внимание уделяется реформированию системы образования, в частности высшего.

Так, тенденции развития отечественного социума оказывают влияние на формирование концептуальных основ реализации высшего профессионального педагогического образования.

Стратегии модернизации отечественного высшего профессионального педагогического образования вызваны современными потребностями общества. В этой связи одним из ведущих концептуальных подходов профессиональной подготовки специалистов в высшей школе определен компетентностный подход, предполагающий не просто трансляцию традиционных ЗУНов (знаний, умений и навыков) от преподавателя к студенту, а формирование профессиональной компетентности будущих выпускников.

В этой связи сегодня интенсивно начинают разрабатываться специальные инновационные методики, в том числе и психолого-педагогические. Анализ современных исследований подтверждает тот факт, что

традиционные формы и методы обучения, ограничиваясь, главным образом, организацией процесса передачи студентам разнообразной информации, необходимой для их дальнейшей деятельности, отличаются низкой степенью эффективности. Это вызывает потребность поиска новых путей, технологий и методов реализации профессиональной подготовки будущих педагогов.

Изменения в системе образования вызваны не только стремительно изменяющимися тенденциями развития социума, но и появлением новых общественных и государственных требований к личности гражданина.

В этой связи возникает потребность трансформации традиционной подготовки будущего специалиста и гражданина. В данном контексте мощным фактором формирования личности гражданина и профессионала в соответствии с современными требованиями выступает социологическое образование. Его реализация в условиях информационного общества и модернизирующегося образования, ввиду внедряемых инноваций, связана с рядом проблем.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является изучение проблем преподавания социологии в педагогическом вузе на современном этапе и особенностей его реализации в период модернизации образования.

Изложение основного материала статьи. Как было отмечено выше, в современных условиях от системы высшего образования требуется формирование специалиста, обладающего профессиональной компетентностью, а также гражданина, отвечающего требованиям стремительно развивающегося общества, обладающего достаточной гибкостью и способностью к адаптации к новым условиям жизнедеятельности и реализации профессионального труда.

По мнению Э.Ш. Мусаевой, «новые общественные условия таковы, что они не просто заставляют людей переучиваться, а требуют изменения системы» [5, с. 90]

В системе формирования ответственной личности будущего специалиста и гражданина эффективным и действенным фактором выступает социологическое образование.

Э.Ш. Мусаева в данном контексте подчеркивает, что «социологические знания являются своего рода инструментом адаптации человека к современному обществу, осознания своего места и роли в нем» [5, с. 90].

Так, на преподавателя социологических дисциплин сегодня возлагается большая ответственность. В современных условиях он должен не просто передать будущему специалисту парадигму социологического знания, но и сформировать гражданина нового типа. В этой связи реализация социологического образования будущих специалистов должна соответствовать современным требованиям и тенденциям модернизации образования.

В указанном контексте обратимся к рассмотрению проблем и тенденция модернизации образования, отразившихся на способах и содержании преподавания социологических дисциплин.

В условиях модернизации отечественного образования одним из ведущих подходов его реализации выступает компетентностный подход, теоретиками которого являются В.И. Бабенко, А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.Г. Каспржак, В.В. Сериков, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской, М.А. Чошанов, В.Д. Шадриков, С.Е. Шишов, Б.Д. Эльконин, И.С. Якиманская и другие отечественные ученые.

В рамках преподавания социологических дисциплин в системе реализации высшего профессионального педагогического образования основной целью в современных условиях является формирование социальной компетентности будущих выпускников.

Чтобы максимально полно раскрыть сущность данного термина, необходимо рассмотреть основные концептуальные понятия компетентностного подхода, а именно: компетенция и компетентность. В данном контексте следует уточнить, что определение сущности данных понятий является сложной научной проблемой последних лет.

Т.Б. Михеева на основе анализа научных подходов к определению сущности указанных понятий уточняет, что «в литературе, особенно в научно-методической, термины «компетенция» и «компетентность» часто используются как синонимы, тем не менее между ними существует различие. Так компетенция – сумма знаний в некоторой области, которыми человек обладает как профессионал или, возможно, как любитель. Компетентность же обычно предполагает высокий уровень владения определённой областью» [4, с. 111].

Вслед за М.В. Кондурар, в рамках данного исследования будем следовать данному заключению: «компетенция и компетентность определяются во взаимосвязи друг с другом, причем уровень компетентности (квалификация) зависит от соответствия её требованиям компетенции. Компетенция определяется постановщиком задачи, работодателем, руководителем, а компетентность формируется в процессе обучения и реализуется и развивается в профессиональной деятельности» [3, с. 191].

Рассмотрев содержательные характеристики ведущих концептуальных понятий компетентностного подхода, обратимся к анализу сущности термина «социальная компетентность».

С точки зрения социологической науки социальная компетентность в широком смысле представляет собой «основу жизнедеятельности человека в обществе как существа социального и личности» [2, с. 27]. Более конкретно социальная компетентность представляет собой, по мнению С.В. Никитиной, способность ориентироваться в различных жизненных ситуациях, эффективно реализовывать задачи жизнедеятельности, в том числе профессиональной, в обществе с рыночной экономикой на основе современной базовой методологической, мировоззренческой, духовной, моральной, информационной культуры [6].

Так, обобщая вышесказанное, заключим, что социальная компетентность в социологии рассматривается в тесной взаимосвязи с процессами социализации и становления личности как субъекта социума.

З.И. Колычева под социальной компетентностью понимает «совокупность: социальной зрелости; социальной направленности; социальной адаптивности; социальной активности; социальной мобильности; социальной успешности; социальной креативности» [2, с. 30].

Задачей преподавателя социологии в педагогическом вузе на современном этапе является формирование социальной компетентности будущих педагогов, для чего, по нашему мнению, необходимо знание его структурных компонентов и обеспечение ряда организационно-педагогических условий.

Вслед за З.И. Колычевой, к структурным компонентам социальной компетентности педагога отнесем следующие:

- познавательный (когнитивный);
- эмоционально-волевой;
- операционально-деятельностный;

- ценностно-мотивационный [2].

Указанные компоненты могут рассматриваться также в значении уровней развития социальной компетентности педагога.

Когнитивный компонент выступает в роли показателя развития социального интеллекта педагога и реализуется посредством познания себя и окружающих. Эмоционально-волевой компонент предполагает овладение механизмами контроля педагога над собственной эмоционально-волевой сферой. Операционально-деятельностный компонент предусматривает овладение социально-перцептивными, рефлексивными, интеллектуальными, коммуникативными умениями и навыками. Ценностно-мотивационный (смысловой) компонент заключается в формировании ценностных установок (метаустановок) педагогической деятельности.

Процесс формирования социальной компетентности предполагает построение соответствующего образовательного процесса и образовательной среды. Такой процесс характеризуется как социально-образовательный. В рамках социально-образовательного процесса формирование социальной компетентности должно реализовываться с учетом ряда принципов:

- активности;
- диалогизации;
- соотношения учебной ситуации с реальной профессиональной деятельностью будущих педагогов и их личным опытом;
- событийности (педагогической ситуации);
- взаимодополнения и взаиморазвития;
- усиления и расширения сферы деятельности и общения;
- увеличения числа механизмов социального развития;
- индивидуализированного подхода;
- свободы самовыражения;
- использования развивающих коммуникаций;
- прогрессирующего самоконтроля;
- синтеза в образовательном процессе интеллектуальной, эмоциональной, духовной деятельности на основе предметно-творческой деятельности [2].

Тенденциями в развитии и модернизации отечественной системы высшего профессионального образования, вызывающей проблемы реализации образовательного процесса на современном этапе являются гуманизация и гуманитаризация образования.

Гуманитаризация и гуманизация высшего образования отвечает насущным потребностям трансформации общества.

Многие современные исследователи подчеркивают огромную значимость гуманитаризации и гуманизации учебного процесса в отечественной высшей школе, акцентируя внимание на роли социогуманитарных дисциплин, в частности социологии, в подготовке специалистов с высшим образованием.

В этой связи в рамках развития процессов гуманизации и гуманитаризации образования преподавание социологии должно строиться на основе их концептуальных основ и принципов.

По мнению Л.Н. Антропянской, «смысл процессов гуманизации и гуманитаризации образования состоит в том, что в результате действия этих процессов происходит формирование и дальнейшее развитие гармоничной личности будущего профессионала. Этот профессионал комфортно сосуществует в коллективе, ощущает себя частью мирового пространства, принимая его целостно, а себя самого воспринимая как нечто самоценное» [1, с. 228]

Основной целью данных процессов является воспитание способности к личностному росту путем нацеливания личности на «познание на собственном опыте в результате собственного поиска, проверки своих предположений и гипотез, экспериментирования» [7, с. 202].

Выводы. Таким образом, в условиях модернизации образования реализация высшего профессионального педагогического образования связано с рядом существенных содержательных, концептуальных и организационных трансформаций, что требует пересмотра путей реализации профессиональной подготовки в высшей школе. В частности, это касается преподавания социологического знания как ведущего фактора формирования личности будущего специалиста и гражданина.

Проблемы и изменения в системе преподавания социологии вызваны, прежде всего, концептуальными изменениями в системе образования, а именно: принятием в качестве основополагающего при реализации высшего профессионального образования компетентностного подхода. В этой связи в систему задач преподавания социологии входит формирование социальной компетентности будущих педагогов.

На сущность преподавания социологии влияют также тенденции гуманизации и гуманитаризации образования, требующие содержательного изменения учебных курсов и реализации процесса образования на основе их концептуальных идей и принципов, что позволит формировать качественно новых специалистов, соответствующих актуальным вызовам современности.

Литература:

1. Антропянская Л.Н. Развитие процессов гуманизации и гуманитаризации в современном образовательном пространстве // Известия Томского политехнического университета. Инжиниринг георесурсов. – 2006. – № 4. – С. 228-231.
2. Колычева З. И. Социальная компетентность педагога в свете модернизации образования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2003. – №. – С. 26-35.
3. Кондурар М.В. Понятия компетенция и компетентность в образовании // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2012. – № 1. – С. 189-192.
4. Михеева Т.Б. «Компетенция» и «компетентность»: к вопросу использования понятий в современном российском образовании // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогические науки. – 2011. – № 5. – С. 110-114.
5. Мусаева Э.Ш. О некоторых проблемах и проблемности в преподавании социологии в вузе // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2009. – № 1. – С. 90-95.
6. Никитина С.В. Подходы к определению сущности понятия «социальная компетентность» // Проблемы педагогической инноватики в профессиональной школе. – СПб., 2002. – С. 111-113.

7. Целоева Д.М. Принципы инновационного обучения как ключевые условия гуманизации и гуманитаризации образования (на примере образовательных учреждений г. Назрани, Республика Ингушетия) // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 7. – С. 200-204.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент **Бекирова Эльмира Шевкетовна**

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИСТОРИИ В ПРОЦЕССЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена изучению роли поликультурной компетентности в системе профессиональной компетентности учителя истории. В работе рассмотрена сущность понятий «компетентностный подход», «компетенция», «компетентность», «профессиональная компетентность», «поликультурная компетентность». В исследовании проанализированы структурные компоненты поликультурной компетентности и особенности ее формирования.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, компетентностный подход, профессиональная компетентность, поликультурная компетентность, структура поликультурной компетентности, компоненты поликультурной компетентности, профессиональная подготовка учителей истории.

Annotation. The article is devoted to the study of the role of multicultural competence in the system of professional competence of a teacher of history. The paper considers the essence of the concepts "competence approach", "competence", "competence", "professional competence", "multicultural competence". The study analyzes the structural components of multicultural competence and peculiarities of its formation.

Keywords: competence, competence, competence approach, professional competence, multicultural competence, multicultural competence structure, components of multicultural competence, professional training of teachers of history.

Введение. На современном этапе проходит процесс реформирования системы высшего профессионального образования, вызванный бурным развитием информационного общества.

В период модернизации высшего профессионального образования в качестве основополагающего подхода реализации профессиональной подготовки будущих специалистов признан компетентностный подход. Реализация указанного подхода обеспечивает перевод статических теоретических знаний и практических умений в гибкие, мобильные и оперативные формы практического действия.

Внедрение компетентностного подхода требует содержательной трансформации процесса профессиональной подготовки будущих специалистов с целью создания максимально благоприятных условий для формирования и развития различных видов компетентностей.

На основе специфики профессиональной деятельности учителей истории необходимым является формирование поликультурной компетентности будущих выпускников как составляющей их профессиональной компетентности.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является изучение роли поликультурной компетентности в системе профессиональной компетентности историков и анализ ее компонентов, формирование которых является одной из основных задач профессиональной подготовки будущего учителя истории.

Изложение основного материала статьи. Одним из ведущих подходов к реализации высшего профессионального образования, в том числе педагогического, признан в условиях реформирования системы образования компетентностный подход.

По мнению Т.Б. Михеевой, «компетентностный подход означает постепенную переориентацию доминирующей образовательной парадигмы с преимущественной трансляцией знаний, формированием навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций, означающих потенциал, способности у выпускника школы и молодого специалиста к выживанию и устойчивой жизнедеятельности в условиях современного многофакторного социально-политического, рыночно-экономического, информационно и коммуникативно насыщенного пространства» [5, с. 110].

В отечественной науке теоретиками компетентностного подхода являются В.И. Бабенко, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.Г. Каспржак, В.В. Сериков, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков, И.С. Якиманская и другие отечественные ученые.

Для исследования сущности понятия «поликультурная компетентность» необходимо обратиться к изучению содержания терминов, составляющих смысловое ядро понятийного аппарата компетентностного подхода: компетентность и компетенция.

Анализ теоретических источников позволяет говорить, о том, что в современной отечественной педагогике развивается научная дискуссия относительно определения сущности указанных понятий. Отсутствие единого подхода к определению сущности анализируемых терминов говорит о наличии педагогической проблемы. Однако в рамках данного исследования будем следовать мнению авторитетных ученых – теоретиков компетентностного подхода.

По мнению Э.Ф. Зеера, компетенция – это «процедурные знания и умения (знания в действии), а также способности, необходимые для успешной деятельности в конкретных ситуациях» [3, с. 12]

По определению А.В. Хуторского компетенция представляет собой «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определённому кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним» [7, с. 59]

Многие современные ученые настаивают на том, что нельзя отождествлять понятия компетенции и компетентности.

По мнению И.А. Зимней, «компетентность не есть компетенции, она есть – их интегративное воплощение» [4, с. 5], «это прижизненно формируемое, этносоциокультурно обусловленное, актуализируемое в деятельности, во взаимодействии с другими людьми, основанное на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленное интегративное личностное качество человека, которое, развиваясь в образовательном процессе, становится и его результатом» [4, с. 7].

Рассмотрев сущность ключевых понятий терминологического аппарата компетентного подхода, обратимся к изучению сущности поликультурной компетентности, формирование которой, по нашему мнению, является одной из задач при реализации профессиональной подготовки будущих учителей истории в высшей школе.

Поликультурная компетентность является компонентом профессиональной компетентности педагога. Последнее понятие, вслед за Т.Б. Михеевой, будем рассматривать как «готовность специалиста к выполнению профессиональных обязанностей, к деятельности в сфере своей профессии», «степень сформированности системы знаний, умений, способностей, инициатив личности, необходимых для эффективного выполнения конкретной деятельности» [5, с. 112].

По мнению И.В. Васютенковой, поликультурная компетентность определяется уровнем профессиональной и культурологической грамотности, опытом и индивидуальными особенностями педагога, его мотивированным стремлением к непрерывному самообразованию, с потенциалом формирования поликультурной гуманистической картины мира в ходе учебного процесса на основе диалога культур [1].

По мнению исследователей Ф.П. Хакуновой и А.М. Хупсароковой, поликультурная компетентность – это «способность личности к эффективной жизни и деятельности, взаимодействию в поликультурном обществе» [6, с. 51].

Поликультурная компетентность педагога, по определению указанных ученых, представляет собой «интегративное личностно-профессиональное качество, обуславливающее его способность эффективно участвовать в социальных процессах поликультурного общества, осуществлять межкультурное взаимодействие, учитывать поликультурный состав субъектов профессиональной деятельности и использовать его характеристики и особенности для решения педагогических задач, а также осуществлять поликультурное воспитание учащихся» [6, с. 52].

Проблема формирования поликультурной компетентности будущего учителя смежная с такими педагогическими проблемами, которые связаны с формированием личности учителя, его общей культуры, педагогического мастерства, готовности к педагогической деятельности, профессиональной компетентности.

Необходимость формирования данной компетентности учителей истории вызвана поликультурным характером отечественного социума, а также спецификой предмета истории.

Цель формирования поликультурной компетентности заключается в подготовке поликультурно грамотного, профессионально и социально компетентного специалиста образовательной сферы, обладающего высоким уровнем патриотической воспитанности.

Формирование поликультурной компетентности будущих учителей истории предполагает знание ее структурных компонентов, к которым, вслед за Ф.П. Хакуновой и А.М. Хупсароковой, отнесем следующие:

- когнитивный;
- мотивационно-ценностный;
- деятельностно-поведенческий [6].

Обратимся к более детальному изучению содержания каждого из приведенных компонентов структуры.

Когнитивный компонент направлен на формирование готовности будущего учителя истории к поликультурной деятельности на основе усвоения комплекса знаний, включающего:

- знание и понимание феномена культуры и поликультурности, родной, мировой, иноязычной культур;
- знание и понимание культуры межнационального общения и культуры мира (бесконфликтного существования).

В рамках данного компонента формируются профессионально значимые для учителя истории качества, такие как:

- поликультурная грамотность;
- кросскультурная грамотность;
- толерантность в межнациональных отношениях.

Мотивационно-ценностный компонент поликультурной компетентности связан с когнитивным компонентом и включает следующие составляющие:

- мотивы;
- цели;
- ценностные установки студента.

Мотивационно-ценностный компонент анализируемой в данном исследовании компетентности предусматривает воспитание у студентов отношения к будущей профессиональной деятельности как к ценности, потребности формирования и самовоспитания собственной поликультурной компетентности, стремления к личностному самосовершенствованию.

Деятельностно-поведенческий компонент поликультурной компетентности позволяет определить уровень творческой преобразовательной деятельности будущего учителя истории. Данный компонент заключается в формировании профессиональных умений и навыков связывать содержание исторических дисциплин с проблемами поликультурности, опыта межкультурного взаимодействия в образовательном процессе на основе диалога культур.

Наряду с когнитивным, мотивационно-ценностным и деятельностно-поведенческими компонентами исследователями выделяется также личностно-рефлексивный компонент поликультурной компетентности [2; 8]. Данный компонент предполагает:

- положительное оценивание будущим учителем истории педагогических явлений с опорой на социально и личностно значимые ценности;
- способность студента к адекватной самооценке собственных профессиональных возможностей и личностных качеств на основе самоуважения и позитивного самовосприятия;

- наличие таких личностных качеств, как культурная толерантность, поликультурное мировоззрение, моральная ответственность за трактовку событий прошлого и их применения для планирования будущего.

Процесс формирования поликультурной компетентности будущих учителей истории должен осуществляться поэтапно. Этапы данной деятельности должны соответствовать предметному содержанию проанализированных выше компонентов поликультурной компетентности.

Выводы. Учитывая особенности развития мирового общества, содержание исторических дисциплин, а также специфику педагогической деятельности, закономерным видится формирование готовности будущего учителя истории к реализации профессиональной деятельности в поликультурной среде.

Поскольку сегодня основным концептуальным подходом к реализации высшего профессионального образования признан компетентностный, в данной связи актуализируется потребность формирования поликультурной компетентности будущих учителей истории.

В рамках их профессиональной компетентности поликультурная компетентность играет важную роль, так как современный учитель истории, ввиду учета специфики предмета истории, должен обладать такими качествами, как толерантность, культура межличностного и межнационального общения, поликультурная грамотность, кросскультурная грамотность и т.д.

Процесс формирования поликультурной компетентности предполагает знание ее структурных компонентов. На основе анализа теоретических источников, посвященных проблеме формирования поликультурной компетентности как составляющей профессиональной компетентности, нами были выделены такие компоненты ее структуры, как когнитивный, мотивационно-ценностный, деятельностно-поведенческий, личностно-рефлексивный.

Формирование поликультурной компетентности будущих учителей истории должно реализовываться, по нашему мнению, целостно с учетом всех ее компонентов, а также поэтапно в соответствии с содержанием структуры анализируемой в данном исследовании компетентности.

Литература:

1. Васютенкова И.В. Развитие поликультурной компетентности учителя в условиях последиplomного педагогического образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2006. – 27 с.
2. Гурьянова Т.Ю. Формирование поликультурной компетентности студентов ссузов (на материале обучения иностранному языку): дис. канд. пед. наук. Чебоксары, 2008. – 205 с.
3. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 12-18.
4. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 6. – С. 2-10.
5. Михеева Т.Б. «Компетенция» и «компетентность»: к вопросу использования понятий в современном российском образовании // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогические науки. – 2011. – № 5. – С. 110-114.
6. Хупсарокова А.М., Хакунова Ф.П. Предметно-содержательные компоненты поликультурной компетентности педагога // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2011. – № 1. – С. 50-55.
7. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
8. Щеглова Е.М. Развитие поликультурной компетентности будущих специалистов: дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2005. – 164 с.

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Бекова Марина Руслановна
Ингушский государственный университет (г. Магас)

СТРУКТУРА И МЕСТО РЕФЛЕКСИВНОЙ ПОЗИЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

Аннотация. В статье изучена структура и место рефлексивной позиции в профессиональной подготовке будущего педагога-психолога. Структура рефлексивной позиции формируется в процессе профессиональной подготовки в вузе. И наоборот, профессиональная подготовка эффективно осуществляется и проходит при условии, если студенты производят систематический рефлексивный анализ предыдущего опыта. Сделан вывод о том, что процесс рефлексии, как желание будущего учителя занять активную позицию по отношению к своей профессиональной деятельности, то есть к себе как к субъекту, позволяет осмыслить и оценить ее результативность и спрогнозировать дальнейшее развитие.

Ключевые слова: структура, рефлексивная позиция, профессиональная подготовка, будущий педагог-психолог.

Annotation. The structure and place of the reflexive position in the professional training of the future teacher-psychologist is studied in the article. The structure of the reflexive position is formed in the process of professional training in the university. Conversely, vocational training is effectively carried out and goes on provided that students produce a systematic reflexive analysis of the previous experience. It is concluded that the process of reflection, as the desire of the future teacher to take an active position in relation to his professional activity, that is, to himself as a subject, allows us to comprehend and evaluate its effectiveness and to predict further development.

Keywords: structure, reflexive position, vocational training, future teacher-psychologist.

Введение. Среди профессиональных компетенций педагогов-психологов остро стоит проблема развития рефлексивных способностей, определяющая новые методологические задачи перед высшим профессиональным психолого-педагогическим образованием, новые требования к уровню подготовки специалистов школ. В свете нового ФГОС профессионализм педагога-психолога проявляется в его компетентности (competens с лат. - соответствующий, способный) и компетенциях, позволяющих ему эффективно осуществлять индивидуальную профессиональную деятельность. Определение структуры

рефлексивной позиции в профессиональной подготовке педагога-психолога - необходимое условие повышения его профессионализма и педагогического мастерства.

Формулировка цели статьи. Целью научного исследования является изучение структуры и места рефлексивной позиции в профессиональной подготовке будущего педагога-психолога.

Изложение основного материала статьи. В новейшем философском словаре понятие «структура» определяется как «совокупность устойчивых связей между множеством компонент объекта, обеспечивающих его целостность и самоидентичность; представление о структуре предполагает рассмотрение объекта как системы...» [5; С. 80]. В каждом научном исследовании, где представлена структура рефлексивной позиции личности, по-разному строится процесс ее формирования в профессиональной подготовке педагога-психолога.

В отечественной *психологической литературе* (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Ю.Н. Кулюткин, Г.М. Андреева, Г.С. Сухобская, И.Н. Семенов, Л.М. Митина и др.) рефлексия и рефлексивная позиция понимается авторами как *психический механизм*, обеспечивающий существование человеческой деятельности. Очень важным в структуре рефлексивной позиции является процесс осмысления, познание будущим учителем себя и своей деятельности, своих сильных и слабых сторон; способность личности в познании своего внутреннего мира и осознании своего места во взаимоотношении с другими людьми, использование различных форм и способов деятельности. Таким образом, рефлексия заключает в себе разнообразные психические функции для достижения поставленной цели - обеспечения существования человеческой деятельности как одного из источников существования самого человека. Л.С. Выготский пишет, что «рефлексия находит свое выражение в так называемой нормальной двойственности сознания, когда индивид по отношению к самому себе одновременно выступает и как объект рефлексии и как ее субъект, который регулирует собственные действия и поступки. Важно, однако, заметить, что рефлексивный анализ не является процессом, замкнутым в каком-то чисто индивидуальном пространстве самосознания; напротив, способность человека рефлексивно отнестись к самому себе и своей деятельности есть результат освоения (интериоризации) личностью отношений между людьми [2; с. 55]. Только на основе взаимодействия с другими людьми, коллегами, учениками, когда педагог старается понять мысли и чувства другого человека и когда он оценивает себя глазами этого другого, он оказывается способным *рефлексивно относиться и к самому себе*.

«Рефлексивная позиция – это профессиональное качество личности, позволяющее наиболее эффективно и адекватно осуществлять рефлексивные процессы, что обеспечит процесс развития и саморазвития, творческий подход к профессиональной деятельности психолога, достижению ее максимальной эффективности и результативности» [8; С. 98].

Сформированные компоненты рефлексивной позиции личности обеспечит выполнение определенных функций, сформированность которых позволит также сознательно планировать, регулировать и контролировать свое мышление; оценивать правильность мыслей их логическую направленность, а в итоге – эффективно и профессионально подходить к решению насущных задач.

Иная сторона рефлексивной позиции личности, которая занимает существенное место в ее структуре – это развитие *интуиции*. Одна из форм направленности личности - система убеждений, выражающаяся в осмысленной потребности личности действовать в соответствии со своими ценностными ориентациями и отражающая ее кругозор, мировоззрение, мышление. Рефлексивное мышление, отличается от просто мышления тем, что имеет прикладную ценность для педагога, который желает развить свою рефлексивность и интеллект: потребность в разрешении сомнения является постоянным и руководящим фактором во всем процессе рефлексии»; «...рефлексия подразумевает, что мы уверены (или не уверены) в чем-либо, является свидетельством, доказательством и гарантией уверенности. Говоря о структурном содержании рефлексивной позиции педагога-психолога, Б.З. Вульф, как важный компонент в ее структуре отмечает «педагогическое сомнение», суть которого в том, что педагог-психолог в работе со школьниками должен обладать сформированным терпением, тактичностью, не производить скоропалительные диагнозы и заключения, быть благожелательным в общении с окружающими, исключить назидательный тон в общении, упреки в адрес окружающих его людей; уметь сосредоточиться на конструктивной совместной работе по оказанию в действительной помощи конкретному школьнику в трудной жизненной ситуации [3; С. 12]. Таким образом, *педагогическое сомнение* как важный компонент структуры рефлексивной позиции будущего педагога - это положение будущего педагога-психолога на распутье, перед осмысленным выбором, это, по сути, положение двойственное, которое представляет некую дилемму и предлагает разные мнения, взгляды, суждения, соображения на одну и ту же проблему. То есть, другими словами, педагогу-психологу важно быть альтернативным. О необходимости построения альтернативного поведения педагога-психолога говорит Дж. Дьюи, выявляющий пять отдельных логических ступеней в структуре рефлексивной позиции: а) чувство затруднения; б) его определение и определение его границ; в) представление о возможном решении; г) развитие путем рассуждения способов действия; д) дальнейшие наблюдения, приводящие к признанию или отклонению, разработке альтернативных способов действия [3; с. 64].

Умнов В.С., говоря о структурных компонентах рефлексивной позиции педагога-психолога, отмечает такие компоненты как: активизация инновационного потенциала личности; переосмысление профессионального опыта; повышение готовности к совершенствованию профессионального творчества; расширение актуального и потенциального полей рефлексии в профессиональной деятельности, а также единство знания, сознания и мысли [14; с. 21]. Рефлексивная позиция как обновление ценностных ориентаций, устремлений, способов деятельности личности, сформированных представлений о себе, о своей будущей профессии, профессиональной деятельности, отношения к себе и к окружающим, предполагает также способ движения педагогов к субъектности, саморазвитию, способствующая эмоциональному пересмотру и «переживанию» собственных достоинств и недостатков.

Рефлексивная позиция в социальном аспекте достаточно функциональна, обеспечивающая процесс личности в определении собственной жизненной позиции по отношению к будущей профессии, внешнему миру. В студенческом возрасте индивид с умыслом делает выбор своего дальнейшего профессионального развития: по направлению своего духовного и личностного роста, ориентация на приоритет материального или духовно-душевного благополучия. Именно этот выбор устанавливает разрыв между молодежью в сфере духовно-ценностных ориентаций, так и в их способности к рефлексии жизненных ситуаций.

В структуре рефлексивной позиции будущего педагога-психолога не последнюю роль играют его самосознание, самооценка, ценности. А сформированная воля и волевые качества - это форма психического отражения действительности, которая позволяет личности решать поставленные проблемы, преодолевать трудности, достигать субъективно поставленной цели, что дает человеку способность регулировать свои действия и психические процессы, реализовать способность к волевой регуляции, сознательно и целенаправленно контролировать свою деятельность. Рефлексивные умения занимают важное место в структуре рефлексивной позиции и общепрофессиональных умений педагога, поскольку именно на основе рефлексивных умений осуществляется становление профессиональной компетентности будущего педагога-психолога.

И.А. Зимней разработаны основные классификации или две структуры рефлексивных умений. В первой структуре ученый выделяет рефлексивные умения в отдельную группу. А во второй структуре И.А. Зимняя в каждой группе общепрофессиональных умений педагога - *познавательных, проектировочных, конструктивных, организаторских, коммуникативных* - выделяет отдельно рефлексивные умения. Очень важно, в данном случае то, что во второй структуре, в каждой группе общепрофессиональных умений будущего педагога-психолога присутствует определенный вид рефлексии. А именно, в *познавательных умениях* (умение анализировать достоинства и недостатки собственной деятельности и личности, опора в решении педагогических задач на волевые стороны своей личности; поиск причины неудач в собственной деятельности; находить перспективы в перестройке деятельности); в *проектировочных умениях* (способность к анализу темы урока до ее изучения учениками и соотнесению материала данной темы с курсом); в *конструктивных умениях* (стимулирование интереса учащихся, использование интересных, необычных аспектов темы; организация урока с помощью репродуктивного опыта учащихся); в *организаторских умениях* (умение организовать взаимодействие с учениками, коллегами, родителями, организация обучения как процесс самовыражения учащихся; обеспечение координации совместной деятельности с учащимися); в *коммуникативных умениях* (умение саморегуляции деятельности, наличие собственного мнения о человеке на основе своих наблюдений и изучения его поступков и характера; умение контролировать и проектировать свое эмоциональное состояние, знание механизмов общения и средства педагогической коммуникации, умение анализировать психическое состояние каждого ученика; умение поставить диагноз ошибки ученика, исправить ошибку; эмпатия).

Рефлексивная позиция, формирующаяся в студенческие годы, выступает базовым личностным свойством саморазвития, самосовершенствования. Для нашего исследования являются важными работы голландских ученых, которые разработали педагогические технологии обучения рефлексии в педагогическом университете. Обучение рефлексии, выработка рефлексивной позиции, рассматриваются сегодня как необходимое условие, способствующее преодолению разрыва между теоретическим и практическим компонентами общепрофессиональной подготовки будущих педагогов-психологов.

Развитие рефлексивной позиции учителя предполагает также выделение в ней другой составляющей – рефлексивной ситуации в педагогической деятельности, которая основана на проблемном, развивающем обучении, а также наличии у учителя рефлексивного стиля мышления. Рефлексивный стиль мышления отвечает за возможность создания учителем инновационной продукции - программ, проектов, новшеств, технологий, методик, развивающих программ и проблемных методов.

Ведущая идея формирования рефлексивной позиции у будущего педагога-психолога основывается на овладении студентами как субъектами обучения инновационными программами и технологиями, проектами и методами, на развитии у будущего учителя осознания рефлексивных процессов будущей профессиональной деятельности, на формировании стиля собственного рефлексивного мышления, создании проблемных ситуаций в обучении и их анализе, учете индивидуально-личностных особенностей рефлексивного мышления обучаемых.

Говоря о структурных составляющих рефлексивной позиции педагога-психолога, В.А. Сластенин делает акцент на:

- а) самоконтроле, самоучете собственной деятельности;
- б) саморефлексии – ситуативной, одномоментной рефлексии, которая отражает конкретную педагогическую ситуацию;
- в) рефлексии, которая связана с коммуникацией педагога и студентов.

Вместе с тем, важнейшей компонент рефлексивной позиции учителя В.А. Сластенин отмечает - способность личности к анализу собственных мыслей, чувств, намерений, действий, возможность прогнозирования их в отношении себя или третьих лиц. И как итог – рефлексивная позиция должна обеспечивать формирование способности будущего учителя к прогнозированию и осознанию учителем того, как его воспринимают и оценивают его собственные ученики.

В рамках профессиональной подготовки будущего педагога-психолога приобретают специализированное значение статус рефлексивной позиции учителя как способность личности к осознанию и самого себя и окружающих людей, как вид мышления, обращенный на переосмысление содержания своей деятельности, что, в свою очередь, являются и ключевыми психологическими качествами личности будущего педагога. Из всего вышеизложенного следует, что рефлексивная позиция коррелируется с деятельностью педагога, направленной на осмысление: собственных действий; деятельности самоконтроля, самосознания, раскрывающего специфику духовного мира личности учителя; понимание им оценки своих действий другими.

В связи с этим, рефлексивная позиция как известный психолого-педагогический феномен, определенная установка критично относится к себе и своей деятельности, эффективная коммуникация и эффективность межличностных отношений, может рассматриваться как главный компонент профессионально-педагогической позиции будущего педагога-психолога. Понятно, что рефлексивная позиция имеет чрезвычайно важное значение в профессиональной подготовке будущего педагога-психолога как отдельной личности. Рефлексивную позицию как системообразующий фактор профессионализма и зрелости учителя, как структурное динамическое новообразование личности, включает систему ее отношений и свойств и характеризуют ее как субъекта деятельности.

Только при условии, если будущий педагог-психолог направлен на самого себя, сосредоточен на себе, идентифицирует себя как самоосознающую личность, становится способным развиваться дальше в профессиональном контексте. А поэтому структура рефлексивной позиции формируется в процессе

профессиональной подготовки в вузе. И наоборот, профессиональная подготовка эффективно осуществляется и проходит при условии, если студенты производят систематический рефлексивный анализ предыдущего опыта. При этом остаются крайне важны и современные технологии преподавания [1; 4; 7; 8; 12]., которые служат эффективными средствами активизации познавательных процессов студентов, в том числе направленных на рефлексию [13; 14].

Выводы. Таким образом, процесс рефлексии, как желание будущего учителя занять активную позицию по отношению к своей профессиональной деятельности, то есть к себе как к субъекту, позволяет осмыслить и оценить ее результативность и спрогнозировать дальнейшее развитие.

Литература:

1. Бондарева Г.А., Петрова Н.П. Информационная насыщенность образовательного процесса в вузе в современный период информатизации образования // Кант. 2016. № 3 (20). С. 24-29.
2. Вульф В.З. Педагогика рефлексии./ Взгляд на профессиональную подготовку учителя. - М.: Магистр, 1999. - 112 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. - М.: Педагогика-Пресс, 1996. - 536 с.
4. Горбунова Н.В., Везетиу Е.В. Медиаобразовательные технологии в системе формирования информационной компетентности будущих педагогов // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 5 (66). С. 66-69.
5. Деркач А.А., Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Психолого-акмеологические основы изучения и развития рефлексивной культуры госслужащих. М. 1998. – 2010. – 199 с.
6. Кошелева Л.Ю. Формирование художественно-эстетической культуры как основы профессиональной компетентности будущих педагогов // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 6 (67). С. 53-55
7. Назарова Ю.Н. Технологические аспекты взаимодействия преподавателя и студента в процессе воспитания // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 5 (66). С. 177- 179
8. Новейший философский словарь. – Мн.: Интерпрессервис, 2001. – 1280 с.
9. Петрова Н.П. Компьютерная анимация как средство визуального мышления // Школьные технологии. 1998. № 4. С. 216.
10. Петрова Н.П. Содержание и технологии формирования информационно-проективной культуры педагога (на примере подготовки учителя технологии и предпринимательства): диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Ростовский государственный педагогический университет. Ростов-на-Дону, 2005
11. Махмудова Ф.А., Ахмедова А.М., Арипов М.А. Технологии развития профессиональной адаптации в нравственном воспитании молодого педагога // Мир науки, культуры, образования. 2017. № № 1 (62). С. 107-108.
12. Романенко Н.М. Институт семьи и детско-родительские отношения на этапе студенческого возраста // Человеческий капитал. 2014. № 12 (72). С. 52-54.
13. Северина В.Ф., Кайль Ю.А. Развитие рефлексивной самооценки студента в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 5 (66). С. 93- 95
14. Умнов В.С. Значимость формирования педагогической рефлексии в подготовке будущего учителя. Теория и практика подготовки учителя начальных классов к профессиональной деятельности: Тезисы докладов региональной научно-практической конференции. - Новокузнецк, 2002.

Педагогика

УДК 372.857

студент 3 курса Бекшаев Илья Алексеевич

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);

студент 3 курса Иванов Роман Геннадьевич

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

РАЗРАБОТКА ПРАКТИЧЕСКОГО ЗАНЯТИЯ ПО БИОЛОГИИ В ШКОЛЕ НА ТЕМУ: «ФИЗИОЛОГИЯ КЛЕТКИ: ОСМОТИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА»

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы, касающиеся разработки практического занятия по биологии в школе, которое затрагивает такой физиологический процесс, как осмос. Материал излагается с позиции введения новых ФГОС, согласно которым, основной целью образования является не только предметный, но личностный и метапредметный результаты. Установлена роль учителя в проектной деятельности в школе.

Ключевые слова: школьный эксперимент, физиология клетки, аквапорины, осмос, тоничность растворов.

Annotation. The article discusses issues related to the development of a practical lesson on biology in school, which affects a physiological process, such as osmosis. The material is presented from the perspective of the introduction of new GEF, according to which the main goal of education is not only objective, but personal and meta-subject results. The role of the teacher in project activities at school is established.

Keywords: school experiment, cell physiology, aquaporins, osmosis, tonicity of solutions.

Введение. Биология как учебный предмет изучается в общеобразовательных учреждениях с 5 по 11 класс. Курс направлен на формирование у учащихся представлений об особенностях живой природы, ее многообразия и форм проявления. Происходящие в последнее время, существенные изменения в сфере отечественного образования связаны с новым подходом к учебно-исследовательской и проектной деятельности учащихся.

Одной из задач ФГОС нового поколения является научить детей самостоятельно формировать и проверять свои убеждения, оценивать другие убеждения и проектировать новые эталоны. Остро стоит вопрос о подготовке квалифицированных педагогов для этих нужд. Для этого педагоги должны обладать обширным багажом знаний, уметь работать с проектами, формировать убеждения, создавать свои образцы

профессиональной и общекультурной деятельности, а также подготовить детей адаптироваться в современном мире к жизненным ситуациям и проблемам, вопросам и взаимоотношениям [7]. Все эти вопросы может решить грамотно поставленные учебно-исследовательская и проектная деятельности в школе.

Изложение основного материала статьи. В соответствии с требованиями новых федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), основной целью образования является не только предметный, но личностный и метапредметный результаты. Образовательные результаты учащихся при этом оцениваются по степени сформированности универсальных учебных действий [1]. Стандарт каждой ступени общего образования содержит личностный ориентир – портрет выпускника соответствующей ступени.

Одним из наиболее доступных, с точки зрения материальной базы школ, является раздел – физиология растений, который изучается в V и VI классах общеобразовательных учреждений. Знания, полученные при освоении данного раздела, помогут ученикам познать жизненные явления и функции растительных организмов. Среди функций особое место занимает такой физико-химический процесс, как осмос. Данному процессу в школьной программе по биологии уделяется незначительное внимание. При этом знания этого физиологического процесса пригодятся ученикам и в дальнейшем в биологии при изучении разделов цитология и физиология человека, а также на уроках химии.

При написании данной статьи мы ставили перед собой цель придать данному вопросу широкую огласку среди учителей биологии, которые в дальнейшем собираются заниматься с детьми проектной деятельностью, а также предложить некоторые варианты экспериментальных исследований по теме «Осмотические свойства клеток». Приведем краткий теоретический материал и варианты возможных исследований.

Итак, если разделить два раствора с разной концентрацией мембраной, избирательно проницаемой для растворителя, то растворитель будет двигаться из раствора с меньшей концентрацией в раствор с большей. Это явление называется осмосом. Фактически, осмос – это частный случай диффузии, поскольку растворитель движется по своему концентрационному градиенту. Для лучшего понимания механизма осмоса рассмотрим пример (Рисунок 1). Предположим, что ёмкость с раствором сахарозы в воде разделена полупроницаемой мембраной, в одной половине ёмкости (A) концентрация раствора равна 0,5%, а в другой половине (B) – 4%. Следовательно, растворитель будет перемещаться из раствора A в раствор B по механизму диффузии. Сила, которую необходимо приложить, чтобы прекратить процесс осмоса, называется осмотическим давлением.

Суммарная концентрация всех осмотически активных частиц называется осмолярностью или осмотической концентрацией. Осмолярность измеряется осмолях на литр (осмоль/л) [2]. Для растворов неэлектролитов осмолярность равна концентрации раствора, а для растворов электролитов этот показатель зависит не только от концентрации раствора, но и степени диссоциации. Например, осмолярность раствора хлорида натрия с концентрацией 1 ммоль/л примерно равна 2 мосм/л, поскольку хлорид натрия практически полностью диссоциирует на ионы натрия и хлора. Каждая из этих частиц является осмотически активной и, следовательно, вносит вклад в осмолярность.

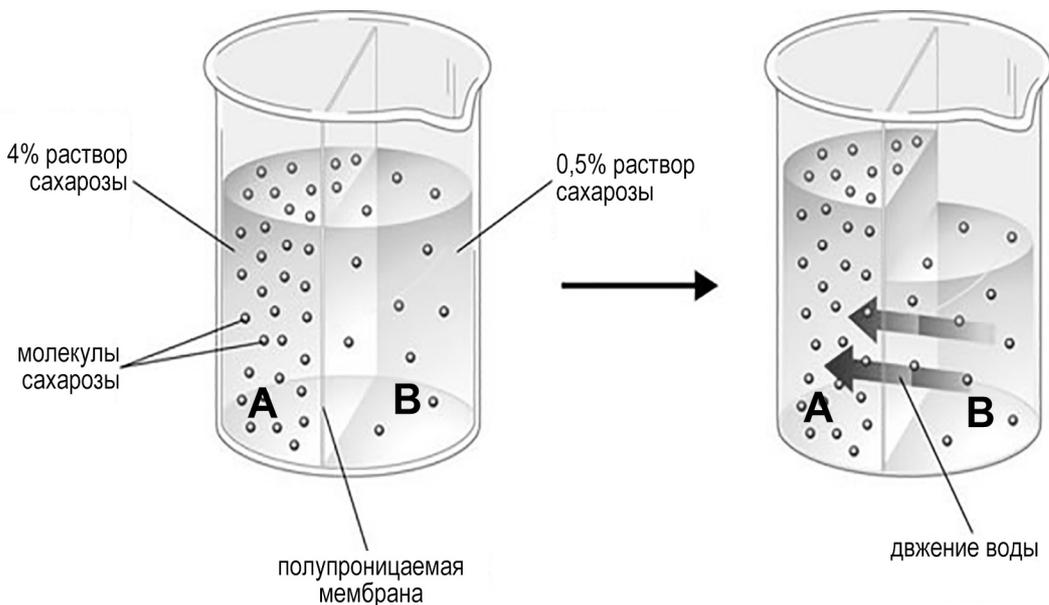


Рисунок 1. Явление осмоса. Растворитель движется из раствора с меньшей концентрацией (B) в раствор с большей концентрацией (A)

Осмолярность плазмы крови является жёсткой константой и составляет в норме 285-295 мосм/л. Растворы, обладающие большей осмолярностью по сравнению с плазмой, называются гиперосмотическими, с меньшей осмолярностью – гипосмотическими, а с осмолярностью такой же, как у плазмы – изоосмотическими.

С осмолярностью связано понятие тоничности раствора. Под тоничностью подразумевается воздействие раствора на объём клетки. В гипертонических растворах объём клетки уменьшается, в гипотонических – увеличивается, а изотонические растворы не влияют на объём. Тоничность раствора зависит от осмолярности, а также от способности растворённого вещества проходить через клеточную мембрану. Растворитель (вода) легко проникает через мембраны подавляющего большинства клеток, поскольку в мембранах имеются специальные каналы для воды – аквапорины [11] (Рисунок 2). Если растворённое вещество не проходит через мембрану клетки, тоничность раствора определяется только его осмолярностью. Примером может служить раствор сахарозы, поскольку клеточная мембрана не проницаема для молекул

дисахаридов. В гипоосмотическом растворе вода по осмотическому градиенту поступает во внутриклеточное пространство. При этом клетка увеличивается в объёме (набухает) и, в конце концов, клеточная мембрана может разорваться и клетка погибнет. Напротив, в гиперосмотическом растворе сахарозы вода по осмотическому градиенту устремляется из клетки во внеклеточную среду, и объём клетки уменьшается. Наконец, изоосмотический раствор сахарозы на объём клетки не влияет, то есть является изотоническим.

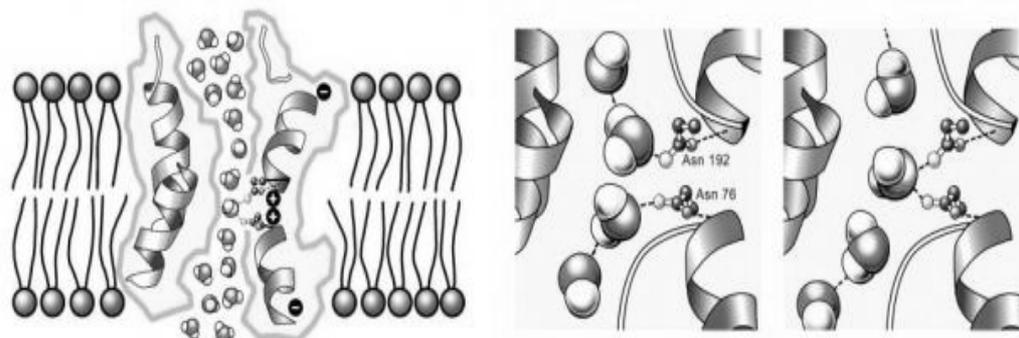


Рисунок 2. Строение водных каналов – аквапоринов

Если же растворённое вещество проникает через клеточную мембрану, как, например, мочевины, то даже изоосмотический раствор вызовет набухание клеток. Частицы мочевины проникают во внутриклеточное пространство по концентрационному градиенту, вслед за ними по механизму осмоса в клетку поступает вода. Таким образом, изоосмотический раствор мочевины является гипотоническим (рис. 3).

Таким образом, изменение осмоларности среды существенно влияет на объём клетки, а значит, и на её функции. Именно поэтому поддержание постоянной осмоларности плазмы является необходимым для нормальной жизнедеятельности клеток. Пояснение к рисунку 3: раствор А содержит молекулы вещества Р, проникающего через полупроницаемую мембрану, и вещества N, которое через мембрану не проникает. В растворе В имеются только молекулы N. Исходно общее количество молекул в обоих растворах одинаково. Молекулы Р проникают из раствора А в раствор В по концентрационному градиенту, вслед за ними по механизму осмоса поступает вода. Таким образом, раствор А изоосмотичен, но гипотоничен по отношению к В.

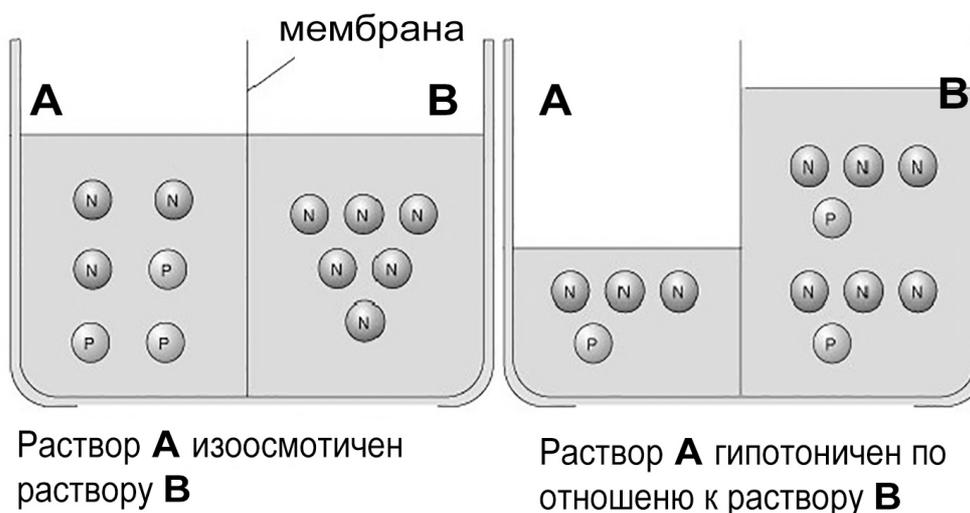


Рисунок 3. Сопоставление понятий «осмоларность» и «тоничность»

Для проведения экспериментов в целях выявления осмоса рационально прибегать к таким простым объектам, как, например, картофель и розы (или любой другой цветок с белыми лепестками).

Для проведения эксперимента по определению осмоса на картофеле понадобятся: три стакана по 80 мл, шпатель, химические весы, нож, клубень картофеля, вода.

Порядок действий следующий. Взять клубень картофеля и вырезать из него 3 равных по размеру кубика со стороной 1 см. Взять три стакана. В первый налить подсоленную воду (изотонический раствор, $C = 0,1 - 0,9\%$), во второй – сильно соленую воду (гипертонический раствор, $C = 3\%$ и более), а в третий – дистиллированную воду (гипотонический раствор, $C = 0\%$). Через 3 часа достать картофель и убедиться, что в первом стакане кубик не изменился, во втором – уменьшился, а в третьем – увеличился. Первый кубик остался прежних размеров, т.к. концентрация соли в изотоническом растворе оказалась примерно такой же, как и в соке картофеля (рис. 4, А). Второй кубик гипертоническом растворе уменьшился, т.к. концентрация соли в картофеле значительно меньше, поэтому она отдала воду из себя раствору, чтобы выровнять концентрацию соли (рис. 4, Б). Третий кубик тоже пытался выровнять концентрацию соли, но т.к. в воде нет ее совсем, то он впитал воду, чтобы уменьшить концентрацию в себе (рис. 4, В).

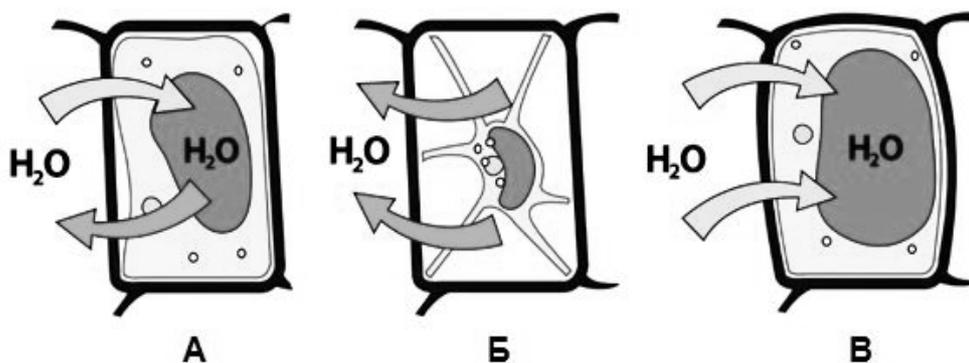


Рисунок 4. Состояние клеток при погружении в изотонический (А), гипертонический (Б) и гипотонический (В) растворы

Для проведения эксперимента по определению осмоса на белой розе понадобятся: два химических стакана объемом 500 мл, красители синий (индиго) и красный (кармин или, например, свекольный сок), две розы с белыми цветками.

Порядок действий следующий. Синий и красный красители поместить в отдельные стаканы и разбавить их водой. Розы поместить каждую в отдельный стакан. Через непродолжительное время на белых лепестках появляется цвет окрашенной воды, что говорит о протекании такого физико-химического процесса, как осмос (рис. 5). При этом, чем дольше роза стоит в окрашенной воде, тем ярче будут окрашиваться лепестки.

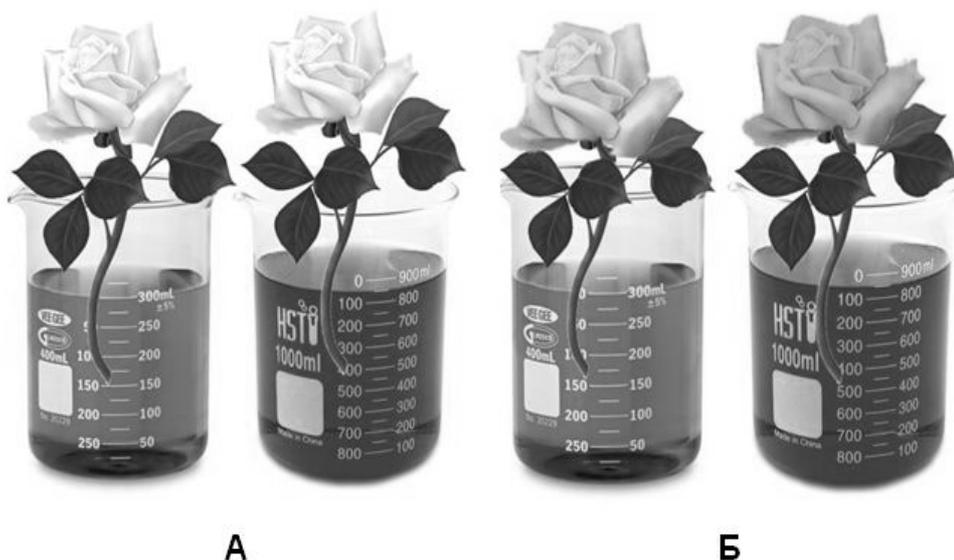


Рисунок 5. Схема опыта по выявлению осмоса на розах. А – первоначальное состояние, Б – состояние после протекания осмоса

Протекание данного процесса в растениях достигается за счет наличия проводящих тканей в стебле. Для осуществления передвижения растворенных веществ в растениях в процессе эволюции сформировались специальные проводящие элементы. Некоторые из них — трахеиды и трахеи (сосуды) — служат для передвижения в основном воды с растворенными минеральными веществами [10]. Растворы органических веществ передвигаются в растениях по ситовидным трубкам.

Выводы. Одним из путей повышения мотивации и эффективности учебной деятельности, возможностью вырастить полноценную многосторонне развитую личность в образовательном учреждении является включение обучающихся в учебно-исследовательскую и проектную деятельность. Основная особенность исследования в образовательном процессе это то, что оно является учебным. Это означает, что его главной целью является развитие личности, а не получение объективно нового результата.

Стоит отметить, что организация учебно-исследовательских и проектных работ обеспечивает сочетание различных видов познавательной деятельности. В этих видах деятельности могут быть востребованы практически любые способности обучающихся, реализованы личные пристрастия к тому или иному виду деятельности.

Итогами проектной и учебно-исследовательской деятельности являются не столько предметные результаты, сколько интеллектуальное, личностное развитие обучающихся, рост их компетентности в выбранной для исследования или проекта сфере, формирование умения сотрудничать в коллективе и самостоятельно работать, уяснение сущности творческой исследовательской и проектной работы, которая рассматривается как показатель успешности (неуспешности) исследовательской деятельности.

Учителю особое внимание надо уделить исследовательской позиции учеников, их навыков аналитического мышления. Таким образом, применение метода проектов на уроках биологии ведёт к более успешному усвоению материала, дети с увлечением и интересом работают над заданиями учителя.

Литература:

1. Баженова И.И., Романько Д.В. Выполнение индивидуального проекта как одно из современных требований к результатам образования школьников // Педагогическое образование в России. 2016. №8.
2. Базелина О.П. Физиология: биопотенциалы и электрическая активность клеток. – М.: Юрайт, 2017. – 162 с.
3. Васильева Е.М., Горбунова Т.В., Кашина Л.И. Эксперимент по физиологии растений в средней школе (пособие для учителей). – М.: издательство «Просвещение», 1978. – 112 с.
4. Камкин А.Г., Каменский А.А. Фундаментальная и клиническая физиология. – М.: издательский центр «Академия», 2004. – 1072 с.
5. Камкин А.Г., Киселева И.С. Физиология и молекулярная биология мембран клеток. – М.: издательский центр «Академия», 2008. – 592 с.
6. Крестов Г.А. Термодинамика ионных процессов в растворах. – Ленинград: издательство «Химия», 1973. – 304 с.
7. Мишина О.С., Иванов Р.Г. Разработка школьного проекта на тему: «Влияние природной органики на рост и развитие растений» / Проблемы современного педагогического образования, 2017. № 57-8, с. 110-116.
8. Третьяков Н.Н. Практикум по физиологии растений: учебное пособие для вузов, издание 3-е, перераб. и доп. – М.: Агропромиздат, 1990. – 271 с.
9. Торшин А.С., Торшина В.П. Физиология клетки. – М.: издательство «Просвещение», 1979. – 120 с.
10. Зыкова И.З., Колонцов А.А. Клетка. Руководство к лабораторным занятиям. – Орехово-Зуево: редакционно-издательский отдел ОЗГПИ, 2002. – 38 с.
11. Hatwar Jitendra. Distillery Wastewater Treatment System with Reverse Osmosis. – USA: publishing house «Lambert academic publishing», 2013 – 68 pages.

Педагогика

УДК 378.147.34

старший преподаватель Беркутова Ольга Вячеславовна

Казанский национальный исследовательский технологический университет (г. Казань)

АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ

Аннотация. Анализ трудов лингводидактов показывает, что основой иноязычной компетентности является развитие мыслительных способностей обучающихся. Именно активные методы обучения, в отличие от традиционных, способствуют развитию мышления обучающихся. Проведенный анализ исследований в области активизации обучения позволил выявить перспективные с точки зрения развития иноязычной компетентности активные методы обучения. К ним относятся проектирование образовательных маршрутов студентов, которое заключается в разработке рекомендаций по организации их самостоятельной образовательной деятельности. Использование средств поддержки памяти, мнемонические приемы, интеллект карты и другие способствуют эффективному усвоению иноязычного материала. Организация обучения студентов в микрогруппах с постоянным составом участников позволяет развивать познавательную активность студентов.

Ключевые слова: иноязычная компетентность, активизация обучения, мнемонические приемы, образовательный маршрут студента, микрогруппы.

Annotation. The analysis of works in the field of linguodidactics shows that the basis of the foreign-language competency is the development of mental abilities of the students. Notably, active methods of teaching, unlike traditional, promote the development of students' mental abilities. The analysis of the research works in the field of active learning showed the perspective with a view to the development of the foreign-language competency active methods of teaching. Among these are designing educational routes of students that means the development of recommendations of organizing their educational activity. The use of the means of memory development, mnemonic tools, mind maps and others promote effective foreign language acquisition. The organization of students into small groups with constant staff members develops students' cognitive activity.

Keywords: foreign-language competency, active learning, mnemonic tools, students' educational routes, small groups.

Введение. Анализ ФГОС ВО третьего поколения показывает, что современное высшее образование ориентировано на подготовку компетентных специалистов-будущих инженеров, обладающих развитыми иноязычными коммуникативными навыками (письменной и устной речи), обладающих способностью решать задачи межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5). Будущий специалист инженер должен быть способным работать в коллективе и толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-6). Также он должен обладать способностью к самостоятельному приобретению новых знаний с использованием современных образовательных и информационных технологий (ОПК-1), будущему инженеру также необходимо обладать способностью к самоорганизации и самообразованию (ОК-7). Данные компетенции должны быть сформированы у будущих инженеров в результате освоения дисциплины «Иностранный язык».

Лингводидакты Е.И. Пассов, И.А. Зимняя, И.Л. Бим и другие, указывают, что основой иноязычной компетентности является развитие мыслительных способностей обучающихся. По мнению Е.И. Пассова [1], целью обучения в вузе следует считать не сам иностранный язык, и не речь как способ формирования мысли, а данные виды речевой деятельности как средство общения. И.Л. Бим отмечает, что «основу обучения иностранным языкам составляет процесс иноязычного общения» [2].

И.А. Зимняя указывает, что в качестве предмета речевой деятельности (в частности, слушания и говорения) выступает идеальный предмет – мысль, которая и определяет цель коммуникации, а в качестве основной ее единицы выступает «речевой поступок», реализуемый в речевом сообщении (речевом сигнале) и имеющий свое «означаемое», то есть коммуникативное намерение, реализуемое в способе формирования мысли посредством языка, и «означающее», представляющее собой физическую его реализацию [1].

Лингводидактами используется термин «мыслительно-речевая деятельность», так как совершаемое в процессе мышления как «активном процессе отражения объективного мира в понятиях, суждениях, теориях» не идентично тому, что происходит при мыслительной деятельности, связанной с говорением. С.Л. Рубинштейн утверждал, что говорить, еще не значит мыслить. Поэтому сам по себе высокий уровень владения иностранным языком не означает наличие развитых коммуникативных навыков на достаточном уровне. Можно владеть языком на продвинутом уровне, но не уметь мыслить на нем.

Не требует особых комментариев то, что активные методы обучения создают благоприятные условия для речевого общения на занятии по иностранному языку, так как «процесс речевой деятельности тесно связан с деятельностью мыслительной». Суть методов активизации обучения: дискуссионность, практические действия и обучение других, сочетание логических и интуитивных процедур в выявлении и разрешении проблем [3].

Формулировка цели статьи. Целью статьи является анализ современных организационных форм, методов и средств активизации обучения, с точки зрения их эффективности для формирования иноязычной компетентности будущего инженера, и применения их в процессе изучения дисциплины «Иностранный язык».

Изложение основного материала статьи. Основы активного обучения были заложены в семидесятых годах в исследованиях педагогов и психологов по проблемному обучению А.М. Матюшкиным, Т.В. Кудрявцевым, М.И. Махмутовым, И.Я. Лернером и другими. Опыт активного обучения показал, что с помощью его форм, методов и средств успешно решается целый ряд задач, которые трудно достижимы при традиционном обучении. Применение активного обучения на занятиях по иностранному языку позволяет формировать не только познавательные, но и профессиональные мотивы и интересы, обучать коллективной мыслительной и практической работе, формировать социальные умения и навыки иноязычного взаимодействия будущих инженеров и т.д.

Другая ветвь активизации, относительно независимая от понятий проблемного и активного обучения, это так называемые активные методы обучения (АМО). Активные методы обучения, отражая суть будущей профессии, формируют профессиональные качества специалистов, являются своеобразным полигоном, на котором студенты могут отрабатывать профессиональные навыки в условиях, приближенных к реальным [4]. К числу АМО относятся метод анализа конкретных производственных ситуаций, учебные деловые игры, семинар-дискуссии, а также формы и методы приобщения студентов к практической работе специалиста – экскурсии на производство, выездные занятия, разбор почты. Особенно интенсивно разрабатываются деловые игры и конкретные ситуации, имитационное моделирование производства с помощью компьютеров.

А.В. Хуторским обосновано эвристическое обучение, личностно-деятельностный подход, движение обучающихся по индивидуальной траектории, где главным является активное усвоение знаний, через создание обучающимися собственного продукта обучения [5]. Мы полагаем, что предоставление обучающимся движения по индивидуальной траектории на занятиях по иностранному языку является эффективным в связи с тем, что уровень иноязычных знаний у студентов неоднородный. Это позволит персонализировать процесс обучения по иностранному языку.

Представляет интерес для развития иноязычной компетентности исследование Р.Р. Сагитовой, которая использует проектирование образовательных маршрутов студентов на занятиях по иностранному языку. Оно рассматривается как целенаправленно проектируемая индивидуальная образовательная программа, которая способствует формированию его самообразовательной деятельности на основе психолого-педагогической поддержки его выбора в самореализации. Автором разработаны методические рекомендации по организации самостоятельной образовательной деятельности студентов, включающие рекомендации по рациональной организации учебного труда, рекомендации по работе с учебной информацией, рекомендации по работе с записями, рекомендации по работе самообразовательной деятельности студентов по иностранному языку [6].

Также представляет интерес для развития иноязычной компетентности у будущих инженеров концепция М.А. Холодной, а именно, «обогащающая модель обучения», в которой используются возможности контекстного обучения, межпредметность и междисциплинарность. В ней используются различные формы представления учебной информации, например, в виде объяснительного текста, тематического словаря, справочных материалов, углубленного дополнительного материала, практикума с возможностью выбрать задания разной степени сложности.

В.И. Андреевым были разработаны «Принципы эвристического программирования учебно-исследовательской деятельности» [7]. Для нашего исследования представляет интерес его мысль о необходимости сделать более гибким управление усвоением знаний, идея поэтапной индивидуально-кодированной помощи, т.е. «средства контроля эвристическими предписаниями не навязываются ученику, а используются им только тогда, когда его знаний, умений и способностей явно недостаточно для выполнения учебно-исследовательского задания».

Метод визуализации является одним из инновационных подходов в системе активного обучения. Данный метод позволяет развивать мышление, работу памяти и т.д. Выделяются следующие типы визуализации [8]: оперативная наглядность, формализованная наглядность, структурная наглядность, фоновая наглядность, дистрибутивная наглядность.

Для целей нашего исследования следует выделить структурную наглядность, которая применяется в процессе формирования структуры изложения материала, его внутренней структуры, использования приема выделения опорных пунктов, образцов. В частности, методы визуализации, разработанные такими исследователями, как В.Ф. Шаталов, Б.И. Коротяев, Т. Бьюзен, Д.В. Паронджанов.

Для развития иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущих инженеров Г.Р. Хусаиновой используются такие средства визуализации, как интеллект-карты. На занятиях по иностранному языку интеллект-карты применяются совместно с традиционными средствами обучения при закреплении нового материала: работе над сложными иноязычными профессионально ориентированными текстами для их более глубокой проработки, выделения ключевых идей; для структурирования и лучшего

понимания и запоминания профессионально-ориентированного лексического и грамматического материала. При формировании навыков письменной речи: написания эссе, сочинений для упорядочивания собственных мыслей и выработки большого количества идей [9]. Считаем данный опыт полезным для нашего исследования.

Среди современных методов, активизирующих обучение, исследователями особо выделяются методы коммуникативного обучения. Они обращены к способам управления процессом усвоения знаний посредством организации человеческих взаимодействий, их основу составляет психология человеческих взаимоотношений в процессе коллективного поиска решения совместной задачи. Данные методы интеллектуально и эмоционально обогащают участников коллектива.

Особый интерес среди многообразия методов интерактивного обучения вызывает модерация, как реализация методов интерактивного обучения. Модерация группового обучения представляет собой процесс структурирования индивидуально-групповой работы студентов с одной стороны, и процедуру управления дискуссией, с другой [10].

Р.В. Габдеев рекомендует развивать познавательную активность студентов через развитие, общение. Для нашего исследования полезными являются результаты его исследования по объединению студентов в микрогруппы на отдельных видах занятий с целью развития самоуправления [11].

Представляют интерес для нашей работы опыт исследователя Г.Р. Хусаиновой [12]. Г.Р. Хусаиновой используются групповые формы обучения, а именно, малые группы на занятиях по иностранному языку. Исследователем применяются долговременные малые группы с постоянным составом участников, так как они имеют множество позитивных моментов для создания доброжелательной атмосферы позитивного сотрудничества, необходимой для эффективного протекания мыслительного процесса. Использование основных групп улучшает посещаемость занятий, качество и количество изученного материала, персонализирует требуемую работу и учебный опыт, и, таким образом, развивают иноязычную компетентность у будущих инженеров.

Исследователями Л.Р. Сакаевой и О.М. Буренковой используется групповое обучение с опорой на опыт исследователей США (J. Johnson and R. Johnson, M. Lew, D. Mesch). Выявлены условия, способствующие созданию отношений сотрудничества в студенческом коллективе и представляющие интерес для детального рассмотрения, а именно, проведение семинаров в малых группах, создание «контекста для группового отклика», установление чувства общности через единые нормы поведения и другие. Организация занятий посредством данных форм обучения будет способствовать, на наш взгляд, доброжелательной атмосфере на занятиях, благоприятной для формирования иноязычной компетентности.

Исследователями отмечается, что важное значение для стимулирования познавательной мотивации имеет выбор форм и методов обучения. Активные методы обучения эффективно влияют на познавательный интерес, который, в свою очередь, положительно влияет на все психические процессы и функции: восприятие, внимание, память, мышление, волю. В процессе обучения и воспитания студента познавательный интерес выступает в многозначной роли: и как средство живого, увлекающего студента обучения, и как сильный мотив отдельных учебных действий студента и обучения в целом, побуждающий к интенсивному и длительному протеканию познавательной деятельности, и как устойчивая черта личности студента, в конечном итоге способствующая ее направленности [13, с. 53].

Выводы. Проведенный анализ исследований позволил выявить перспективные с точки зрения развития иноязычной компетентности подходы. К ним относится, в первую очередь, проектирование образовательных маршрутов студентов, заключающееся в разработке рекомендаций по организации самостоятельной образовательной деятельности студентов, включающие рекомендации по рациональной организации учебного труда, рекомендации по работе с учебной информацией, рекомендации по работе с записями и рекомендации по работе самообразовательной деятельности студентов по иностранному языку.

Данный подход позволит также обеспечить движение обучающихся по индивидуальной траектории. К примеру, студенты, изучающие иностранный язык, испытывающие затруднения в его усвоении, жалуются на проблемы с запоминанием большого количества информации, в особенности, текстовой. Для преодоления данного затруднения, мы следуем рекомендациям исследователей в области формирования инженерного мышления [14], которые отмечают, что студентам необходимо объяснить процесс функционирования памяти, для ее развития. Студентам важно научиться использовать три вида памяти: мгновенную, краткосрочную и долгосрочную и их характеристики. Для улучшения запоминания студентам даются рекомендации. В частности, такие как создать яркий визуальный образ запоминаемой информации, использовать различные мнемонические приемы.

Также эффективным для развития иноязычной компетентности и поддержки памяти студентов является использование интеллект-карт. Особенно эффективным является составление интеллект-карт при работе с иноязычными текстами. Образно составленная схема иноязычного текста способствует эффективному пониманию и запоминанию материала. Присутствие в схеме рисунков, выполненных в цвете, позволяет легче запомнить информацию и сохранить ее в памяти дольше.

Для развития иноязычной компетентности также нами выделена такая эффективная организационная форма обучения, как микрогруппы. Организация обучения студентов в микрогруппе с постоянным составом участников позволяет развивать познавательную активность студентов на занятиях по иностранному языку через развитие и общение. Опираясь на исследования [12, 15], мы используем основные микрогруппы для улучшения качества и количества изученного материала, для улучшения посещаемости занятий и создания отношений сотрудничества в студенческом коллективе.

Преимущество данных подходов в том, что они простые в использовании, апробированы исследователями на различных дисциплинах, формируют познавательный интерес, а также отвечают требованиям ФГОС ВПО третьего поколения, в том смысле, что они формируют иноязычную компетентность и общекультурные компетенции будущего инженера, которые являются ключевыми как для будущего инженера, так и целевыми для дисциплины «Иностранный язык».

Литература:

1. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: Пособие для учителей иностранного языка / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
2. Бим, И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / И.Л. Бим. - М.: 1977. – 104 с.

3. Сидельникова, Т.Т. Инновации в обучении социальным и гуманитарным дисциплинам: вопросы теории и практики на примере курса «Политология»: монография // Т.Т. Сидельникова – Казань: Центр инновационных технологий, 2009. – 352 с.
4. Чернилевский, Д.В. Креативная педагогика и психология. Учеб. пос. для ВУЗов / Д.В.Чернилевский, А.В. Морозов. - М.: МГТА, 2001. – 301 с.
5. Хуторской, А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
6. Сагитова, Р.Р. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов университета в процессе автономного изучения языка / Р.Р. Сагитова // II Международный форум по педагогическому образованию - Казань: Куранты, 2016. - С. 319-320.
7. Андреев, В.И. Эвристика для творческого саморазвития / В.И. Андреев. - Казань, 1994. – 247 с.
8. Белова, З.С. Визуальная наглядность в формировании реалистического мышления учащихся: автореф. дис. ...канд. пед. Наук / З.С. Белова - Чебоксары, 1997. – 19 с.
9. Хусаинова, Г.Р. Основные этапы работы по освоению интеллект-карт студентами-будущими инженерами / Г.Р. Хусаинова // Вестник Казанского технологического университета – 2014. - Т. 17, №12. - С. 307-310.
10. Петров, А.В. Дискуссия и принятие решений в группе: технология модерации: учебно-метод. пособие / А.В. Петров. – СПб.: Речь, 2005. – 80 с.
11. Габдреев, Р.В. Психологические резервы инженерной подготовки / Р.В. Габдреев: автореф. дис. д-ра психологических наук – Киев, 1990. – 38 с.
12. Хусаинова, Г.Р. Развитие творческих способностей студентов-будущих менеджеров в процессе иноязычной подготовки»: монография // Г.Р. Хусаинова – Казань: Изд-во КНИТУ, 2016. – 248 с.
13. Щукина, Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г.И. Щукина. – М.: 1971. -351 с.
14. Концептуальные и методические основы формирования методологической культуры современного инженера / Научн. ред. Л.И. Гурье. – Казань: Казанский государственный университет имени В.И. Ульянова-Ленина, 2006. – 352 с.
15. Сакаева, Л.Р. Педагогические условия для создания отношений сотрудничества среди студентов в высших учебных заведениях США / Л.Р. Сакаева, О.М. Буренкова // II Международный форум по педагогическому образованию - Казань: Куранты, 2016. - С. 321-322.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Бузинская Яна Михайловна

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» (г. Евпатория)

РОЛЬ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Статья посвящена изучению роли интерактивных технологий в процессе формирования коммуникативной компетенции обучающихся в системе изучения иностранного языка. В работе освещены методологические основы интерактивных технологий обучения, определены их преимущества в сравнении с реализацией педагогической деятельности с применением традиционных форм и методов обучения. В статье рассмотрены основные методы интерактивных технологий обучения, способствующие формированию компонентов коммуникативной компетенции обучающихся на занятиях по иностранному языку.

Ключевые слова: технология обучения, технология образования, коммуникативная компетенция, структура коммуникативной компетенции, интерактивные технологии обучения, методы интерактивного обучения, иностранный язык, иноязычная коммуникативная компетенция.

Annotation. The article is devoted to the study of the role of interactive technologies in the formation of communicative competence of students in the system of learning a foreign language. The paper highlights the methodological foundations of interactive learning technologies, identifies their advantages in comparison with the implementation of educational activities using traditional forms and methods of teaching. The article deals with the main methods of interactive learning technologies that contribute to the formation of the communicative competence of students in the classroom in a foreign language.

Keywords: education technology, education technology, communicative competence, structure of communicative competence, interactive learning technologies, methods of interactive learning, foreign language, foreign language communicative competence.

Введение. На современном этапе развития отечественного социума от представителей подрастающего поколения требуется гибкость, коммуникабельность, способность к быстрой адаптации к различным жизненным ситуациям, критичность мышления, умение преодолевать конфликты, быть готовыми к реализации межличностного и межкультурного общения и сотрудничества.

В новых условиях развития общества значительно меняется статус и роль иностранного языка, что актуализирует потребность поиска более эффективных путей и методов формирования иноязычной коммуникативной компетенции современной молодежи.

Сегодня в отечественной школе применяются различные методы и технологии преподавания иностранного языка: как традиционные, так и инновационные. Однако применение последних требует от педагога знаний относительно сущности и методики использования инновационных технологий, так как эффективность их применения зависит от того, соответствует ли их выбор тем задачам, которые могут успешно решаться с их помощью.

Сегодня система обучения иностранного языка предполагает такие требования к знаниям и компетенциям обучающихся: овладеть иностранным языком, как средством общения; уметь пользоваться им в устной и письменной форме, поддерживать разговор, предложить свою тему, делиться собственными мыслями, обмениваться взглядами. В этой связи в процессе обучения иностранному языку необходимо создавать ситуации, в которых и педагог, и обучающийся станут полноправными субъектами системы образования, что актуализирует применение интерактивных технологий обучения.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является изучение роли и оценка эффективности интерактивных технологий обучения в системе формирования коммуникативной компетенции при изучении иностранного языка.

Изложение основного материала статьи. Анализ научных публикаций по педагогике и психологии позволяет прийти к выводу, что в последнее десятилетие одной из актуальных проблем является разработка, внедрение и изучение эффективности интерактивных технологий и методов обучения.

Так, в отечественной психолого-педагогической науке проблемам развития и применения в образовательном процессе интерактивных технологий посвящены труды А.А. Вербицкого, И.А. Зимней, А.С. Прутенкова, Е.А. Хруцкого, А.В. Шакировой, Г.П. Щедровицкого и других ученых.

По мнению исследователей О.И. Пугач и Т.В. Добудько, интерес ученых и педагогов-практиков к интерактивным технологиям и методам обучения вызван рядом факторов, среди которых:

- демократизация общества и образования;
- гуманизация образования;
- индивидуализация обучения [4].

При анализе сущности интерактивных технологий обучения целесообразно обратиться к изучению самого термина «технология обучения».

Учеными О.И. Пугач и Т.В. Добудько был проведен анализ психолого-педагогической литературы относительно выявления научных подходов к пониманию сущности термина «технология образования», на основе которого авторами было определено, что данное понятие представляет собой процесс, включающий:

- специально организованное целеобразование, которое предусматривает наличие возможности объективного контроля над качеством обучения;
- предварительное проектирование образовательного процесса с последующей возможностью воспроизведения данного проекта в педагогической практике;
- выбор оптимальных методов, форм и средств обучения, продиктованный зависимостью указанных элементов технологии обучения;
- организацию оперативной обратной связи, позволяющей своевременно корректировать процесс обучения [4].

На основе вышеизложенного указанными авторами было сформулировано определение технологии обучения, под которой авторы понимают «упорядоченную совокупность педагогических действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата обучения в изменяющихся условиях образовательного процесса» [4, с. 56].

В рамках данного исследования в качестве основополагающего будем считать вышеприведенное определение термина «технология обучения», проанализировав которую, обратимся к изучению сущности интерактивных образовательных технологий.

Исследователи И.В. Губаренко и Д.В. Городова рассматривают интерактивные технологии обучения как «как способ усвоения знаний, формирования умений и навыков в процессе взаимоотношений и взаимодействия педагога и обучаемого как субъектов образовательной деятельности» [2, с. 211]

По мнению указанных ученых, сущность анализируемых в данном исследовании технологий заключается в том, что они «опираются не только на процессы восприятия, памяти, внимания, но, прежде всего, на творческое, продуктивное мышление, поведение, общение» [2, с. 211].

Благодаря тому, что согласно концептуальным основам интерактивных образовательных технологий процесс обучения строиться так, что обучающиеся учатся общаться, взаимодействовать с окружающими, мыслить критически, решать сложные проблемы путем анализа производственных ситуаций и соответствующей информации, кардинально меняются роли педагога и обучающихся. Педагог из роли информатора становится менеджером процесса образования, а обучающиеся из объекта процесса обучения и воспитания трансформируются в субъект образования, пребывающий в активной познавательной позиции.

Процесс использования интерактивных технологий обучения требует нестандартного подхода к организации процесса образования. Проектирование и проведение занятий с использованием элементов технологий интерактивного обучения отличается рядом преимуществ в сравнении с реализацией учебного процесса путем применения традиционных форм и методов обучения.

Так, реализация обучения по интерактивной схеме имеет такие преимущества:

- дает возможность усвоения знаний в процессе активной деятельности;
- позволяет использовать поддержку других обучающихся с целью ускоренного приобретения необходимых знаний и компетенций;
- обеспечивает возможность отстаивания индивидуальных способов решения поставленных задач;
- позволяет реализовывать активное вмешательство в дидактический процесс.

Указанные особенности и преимущества интерактивных технологий обучения соответствуют составляющим концепции современной (инновационной парадигмы образования), а именно концепциям:

- системно-деятельностного подхода;
- компетентностного подхода;
- средового подхода;
- непрерывного образования;
- контекстного обучения и т.д.

Учитывая вышесказанное, заключим, что в системе преподавания английского языка при формировании компонентов коммуникативной компетенции эффективным является применение интерактивных технологий обучения.

Проблемы формирования и развития коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранному языку являются предметом научных исследований М.Н. Вятютнева, И.А. Зимней, Е.И. Пассова, И. Л. Бим, В. В. Сафоновой и других отечественных ученых.

По определению И.А. Зимней, коммуникативная компетенция – это «овладение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность; ориентацию в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету» [3, с. 13].

В рамках данного исследования, вслед за И.Л. Бим, под термином «коммуникативная компетенция» будем понимать «способность и готовность осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка [1, с. 11].

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции предусматривает знание ее структурных компонентов. Однако анализ теоретических источников позволяет говорить о существовании нескольких научных подходах к определению структуры анализируемой в данном исследовании компетенции.

Н.П. Таюрская на основе изучения трудов, посвященных разработке проблемы определения структурных компонентов коммуникативной компетенции, сформулировала варианты (отечественный и общеевропейский) структуры указанной компетенции.

Общеевропейский вариант структуры коммуникативной компетенции включает следующие компоненты:

- лингвистическая компетенция;
- социолингвистическая компетенция;
- социокультурная компетенция;
- дискурсивная компетенция;
- стратегическая компетенция;
- социальная компетенция.

Отечественный (российский) вариант структуры анализируемой в данном исследовании компетенции составляют следующие компоненты:

- языковая компетенция;
- речевая компетенция;
- социокультурная компетенция;
- компенсаторная компетенция;
- учебно-познавательная компетенция [5].

Рассмотрев основные подходы к определению структурных компонентов коммуникативной компетенции, обратимся к изучению особенностей применения интерактивных технологий обучения для ее формирования.

В процессе формирования коммуникативной компетенции при преподавании иностранного языка необходимо использовать методы, стимулирующие обучающихся к творческой, продуктивной работе, вызывающие стремление к активным действиям, общения и выражения собственных мыслей на иностранном языке. В этой связи, по нашему мнению, эффективными методами интерактивных технологий обучения являются творческие виды деятельности, позволяющие создавать ситуации речевого взаимодействия, способствующие совершенствованию коммуникативного опыта обучающихся (парная и групповая работа, ролевые тематические игры, работа над проектами, «микрофон», продолжение незаконченных предложений, «мозговой штурм», анализ проблемы, «мозаика», дискуссия, ток-шоу, решение учебных речевых ситуаций, стимулирующих реализацию монологического, диалогического и полилогического общения).

Предложенные методы и формы работы технологий интерактивного обучения можно использовать на различных уроках по их целевому назначению (изучение нового материала, закрепление знаний, контроль и т.д.).

В процессе обучения письменной речи интерактивные формы работы для формирования коммуникативной компетенции обучающихся применяют с целью формировать и развивать умения обсуждения, анализа, взаимопроверки и оценки работы в парах. При реализации обучения письменной речи с применением интерактивных технологий обучения необходим учет ряда принципов:

- активности;
- развития личности;
- интегративной взаимосвязи развития письменной речи с другими видами речевой деятельности: аудированием, чтением и устной речью.

Применение технологий интерактивного обучения при формировании навыков письменной речи реализуется с целью совершенствования умений чтения. При чтении написанной творческой работы вслух в аудитории и дальнейшем ее обсуждении совершенствуются умения обучающихся воспринимать, смысливать и понимать собеседников.

При использовании интерактивных технологий на различных этапах занятий по иностранному языку следует не перегружать их методами интерактивного обучения. Также важно сочетать их с другими методами работы.

Выводы. Применение технологий интерактивного обучения максимально способствует достижению одной из основных целей обучения иностранному языку – развитие умений выражать мысли на иностранном языке как в устной, так и письменной форме, благодаря чему осуществляется формирование основных компонентов коммуникативной компетенции.

По нашему мнению, использование при обучении иностранному языку предложенных интерактивных технологий будет способствовать эффективному повторению изученной лексики, пополнению словарного запаса, правильной артикуляции, развитию внимания, памяти, мышления, формированию умений работать самостоятельно, в парах, группах и тому подобное, что подтверждает эффективность применения интерактивных технологий при формировании коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранному языку.

Литература:

1. Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 11-15.
2. Губаренко И.В., Городова Д.В. Интерактивные технологии обучения в формировании профессиональной компетентности специалиста нового времени // Наука. Искусство. Культура. – 2013. – №. – С. 209.-214.

3. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследоват. центр проблем качества подгот. специалистов, 2004. – 40 с.
4. Пугач О.И., Добудько Т.В. Интерактивные технологии обучения: вопросы внедрения // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2012. – № 2. – С. 56-59.
5. Таюрская Н.П. Иноязычная коммуникативная компетенция: зарубежный и российский опыт // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. – 2015. – № 1. – С. 83-87

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Булueva Шумисат Исмаиловна
Чеченский государственный университет (г. Грозный);
кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и технологий профессионального образования Магомедова Папанеш Курбановна
Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала)

ПРАКТИКА В ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Аннотация. В статье изучена роль педагогической и учебно-исследовательской практик в основной образовательной программе подготовки будущих специалистов. Выявлено, что практическая подготовка будущих специалистов является важной стороной учебного процесса и может рассматриваться как одна из самостоятельных образовательных технологий, обеспечивающих высокое качество подготовки бакалавров.

Ключевые слова: практика, основная образовательная программа, будущий специалист, педагогическая практика, учебно-исследовательская практика.

Annotation. The article studies the role of pedagogical and educational research practices in the basic educational program of training of future specialists. It is revealed that the practical training of future specialists is an important aspect of the educational process and can be considered as one of the independent educational technologies providing high quality of training of bachelors.

Keywords: practice, basic educational program, future specialist, pedagogical practice, educational research practice.

Введение. Выявление эффективных путей практического овладения студентами опытом профессиональной педагогической деятельности в педагогическом университете, составление целостной концепции профессиональной практической подготовки, а также нахождение путей ее практической реализации являются одним из ряда актуальных направлений исследований педагогической науки, существенной проблемой модернизации педагогического образования в условиях системных изменений, которые происходят сегодня в высшем образовании.

Формулировка цели статьи. Целью научного исследования является изучение различных видов практик и ее роли в подготовке будущих специалистов.

Изложение основного материала статьи. В программы подготовки бакалавра, как правило, по направлениям педагогического образования, включаются два вида практики:

1. Учебно-исследовательская практика в ОП подготовки бакалавров, которая проводится на базе того или другого научно-исследовательского или образовательного учреждения, в котором преподаются профильные дисциплины направления. Студентам в ходе данной практики предоставляется возможность накопления экспериментальных данных по заранее составленной программе исследования, которая связана с определенной областью изучения процесса овладения обучающимися содержанием профильных дисциплин направления. Студент по итогам практики представляет отчет, в котором зафиксированы полученные экспериментальные данные, а также результаты их обработки.

2. Педагогическая практика в ОП подготовки бакалавров, проводимая на базе общеобразовательной школы. Студентам в прохождении этой практики предоставляется целенаправленной подготовки и проведения системы занятий по одной из профильных дисциплин направления в школе, а также возможность осуществления плана организационно-воспитательной работы с обучающимися. Кроме того, студент должен принять участие во внеклассной работе с учащимися, которая построена на основе профильного предметного содержания. По итогам практики студентом представляется отчет с анализом всех видов его деятельности.

При разработке и реализации образовательной программы целесообразно определить единую стратегию построения различных видов практики. Необходимость такой стратегии обусловлена тем, что: практики выражают практическую составляющую общеобразовательной программы, во взаимосвязи с теоретической подготовкой; выделение двух групп видов практик (педагогической и исследовательской) на различных ступенях подготовки бакалавра по направлению определяет установку взаимосвязей между данными группами, а также связей между практиками внутри каждой из этих групп; различные виды практик выступают фундаментальной частью программы подготовки по направлениям и определяется как целостная система, осуществляемая на двух уровнях - в бакалавриате и в магистратуре [1- 4; 7; 8].

Установление единой стратегии при организации различных видов практик не исключает необходимости, что каждая из них должна быть законченным компонентом образовательного процесса, иметь свои вполне конкретизированные цели и задачи, а также ожидаемые результаты.

Взаимообусловленный характер практикам придает и направление современного педагогического образования на реализацию компетентностного подхода.

В педагогическом образовании концепция компетентностного подхода ориентирует на: необходимость применения различных технологий подготовки практики, которые выдвигаются параллельно и в качестве компонентов содержания педагогического образования, и в качестве средств, практической подготовки бакалавров; необходимость структурирования содержания практической подготовки, учитывая при этом основные стороны развития образования, в соответствии с актуальными задачами и традиционными

проблемами профессиональной деятельности специалиста образования, с опорой на результативность в педагогической науке в целом и практике.

Являясь базой проектирования программ обучения компетентный подход, нацелен на успешность нового качества профессиональной практической подготовки, анализ динамики развития профессиональной компетентности обучаемых.

Детализация цели относительно каждого этапа практики выявляется в ожидаемых результатах. Более подробно рассмотрим, на какие ожидаемые результаты нацелен каждый период практики.

В целостном виде цель практики как значительного компонента подготовки бакалавра направления образования может быть выдвинута следующим образом: «участие в становлении компетентности бакалавров в рамках решения профессиональных задач в сфере избранной профессиональной деятельности».

«Учебно-исследовательская практика» ориентирована на процесс становления компетентности бакалавра в рамках исследования действительных проблем образования как базы проектирования и реализации профессиональной педагогической деятельности. Ожидаемые результаты определяются как способности бакалавра: «отбор и использование диагностического инструментария изучения индивидуальных особенностей обучаемых в ходе изучения различных предметных областей»; «осуществление педагогической диагностики подростка как обучаемого»; «взаимодействие с администрацией образовательного учреждения в целях решения профессиональных задач»; «отслеживание успешности освоения обучаемым, образовательной программы, также выявление его результатов и затруднений»; «использование технологии и формы взаимодействия со своими коллегами (педагоги, психологи и т.д.) в целях решения профессиональных задач»; «ссылка на универсальные компетенции в целях решения задач профессионального спектра»; «определение сферы профессиональных взглядов, выявление затруднений в реализуемой профессиональной деятельности и определение методик их решения».

Главный ценный смысл практики для бакалавра заключается в том, что он в его процессе овладевает опытом осуществления целостного образовательного процесса в условиях реальной профессиональной деятельности. В ходе педагогической практики бакалавр решает профессиональные педагогические задачи в определенной области профессиональной деятельности (социальная сфера, образование) [5].

Ожидаемые результаты педагогической практики бакалавров могут быть определены в качестве компетенций, которые необходимы при решении класса профессиональных задач:

- проектирование образовательного процесса, который направлен на достижение целей образования в основном общеобразовательном учреждении;
- создание и применение в педагогических целях образовательной среды школы;
- видеть студента в образовательном процессе;
- проектирование и реализация профессионального самообразования;
- установление взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса, партнерами образовательного учреждения.

Ожидаемые результаты педагогической практики могут быть сформулированы в качестве способностей бакалавра:

- осуществление учебных и образовательных программ основных и курсов по выбору, применяя различные методы, технологии, формы, которые соответствуют свойствам образовательной ступени, в том же числе и информационные технологии;
- проектирование педагогического процесса, направленного на решение современных задач определенной образовательной ступени, определенного образовательного учреждения, который соответствует предметной области, а также воспитательной ситуации на базе использования действующих методов педагогической диагностики;
- определение потребности в дальнейшем образовании, оценивание собственных образовательных результатов и проблем;
- применение разнообразных методов оценивания образовательных достижений, которые соответствуют свойствам ступени образования;
- использование имеющихся возможностей среды образовательного учреждения для обеспечения качества образования.

Несомненно, список результатов может быть продолжен, также он будет немного отличаться в основных образовательных программах подготовки бакалавров направления педагогического образования. Объясняется это особенностями видов деятельности в соответствующей профессиональной области, а также рядом решаемых при этом профессиональных задач.

Содержание учебно-исследовательской и педагогической практик, разработанное на основе компетентного подхода, предполагает, что единицей проектирования и развертывания содержания является профессиональная педагогическая задача и производные от нее задания.

Задания выступают интегрированными и составляются совместно с педагогом, психологом и методистом, причем каждый из них не просто формулирует задание в соответствии с методикой преподавания своего предмета, но составляет задание, которое соответствует реальной проблеме деятельности педагога, разрешение которой определяет интеграцию знаний различных предметных областей. Также задания передают весь комплекс задач, которые определяют профессиональную компетентность выпускника педагогического университета. процесс практического решения профессиональной педагогической задачи представляет для студента выполнение заданий.

Содержание практической деятельности бакалавра включает создание инвариантной системы заданий, которая направлена на формирование готовности студента к самостоятельной реализации и проектирование образовательного процесса в основной школе, а также вариативной части, направленной на ожидания и интересы самого студента, задачи, решаемые современной школой в ходе реализации проектов инновационной деятельности и др. В вариативной части могут быть представлены задания, которые ориентированы на участие в управленческой деятельности, составление УМК, организации диагностических исследований, организацию досуговой деятельности, построение воспитательной системы и пр. Список заданий, которые входят в вариативную часть практики, не ограничен.

Результаты выполнения заданий, входящие в вариативную часть содержания практики, могут войти в «портфель достижений» студента, который по своей сути определит содержательное базовое составление резюме будущего специалиста.

В вариативной части содержания педагогической и учебно-исследовательской практики для определения тематики индивидуальных заданий учитываются такие факторы, как: возможности определенной базы практики; образовательный маршрут студента.

«Учебно-методический комплект», который обеспечивает реализацию программ практики в основной образовательной программе подготовки бакалавра реализуется на базе единых технологий, обеспечивающих структурированный процесс обучения студентов «из опыта». Сами технологии при этом выступают элементом содержания данных программ, не только средством реализации программ практической подготовки.

Структура «учебно-методического комплекта» (УМК) включает следующие компоненты:

- программы практик различных видов;
- задачник для студента;
- дневник практики;
- технологическая карта практики;
- контрольно-измерительные материалы.

УМК нацелен на создание среды обучения, которая посредством изменения позиции студента в образовательном процессе, использования совокупности образовательных технологий (информационных, рефлексивного обучения, обучения в сотрудничестве и др.), эффективных технологий оценивания, а также изменения характера взаимодействия педагога и студента, способствующему достижению студентами профессиональной компетентности.

Программы практик составляются на базе отбора задач, которые направлены на анализ компетентности. Следовательно, при составлении программ необходимо по-новому расставить приоритеты. Следовательно, на первое место выносятся определение компетентности как цели программы, а затем приводятся способы ее становления, далее осуществляется отбор информации и опыта, которые способствуют разрешению конкретных задач и развитию компетентности.

Задачник является практическим инструментом развития профессиональной компетентности будущего педагога. Задачник для студентов представляет собой содержание практической подготовки для студентов в виде комплекса профессиональных практических задач. В комплексе профессиональные задачи образуют «ядро» содержания профессиональной подготовки, а этапы становления профессиональной компетентности определяют логику «развертывания» содержания. По видам практической подготовки студентов по соответствующему направлению выстроена сама структура задачника.

«Задачник для студентов» – учебное пособие, которое отражает подходы и их технологическое составление к проектированию содержания, планированию практической подготовки и оценки профессиональной компетентности студента в рамках компетентностного подхода.

«Дневник практики» – это учебно-методическое пособие, которое отражает комплекс технологий, составляющих деятельность студентов на различных этапах их практической деятельности. Дневник является одной из наиболее эффективных стратегий обучения будущего педагога для анализа его собственной профессиональной деятельности, самооценке и коррекции собственной профессиональной педагогической деятельности, формирования и оценки умений решать задачи по самоанализу. Он реализует функции направления студента в образовательном пространстве практической подготовки, а также путеводителя на различных этапах его подготовки.

«Технологическая карта» – это продукт творческой деятельности выпускающей кафедры, научного руководителя и студента. Содержание и структура технологической карты жестко не регламентируются.

Система рейтинговой оценки качества практической подготовки студентов позволяет обеспечить эффективного оценивания всех самостоятельных видов практической деятельности студентов в сфере их профессиональной деятельности, уровня их сложности и качество выполнения. Данная система является одним из главенствующих стимулов для получения практического опыта и базой для получения работы по своей специальности после окончания обучения в ВУЗе [6; 8].

Целью рейтинговой системы оценки качества и стимулирования непрерывной практической подготовки студентов является создание мотивов для участия студента во внеучебных реальных практических делах, активизация практической деятельности студента, обеспечение возможности получения практического опыта, которого достаточно для включения в бизнес-деятельность сразу же после окончания обучения в ВУЗе.

Выводы. Таким образом, практическая подготовка будущих специалистов является важной стороной учебного процесса и может рассматриваться как одна из самостоятельных образовательных технологий, обеспечивающих высокое качество подготовки бакалавров.

Литература:

1. Алиева Р.Р. Роль проектно-исследовательской деятельности в профессионально-педагогической подготовке студентов. // Материалы XXI международной научно-практической конференции «Достижения высшей школы - 2015» Педагогические науки. Том 7. – София «Бял ГРАД-БГ» - 17-25 ноября 2015. С. 32-34.
2. Алипханова Ф.Н. Профессиональная подготовка бакалавров в условиях компетентностного подхода. // Научные исследования и образование. 2016. № 4 (24). С. 52-56.
3. Алипханова Ф.Н., Гамзаева М.В. Психолого-педагогические технологии в процессе формирования способности к педагогическому самоменеджменту у студентов педагогического вуза. Монография / Москва, 2016.
4. Алипханова Ф.Н., Гамзаева М.В. Теория и практика формирования общекультурной компетентности будущего педагога профессионального обучения. // Профессиональная подготовка специалистов в высших заведениях: проблемы и перспективы. Сборник материалов Международной заочной научно-практической конференции. Инженерно-педагогический институт. / Под редакцией Ф.Н. Алипхановой. – Махачкала: «ДГПУ», 2016. С. 20-26.
5. Алижанова Х.А., Атагишиева Г.С., Белоцерковец Н.И., Гаджиева П.Д., Герасимова Т.Н., Денилханова Х.Я., Исакиева З.С., Зинченко А.С., Копылов А.В., Копылова И.А., Коломина М.В., Кулибеков Н.А., Кулибекова Р.Д., Кулькина И.В., Магин В.А., Мартиросян Р.М., Мурадова П.Р., Нагаева И.А., Петрова Н.П., Садовой В.П. и др. ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ: КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ / Москва, 2017.

6. Игропуло И.Ф., Сёмина И.С., Сорокопуд Ю.В., Шаповалов В.К. Проектирование магистерской программы по направлению "Педагогическое образование" в контексте методологии TUNING [опыт Северо-Кавказского федерального университета] // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 1 (44). С. 26-28.

7. Романенко Н.М. Компетентностный подход к реализации «субъект-субъектного» типа взаимоотношений как возможности равноправного взаимодействия педагогов и обучаемых. / В сборнике: Психолого-педагогические аспекты работы преподавателя вуза Межкафедральный сборник научных статей. Ответственный редактор: Е.В. Воевода. - 2015. С. 34-43.

8. Сорокопуд Ю.В., Низиков М.А. Детерминанты модернизации профессиональной подготовки преподавателей высшей школы России // Мир образования - образование в мире. 2010. № 1. С. 11-15.

Педагогика

УДК 371.4

аспирант **Вахитов Булат Ильгизович**

Частное образовательное учреждение высшего образования

«Вятский социально-экономический институт» (г. Киров)

ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЮНОШЕЙ КАК ОСНОВА ГОТОВНОСТИ К ВОИНСКОЙ СЛУЖБЕ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы организации этапов формирования культуры безопасной жизнедеятельности юношей, дается характеристика каждого этапа, формы и приемы формирования готовности юношей к воинской службе по призыву, особенности организации этой работы.

Ключевые слова: культура безопасной жизнедеятельности, юноши призывного возраста, опыт социального поведения, готовность к воинской службе, этапы формирования безопасной жизнедеятельности.

Annotation. The article deals with the organization of stages in the formation of a culture of safe life of young men, describes the characteristics of each stage, the forms and methods of forming the readiness of young men to conscript military service, and the organization of this work.

Keywords: culture of safe vital activity, young men of draft age, experience of social behavior, readiness for military service, stages of formation of safe vital activity.

Введение. Анализ массовой педагогической практики показывает, что при подготовке обучающихся к безопасной жизнедеятельности преобладает знаниево-ориентированный подход: в основном используются традиционные формы и методы обучения, не обеспечивающие развитие мотивов и опыта безопасной жизнедеятельности; усвоение юношами правил безопасного поведения осуществляется преимущественно на репродуктивном уровне. Низкий уровень подготовки юношей в области безопасности жизнедеятельности подтверждает необходимость научно-обоснованной организации этого процесса.

Статистика подтверждает, что значительная часть юношей призывного возраста уклоняется от нее по разным причинам. Недостаточная сформированность у юношей призывного возраста безопасной жизнедеятельности влияет на их негативное отношение к военной службе по призыву. Вместе с тем, ФЗ «О воинской обязанности и военной службе» от 28.03.1998 № 53-ФЗ (ред. от 01.05.2017 г.) и Указ Президента «Вопросы прохождения военной службы» от 19.09.1999 № 1237 (ред. от 16.05.2017 г.) определяют ответственность за обязательное прохождение военной службы по призыву.

Формулировка цели статьи. Сложившаяся ситуация с призывом юношей на военную службу подвела нас к необходимости разработки этапов по формированию у них культуры безопасной жизнедеятельности как основы готовности к исполнению гражданского долга.

Изложение основного материала статьи. Формирование культуры безопасной жизнедеятельности юношей как условие их готовности к военной службе по призыву особенно значимо для этого возраста. Именно в этот период проблемы самоопределения, самореализации, самоактуализации, т.е., поиска идеала, необходимости в творческом выражении и реализации своего потенциала выступают в качестве основных потребностей юношей. Кроме того, в этом возрасте происходит усвоение важнейшей информации, связанной с обеспечением собственной безопасности, определяются фундаментальные жизненные принципы, происходит интенсивная работа над формированием своей личности, вырабатывается индивидуальный стиль поведения, развивается критичность мышления, интенсивно формируется способность к самопознанию и самосознанию, т.е. имеется основа для проявления сознательной и индивидуальной активности в области подготовки к действиям экстремальным ситуациям.

В ходе исследования выявлено, что для формирования культуры безопасной жизнедеятельности юношей как условие их готовности к военной службе по призыву необходимо: осознание личной значимости способности к безопасной жизнедеятельности; установка на овладение определенными умениями; понимание личностью целостности и актуализации знаний по безопасной жизнедеятельности; раскрытие содержания каждого умения как определённой совокупности действий и операций, его составляющих, и способов выполнения действий; выполнение упражнений по овладению умениями; контроль за уровнем сформированности всех умений; оценка хода и результатов деятельности.

В ходе исследования установлено, что формирование культуры безопасной жизнедеятельности обладает значимыми возможностями в обеспечении готовности юношей к военной службе по призыву, которые характеризуются: гибкостью и адресностью (ориентированность содержания информации на реализацию образовательных потребностей и требований юношей, имеющих различный образовательный уровень); контекстностью (расширение контекста деятельности в соответствии со спецификой военной службы и ее требованиями; вариативность форм и методов социальной практики, необходимых для отработки навыков безопасной жизнедеятельности); перспективностью (формирование у юношей стремления к личностному совершенствованию, адекватной реализации себя, нацеленности на готовность к военной службе по призыву).

Обязательная подготовка юношей к военной службе делится на два периода. Сначала осуществляется работа с юношами допризывного возраста, которому соответствуют лица до времени постановки на

начальный учет. Второй период это обязательная подготовка юношей к военной службе лиц призывного возраста, которые состоят на учете, но еще не отправлены к месту последующей военной службы.

На первом этапе обязательная подготовка юношей к военной службе не предусматривает выработку психологических качеств, которые необходимы для жизни в небольших группах, выявление индивидуальных возможностей и склонностей, совершенствование физического здоровья. Более целенаправленный характер приобретает деятельность во второй период подготовки. Призывников знакомят с теоретическими аспектами службы по призыву, психологическими качествами, которыми должны обладать военнослужащие. Получив теоретическую базу о предстоящей службе, призывник планирует мероприятия по проведению индивидуальной подготовки, направленной на успешное выполнение определенной воинской специальности. Существует подразделение должностей и специальностей, комплектуемых из старшин, сержантов, матросов на классы: водительские, наблюдения и связи, операторские, технологические, специального назначения.

Содержание обязательной подготовки призывников к военной службе включает теоретические вопросы, а для совершенствования полученных навыков организуется практика. Именно для этого юношам, которые будут призваны на военную службу, предлагаются разнообразные дополнительные образовательные программы, по которым они могут получить специальность военного характера. После завершения курса, они получают специальный документ, дающий им право на выбор рода войск (службы) согласно приобретенной специальности. Помимо специальных образовательных центров, с подобной задачей успешно справляются военно-музыкальные, суворовские училища, кадетские корпуса. В них проводится обязательная подготовка юношей к военной службе. Учебная дисциплина «Основы безопасной жизнедеятельности» (11 класс) общеобразовательных школ, в т.ч. имеющих профильные кадетские классы, также включает ряд вопросов, позволяющих вести психологическую подготовку старшеклассников к службе в рядах Вооруженных Сил нашей страны. Особое внимание при обучении уделяется формированию в воспитанниках любви к военной службе, моральных и психологических качеств, дисциплинированности, патриотизма.

Мы считаем, что формирование культуры безопасной жизнедеятельности юношей как основа готовности к воинской службе обеспечивает: закрепление интереса к военной службе в контексте усиления практической направленности образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей юношей и максимального приближения содержания обучения к реальным условиям службы; формирование нравственных идеалов, позитивного морально-психологического состояния юношей призывного возраста, воспитания эмоциональной устойчивости, выдержки и самообладания; развитие коммуникативных навыков в рамках взаимодействия со всеми участниками социума.

Результаты эмпирических исследований позволяют нам утверждать о том, что в практике обучения усвоение знаний и умений не всегда приводит к формированию убеждений, мотивов безопасной жизнедеятельности и волевой готовности к безопасной жизнедеятельности. Усвоение фактических и теоретических знаний об источниках опасности и средствах безопасности оказывается малоэффективным в процессе подготовки юношей к реальным жизненным проблемам и ситуациям в армии. Юноши не знают героев России, и они не могут оценить свою готовность к военной службе. Между тем, некоторые девушки изъявили желание принять участие в исследовании, но мы их не изучали, т.к. служба в армии для них дело не обязательное. В исследовании сделан вывод о том, что особое внимание в связи с этим заслуживает управление взаимодействием общеобразовательной организации и семьи в формировании культуры безопасной жизнедеятельности юношей как основа готовности к военной службе по призыву.

Проведенная диагностика позволила выявить, что 78% юношей знают о возможных опасностях на дорогах, водоёмах, транспорте и т.д., но не всегда осознают ценность своей жизни и других людей. Анкетирование позволило выявить тот факт, что молодые люди легко могут рассуждать о смерти, получении увечий, ссылаясь на киногероев боевиков и сериалов. 62% юношей мотивируют своё желание участвовать в опасных ситуациях как проверку на выносливость и готовы поступать как сильные и смелые люди. 71% юношей считают, что они обладают силой воли, храбры и поэтому скромность не всегда уместна. Однако только 49% опрошенных готовы добровольно служить по призыву. Общий анализ количественных результатов по группе участвующих в эксперименте респондентов позволил определить следующее: у 59% юношей низкий уровень культуры безопасной жизнедеятельности юношей, 29% - средний уровень, и лишь 12% юношей обладают высоким уровнем исследуемой культуры. Результаты констатирующего эксперимента позволили сделать вывод о том, что формирование культуры безопасной жизнедеятельности юношей осуществляется в недостаточной степени. Исползованные методики позволили изучить проявление культуры безопасной жизнедеятельности у юношей и выявили следующие проблемы: низкий уровень умений безопасной жизнедеятельности личности юношей; недостаточное понимание необходимости их формирования; неадекватную оценку юношей своей культуры безопасной жизнедеятельности и не желание служить в Вооруженных силах.

Процесс организации этапов формирования культуры безопасной жизнедеятельности юношей был представлен тремя основными этапами: мотивационно-информационный, процессуально-технологический, рефлексивно-оценочный. Для каждого этапа определены познавательные задачи и ситуации формирования культуры безопасной жизнедеятельности юношей как условие их готовности к военной службе по призыву.

Мотивационно-информационный этап. С помощью психолого-педагогических тренингов осуществлялось развитие мотивации, заинтересованности и осознание необходимости преобразования своего внутреннего мира и поиск возможностей формирования культуры безопасной жизнедеятельности юношей как условие их готовности к военной службе по призыву.

На данном этапе с юношами были рассмотрены опасные ситуации, которые могут возникать в повседневной жизни (виды и основные источники опасности, объекты опасности, субъекты обеспечения безопасности, средства и способы безопасности, опыт, ценности, знания, используемые для защиты, условия выбора средств и способов обеспечения безопасности) и в условиях прохождения службы. В беседах участвовали педагоги, представители военно-спортивных клубов, военкоматов и воинских частей.

На этом этапе мы применяли внешние стимулы, играющие роль побудителей и регуляторов деятельности и активности юношей (прямое требование взрослого (военная обязанность), пример (юноши, отслужившие в армии), наставление (будь как твой прадед), близкие и средние перспективы (получение образования и карьера госслужащего), интерес (новый жизненный и военный опыт)). Первый этап нашего исследования мы начинали с развития проективных умений. Для реализации поставленной цели мы использовали формы беседы, диспута, дискуссии, просмотр и обсуждение видеofilмов, рекламных

роликов. В частности, проводились тематические часы («Слава на пять минут», «Опасности окружающего мира», «Я и моё будущее» и др.), занятие-диспут с элементами психологического практикума «Подготовка к неожиданному и опасным ситуациям», дискуссия «Как выжить в нашем техногенном мире?». В ходе проведённой работы нами были намечены индивидуальные программы по формированию культуры безопасной жизнедеятельности юношей для обеспечения их готовности к военной службе по призыву.

Кроме того, на этом этапе формировался комплекс знаний по формированию у юношей культуры безопасной жизнедеятельности, ее сущности и структуре (проектировочные, деятельностные, контрольно-оценочные). На данном этапе юноши узнавали, как проектировать своё поведение, осуществлять его без ущерба своему здоровью и здоровью других и оценивать последствия своих действий; развивали интерес к подвигам героев России и желание служить в армии. Мы обеспечивали практико-ориентированный характер изучения материала, формирование активной жизненной позиции, мотивационно-ценностного отношения к действиям в опасных ситуациях социального характера, активизации жизненно значимых личностных качеств личности. В этой работе мы использовали разнообразные организационные формы работы (коллективное обучение, моделирование ситуаций, индивидуальное обучение, самообучение). Были организованы экскурсии в воинские части (условия тренировок, занятий и отдыха; организация свободного времени; беседы с военнослужащими) и военно-спортивные клубы (состав групп, виды тренировок, специфика занятий, права и обязанности членов клуба).

Процессуально-технологический этап. Этот этап был направлен на актуализацию психолого-педагогических навыков юношей для развития самоуправления, осуществляя перенос сформированных знаний в реальные условия и обеспечивая формирование комплекса умений безопасной жизнедеятельности как в стандартных, так и нестандартных ситуациях в ходе ролевых игр и практикумов. Мы полагаем, что очень важно специально создавать виртуальные ситуации, в которых юноши выполняют определённые действия в соответствии с условиями ситуации (например, «Помоги и выживи сам», «Предупредить и поддержать», «Вызвать помощь или спасателей», «Чрезвычайная ситуация на улице», «Как вести себя на пожаре», «Если я подвергся опасности» и др.).

На этом этапе мы осуществляли мотивацию и стимулирование деятельности юношей, направленной на личную безопасность. С этой целью нами были проведены беседы, проанализированы телевизионные передачи, рекламы и фильмы, интерактивные встречи с людьми экстремальных профессий (спасатели, пожарные, водолазы, горнолыжники, альпинисты и т.д.), способствующие обогащению жизненного опыта юношей специальными знаниями и умениями, мотивационными и психологическими качествами личности, необходимыми в опасных ситуациях. Часть мероприятий проводилась совместно с представителями военно-спортивных клубов, военкоматов и воинских частей. Юноши являлись равноправными участниками выполнения упражнений на плацу, построений, марш-бросков в полном обмундировании.

При проведении круглых столов и просмотра видеоматериалов мы особо подчёркивали для юношей тот факт, что опасные ситуации могут возникнуть в любую минуту, поэтому важно формировать у себя быструю реакцию по оценке ситуации, принятию решения и умения безопасной жизнедеятельности.

Рефлексивно-оценочный этап. На этом этапе мы осуществляли контроль и коррекцию эффективности проведённых нами мероприятий. Завершающим мероприятием явилась спортивная игра «Остаться в живых», деловые игры «ЧП», «Крушение звездолета». Юношам предлагалось показать свою культуру безопасной жизнедеятельности юношей в ходе решения нестандартных ситуаций.

Выводы. Организация этапов формирования культуры безопасной жизнедеятельности как основа готовности юношей к воинской службе по призыву рассматривается нами через призму обеспечения взаимодействия образовательных организаций, военно-патриотических клубов, военкоматов и воинских частей посредством комплекса деловых игр, практикумов, тренингов, имитационного моделирования экстремальных ситуаций и обеспечения личностно-ориентированной помощи и консультирования юношей и их родителей.

Литература:

1. Арзамаскин, Н.Н., Смирнов, С.В. Эволюция правовой культуры российского общества в условиях глобализации [Текст] / Н.Н. Антюхина, С.В. Смирнов // Правовое государство: теория и практика. – 2010. - № 4. – С. 7-9.
2. Безопасность жизнедеятельности. Сборник нормативных документов по подготовке учащейся молодежи от чрезвычайных ситуаций [Текст] – М., 2005. – 690 с.
3. Белов, П.Г. Военно-стратегические аспекты национальной безопасности России [Текст] / П.Г. Белов // Контуры глобальных трансформаций: политика, экономика, право. – 2010. - №1. – С. 55-67.
4. Белоусов, П.А. Педагогические основы подготовки учащихся средних учебных заведений к службе в Советской Армии: автореф. ... д-ра. пед. наук [Текст] / П.А. Белоусов. – М., 1990. – 32 с.
5. Гафнер, В. Образование и национальная безопасность России [Текст] / В. Гафнер // Основы безопасной жизнедеятельности. - 2002. -.№6. – С. 12-17.
6. Генералов, А.В. Формирование готовности к действиям в чрезвычайных ситуациях важная задача учителя ОБЖ [Текст] / А.В.Генералов // Безопасность жизнедеятельности: школа, вуз, общество: Мат. II Всерос.-ой науч.-практ. конф.-ии. – Тула: ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2001. – С. 74-77.
7. Горина, Л.Н. Моделирование системы безопасности жизнедеятельности человека в образовательном процессе [Текст] / Л.Н. Горина, А.А. Ковалева // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2010. – Т.12. - №5. – С. 35-40.
8. Дурнев, Р.А. К вопросу о культуре безопасности жизнедеятельности [Текст] / Р.А. Дурнев // Технология гражданской безопасности. – 2006. – №1. – С. 64-68.
9. Леванова, Е.А. Тарабакина, Л.В. Эмоциональное образование как основание профилактики саморазрушающего поведения [Текст] / Е.А. Леванова, Л.В. Тарабакина // Образование личности. - 2013. - № 1. - С. 18–24.
10. Мошкин, В. Н. Воспитание культуры безопасности школьников: Монография [Текст] / В.Н. Мошкин. – Барнаул: Издательство БГПУ, 2002. – 318 с.
11. Русак, О.Н. Безопасность жизнедеятельности. История. Теория. Практика. Концептуальные аспекты: монография [Текст] / О.Н. Русак. – СПб.: СПбГЛТУ, 2016. – 88 с.

12. Шевченко, И.В. Актуальные проблемы понимания правового статуса личности в государстве [Текст] / И.В. Шевченко, Б.С. Бялт // Международный научный журнал «Инновационная наука». – 2016. – №4. – С. 128-130.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук Везетну Екатерина Викторовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);

кандидат педагогических наук, доцент Ваганова Ольга Игоревна

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТАКТА КАК ОДНОЙ ИЗ СОСТАВЛЯЮЩИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЯ

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению проблемы определения структурных компонентов педагогического такта. В работе актуализируется необходимость формирования педагогического такта будущих педагогов в процессе их профессиональной подготовки в высшей школе, для чего необходимо знание его структурных компонентов. В статье изучены основные подходы к определению компонентов структуры педагогического такта, выделены и проанализированы основные из них.

Ключевые слова: педагог, педагогическое мастерство, составляющие педагогического мастерства, такт, педагогический такт, структура педагогического такта, компоненты педагогического такта.

Annotation. This study is devoted to the problem of determining the structural components of the teaching cycle. The article actualizes the necessity of formation of pedagogical tact of future teachers in the process of their professional training in higher education, which requires knowledge of its structural components. The article examines the main approaches to the definition of the components of the structure of pedagogical tact, identified and analyzed the main ones.

Keywords: pedagogical skills, components of pedagogical skills, tact, pedagogical tact, structure of pedagogical tact, components of pedagogical tact.

Введение. Одной из актуальных проблем современной педагогики является изучение различных аспектов педагогического общения. Актуальность данной проблемы объясняется спецификой педагогической деятельности: учитель именно через общение строит сложную систему взаимоотношений, способствующих эффективному воспитанию, обучению и развитию обучающихся.

Одним из важнейших вопросов в системе педагогического общения является проблема педагогического такта, который проявляется не только в уровне культуры общения педагога с обучающимися, но и в уважении к личности воспитанников, вниманию к их психическому состоянию, контроле собственных эмоций, сдержанности, участливости и т.д.

Профессиональная подготовка будущего педагога в качестве обязательного компонента включает формирование педагогического такта. Для эффективного достижения формирования педагогического такта будущего педагога в процессе его профессиональной подготовки в высшей школе необходимо знание его структурных компонентов и их сущности.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является изучение проблемы определения структурных компонентов педагогического такта и их сущности.

Изложение основного материала статьи. Прежде чем перейти к изучению проблемы определения структурных компонентов педагогического такта, обратимся к рассмотрению сущности самого понятия, анализируемого в рамках данного исследования.

Слово «такт» имеет латинское происхождение и переводится как «прикосновение», «ощущение».

В словаре С.И. Ожегова понятие такт трактуется как «умение вести себя пристойно, уважая других, чувство меры в поведении, в поступках» [4, с. 318].

Понятие же педагогического такта рассматривается в Педагогическом энциклопедическом словаре как «принцип меры, который педагог должен соблюдать в процессе общения с детьми» [5, с. 285].

По мнению С.И. Денисенко, в контексте учебной деятельности педагогический такт является «следствием глубокого знания преподавателем своего предмета и владения методикой, знания возрастных и индивидуальных особенностей обучаемых» [2, с. 45]. В рамках реализации воспитательной работы педагогический такт, по мнению исследовательницы, представляет собой «результат знания основ педагогики, общей, возрастной, дифференциальной психологии, умение педагога вести себя со студентами, умение в каждом отдельном случае понять состояние юноши и девушки, их побуждения, интересы и найти наиболее действенную меру воздействия» [2, с. 45].

По определению С.Д. Якушевой, педагогической такт представляет собой «профессиональное качество педагога, часть его мастерства. Он отличается от общего понятия «такт» тем, что обозначает не только свойства личности преподавателя, но и умение выбрать правильный подход; вместе с тем воспитывающее, действенное средство влияния на обучающихся» [9, с. 70].

И. В. Тимонина педагогический такт определяет в нескольких значениях:

- как соблюдение педагогического принципа меры в общении с обучающимися;

- как умение выбрать правильный подход к обучающимся на основе учета их личностных особенностей и отношений с ними [8].

Исследовательница подчеркивает, что анализируемый в данном исследовании компонент педагогического мастерства представляет собой одновременно и чувство меры, и сознательную дозировку педагогического воздействия, и способность проконтролировать и уравновесить это средство другим [8].

В.И. Гусоев, исследуя педагогическое наследие А.С. Макаренко, утверждает, что в учении педагога-классика педагогический такт это:

- мера педагогически целесообразного воздействия на личность;
- умение выбрать правильный подход к воспитанникам;
- умение подобрать оптимальную систему воспитательных средств на основе индивидуального подхода к воспитаннику [1].

Ученые В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев и Е.Н. Шиянов полагают, что «педагогический такт позволяет предвидеть возможные последствия применения тех или иных методов и осуществить своевременную их корректировку, выбрать стиль и тон, время и место педагогического воздействия» [6, с. 477].

Педагогический такт предусматривает:

- уважение к обучающимся и требовательность к ним;
- развитие самостоятельности обучающихся во всех видах деятельности и твердое педагогическое руководство их работой;
- внимание к психическому состоянию обучающегося, разумность и последовательность требований к нему;
- доверие к обучающимся и систематическую проверку их учебной работы;
- педагогически оправданное сочетание делового и эмоционального характера отношений с обучающимися.

На основе вышеизложенного подытожим, что педагогический такт является одним из компонентов педагогического мастерства, а также входит в морально-этический компонент профессиональной компетентности педагога наряду с уважением к достоинству ребенка, толерантностью, эмпатией, открытостью, справедливостью, доброжелательностью и другими качествами.

Так, рассмотрев основные научные подходы относительно сущности педагогического такта, обратимся к изучению проблемы определения его структурных компонентов. Необходимость изучения структуры педагогического такта вызвана пониманием того, что процесс его формирования у будущих специалистов и повышения его уровня у практикующих педагогов невозможен без знания структурных компонентов данной составляющей педагогического мастерства.

На основе изучения теоретических источников, посвященных различным аспектам формирования педагогического такта как одного из компонентов педагогического мастерства и профессионально значимого качества педагога, заключим, что в современной науке, несмотря на длительный отрезок изучения педагогического такта, не существует единого подхода к определению его структурных компонентов, что позволяет актуализировать это как педагогическую проблему.

Итак, обратимся к изучению основных научных подходов относительно определения структуры педагогического такта.

Л.Г. Кайдалова в структуре педагогического такта выделяет следующие компоненты:

- психолого-педагогическую грамотность;
- педагогическую находчивость;
- инициативность и осмысление действий;
- доверие и уважение;
- наблюдательность и внимательность;
- умение предвидеть;
- выдержку и самообладание;
- педагогическую находчивость;
- эмоциональную культуру;
- требовательность и доброжелательность;
- отзывчивость и милосердие;
- умение все видеть, но не все «замечать» [3].

Для более глубокого анализа проблемы определения структурных компонентов целесообразным, по нашему мнению, является обратиться к изучению вопроса с точки зрения психологического подхода.

С.И. Денисенко в данном контексте указывает, что «психологической основой педагогического такта является совокупность стереотипов (устойчивых представлений), социальных установок и личностных черт, которые определяют поведение преподавателя в сфере общения с учащимися» [2, с. 46].

Исследовательница подчеркивает, что указанные компоненты не являются чем-то данным или неизменным. Данные компоненты формируются в течение всей жизнедеятельности педагога, в связи с чем не имеют завершенного вида. Так, по мнению С.И. Денисенко, педагог в некоторой степени сам может включать или исключать те или иные элементы педагогического такта, чтобы овладеть данным качеством для оптимизации своих взаимоотношений с обучающимися [2].

И.В. Страхов в своем труде «Психология педагогического такта» определяет психологическую структуру данного компонента педагогического мастерства и профессиональной компетентности педагога. К основным компонентам психологической структуры педагогического такта автор относит:

- уважение личности школьника и требовательности к нему;
- развитие самостоятельности обучающихся и помощи им в работе;
- доверие к ним и систематической проверки их знаний;
- сочетание делового и эмоционального контакта учителя с обучающимися [7].

На основе вышеизложенного, заключим, что под структурными компонентами педагогического такта ученые видят профессиональные и индивидуально-личностные качества педагога, формируемые под воздействием социальных установок, стереотипов и традиций, связанных с сущностью педагогической деятельности.

Обобщая вышеизложенное, определим основные (обязательные), по нашему мнению, компоненты структуры педагогического такта, без формирования которых не может быть достигнут высокий уровень педагогического мастерства и профессиональной компетентности педагога.

Итак, к основным компонентам структуры педагогического такта отнесем:

- наблюдательность;
- внимательность;
- доверие;
- справедливость;
- выдержку и самообладание.

Рассмотрим значение каждого из указанных компонентов в системе педагогического такта.

Наблюдательность является одной из важнейших профессиональных черт педагога. Данное качество позволяет замечать, оценивать и контролировать все, что происходит в аудитории. Наблюдательный педагог может глубоко заглянуть во внутренний мир обучающихся, понять их душевное состояние, выделить их индивидуальные особенности, что позволяет подобрать наиболее верные, оптимальные в каждом конкретном случае обучающие и воспитательные средства.

Одной из необходимых черт личности для реализации педагогической деятельности является внимательность. Невнимательность педагога может привести не только к упущению реакции обучающихся на его воздействие, непониманию обучающимися информации и т.д., но и к тому, что воспитанники могут быть обижены невнимательным отношением наставника, потерять мотивацию к изучению его предмета и тому подобное.

Педагогический такт предполагает наличие у педагога полного доверия к внутренним силам обучающихся, веры в их возможности, которая должна переноситься и на воспитанников.

Справедливость педагога должна реализовываться через чувство меры в оценивании как личностных, так и учебных достижений обучающихся. По данным социологических исследований, справедливость является доминирующим качеством, по которому обучающиеся оценивают авторитет педагога.

Важнейшими в структуре педагогического такта являются такие качества, как выдержка и самообладание, составляющие его сущностное ядро и позволяющие обрести высокий уровень педагогического мастерства путем развития собственных волевых качеств.

Выводы. Проблема формирования педагогического такта является совершенно не новой для отечественной педагогики, однако ее актуальность не снижается с течением времени, так как данное профессионально значимое качество является одним из важнейших компонентов педагогического мастерства и профессиональной компетентности учителя.

Формирование педагогического такта предполагает знание его структурных компонентов. Однако в современной педагогике не существует единого подхода к определению составляющих структуры педагогического такта.

На основе анализа научных подходов относительно сущности педагогического такта и определения его структуры мы выявили наиболее необходимые качества, которые по нашему мнению являются обязательными компонентами педагогического такта. К этим качествам мы отнесли наблюдательность, внимательность, доверие, справедливость, выдержку и самообладание, формирование которых, по нашему мнению, является необходимым условием профессиональной подготовки педагогов в высшей школе.

Литература:

1. Гусев В.И. Проблема педагогического такта в концепции А.С. Макаренко // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2007. – № 3. – С. 27-31.
2. Денисенко С.И. Педагогический такт и его проявление в деятельности преподавателя вуза // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2012. – № 16. – С. 43-50.
3. Кайдалова Л.Г. Профессиональная компетентность и имидж современного преподавателя // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. – 2009. – №. – С. № 1. – С. 72–75.
4. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю.Шведовой. 19-е изд., испр. М., 1987. С. 643.
5. Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. - 528 с.
6. Слатенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. - 576 с.
7. Страхов И.В. Психология педагогического такта. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1965. – 282 с.
8. Тимонина И.В. Педагогическая этика: Учебно-методическое пособие. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. – 136 с.
9. Якушева С.Д. Педагогическая этика как элемент мастерства преподавателя вуза // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. – 2011. – № 64. – С. 69-79

Педагогика

УДК:378.2

**доцент кафедры огневой подготовки, кандидат педагогических наук,
доцент Витольник Владимир Николаевич**

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение
высшего образования «Санкт-Петербургский университет Министерства
внутренних дел Российской Федерации» (г. Санкт-Петербург);

заместитель начальника кафедры огневой подготовки Попов Антон Александрович

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение
высшего образования «Санкт-Петербургский университет Министерства
внутренних дел Российской Федерации» (г. Санкт-Петербург)

КУЛЬТУРА ОБРАЩЕНИЯ С ОГНЕСТРЕЛЬНЫМ ОРУЖИЕМ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье показано понятие, содержание и значение культуры обращения с оружием. Анализируется литература по исследуемой проблеме, рассматривается уровень сформированности культуры обращения с оружием в современном обществе. Поднимается вопрос о том, что в процессе изучения учебной дисциплины «Огневая подготовка» в образовательных учреждениях курсантам необходимо прививать культуру обращения с оружием, особенно в рамках соблюдения мер безопасности.

Ключевые слова: культура, оружие, меры безопасности, социальная роль оружия, сфера оборота оружия, применение оружия, необходимая оборона.

Annotation. The concept, contents and value of culture of weapon handling is shown in article. Literature on the studied problem is analyzed, the level of formation of culture of weapon handling in modern society is considered.

The question that in the course of studying of a subject matter "Fire preparation" in educational institutions cadets need to impart the culture of weapon handling, especially within observance of security measures is brought up.

Keywords: culture, weapon, security measures, social role of weapon, sphere of traffic in weapons, use of weapons, justifiable defense.

Введение. Что же мы понимаем под словом «культура»? Это слово встречается практически во всех сферах жизни и деятельности человека, в изданиях периодической печати и художественной литературе и даже на телевидении есть целый канал с аналогичным названием. Но всегда ли мы знаем, что понимается под словом «культура»? Древние под этим словом воспринимали абсолютно всё, созданное человеком. Уже в I в. до н.э. Цицерон применил понятие «культура» к человеку, после чего культура стала пониматься как образование и воспитание человека, идеального гражданина. При этом признаками культурного человека считались его добровольное самоограничение, подчинение моральным, религиозным, правовым, и другим нормам. В настоящее время насчитывается более тысячи определений понятия «культура», что не удивительно, так как культурой является весь человеческий мир, все созданное человеком. Но каждое из рассматриваемых определений не является универсальным, так как ограничивает это понятие узкими рамками исследования. Культура в широком смысле предстает как «вторая природа», сотворенная самим человеком, образующая человеческий мир, в отличие от дикой природы. В этом случае культуру обычно подразделяют на материальную и духовную. Такое деление восходит к Цицерону, который первым отметил, что наряду с культурой, означающей возделывание земли, есть также культура духовная – «культура возделывания души».

В вопросах культуры обращения с оружием мы так же выделяем, как минимум, два аспекта. Во-первых, само по себе оружие, его разработка, конструирование, испытание и есть искусство, и оно является одним из самых древних. Во-вторых, культура обращения с оружием – это, прежде всего, отношение к оружию и использование его в точном соответствии с его целевым назначением - правильное использование (заряжание, стрельба, разряжание), вопросы мер безопасности, и приобретаемые навыки обращения с оружием.

Изложение основного материала статьи. Культура обращения с оружием должна включать не только элементарные меры безопасности, но также правильное техническое обслуживание и строгое отношение к оружию. Если человек берет в руки оружие, то он должен не только уметь с ним обращаться, должна быть культура обращения с оружием.

Есть еще один аспект - это так называемая социальная роль оружия. В вооружённом обществе это культура восприятия права другого человека быть вооружённым и применять это оружие для самообороны.

Сфера оборота огнестрельного и травматического оружия и споры о том, как повысить культуру обращения с оружием у населения не утихают ни на секунду. Оружие, призванное защищать своего владельца или предназначенное для охоты, всё чаще используется для совершения противоправных действий. Сфера оборота огнестрельного и травматического оружия требует строжайшего контроля и ужесточения правил его хранения и использования.

Использование оружия в рамках правового поля должно стимулироваться, поощряться и признаваться. Какими бы ни были штаты правоохранительных органов, в основном свои функции они начинают выполнять уже после совершенного преступления. Никаких оснований полагать, что кто-то может обеспечить повседневную безопасность человека лучше, чем он сам, пока не имеется. В России право на необходимую оборону - неотъемлемый атрибут правового статуса личности. В ч. 2 ст. 45 Конституции РФ сказано, что «каждый вправе защищать свои права и свободы всеми способами, не запрещенными законом»¹.

В соответствии с ч. 1 ст. 24 Федерального закона от 13. 12. 1996г. №150 ФЗ "Об оружии" «граждане РФ могут применять имеющееся у них на законных основаниях оружие для защиты жизни, здоровья, собственности, в состоянии необходимой обороны или крайней необходимости. Применению оружия должно предшествовать четкое выраженное предупреждение об этом лица, против которого применяется оружие, за исключением случаев, когда промедление в применении оружия создает непосредственную опасность для жизни людей или может повлечь за собой иные тяжкие последствия. При этом применение оружия в состоянии необходимой обороны не должно причинить вред третьим лицам»². В общей части УК РФ необходимая оборона (ст.37 УК РФ) и крайняя необходимость (ст. 39 УК РФ) являются обстоятельствами, исключающими преступность деяния. «Не является преступлением причинение вреда посягающему лицу в состоянии необходимой обороны, то есть при защите личности и прав обороняющегося или других лиц, охраняемых законом интересов общества или государства от общественно опасного посягательства, если это посягательство было сопряжено с насилием, опасным для жизни обороняющегося или другого лица, либо с непосредственной угрозой применения такого насилия»³. Крайняя необходимость (ч.1 ст. 39 УК РФ) также является обстоятельством, исключающими преступность деяния. «Не является преступлением причинение вреда охраняемым уголовным законом интересам в состоянии крайней необходимости. То есть для устранения опасности, непосредственно угрожающей личности и правам данного лица или иных лиц, охраняемым законом интересам общества или государства, если эта опасность могла быть устранена иными средствами и при этом не было допущено превышения пределов крайней необходимости»⁴. В Федеральном законе РФ от 7 февраля 2011 г. № 3-ФЗ «О полиции» ст. 23 (действующая редакция от 13.07.2015) сказано, что «запрещается применять огнестрельное оружие в отношении женщин, лиц с явными признаками инвалидности, несовершеннолетних, когда их возраст очевиден или известен, за исключением случаев оказания указанными лицами вооруженного сопротивления, совершения вооруженного или группового нападения, угрожающего жизни и здоровью граждан или сотрудника полиции»⁵. О каждом случае применения оружия, повлекшем причинение вреда здоровью человека, владелец оружия обязан незамедлительно, но не позднее суток сообщить в орган внутренних дел по месту применения оружия.

¹ Конституция Российской Федерации. Комментарий Конституционного Суда РФ, официальный текст, принятие и вступление в силу поправок к Конституции РФ. – М., Юрайт, 1998 – 144 с., ч. 2 ст. 45, с. 27.

² Федеральный закон "Об оружии" от 13. 12. 1996г. №150 - ФЗ ч. 1 ст. 24

³ Уголовный кодекс Российской Федерации. – 13-е изд. М.: «Ось – 89», 2005г. 192с., ст. 37.

⁴ Уголовный кодекс Российской Федерации. – 13-е изд. М.: «Ось – 89», 2005г. 192с., ст. 39.

⁵ Федеральном законе РФ от 7 февраля 2011 г. № 3-ФЗ «О полиции» ст. 23

Одним из шагов повышения культуры обращения с оружием должно стать нормативно правовое регулирование оборота стрелкового оружия. Вспомним Цицерона, его добровольное самоограничение, подчинение правовым, религиозным, моральным и другим нормам. Вне всякого сомнения, двойственность законопослушания, когда с одной стороны наличествует правовая норма, а с другой она неукоснительно соблюдается, остается краеугольным камнем культуры обращения с оружием.

При этом культура обращения с оружием у граждан остается крайне низкой. Это наглядно подтверждают несколько произошедших в последнее время инцидентов, когда участники свадебных торжеств открывали стрельбу на улицах крупнейших городов страны, когда с помощью оружия пытались решать споры и конфликты на дорогах, когда на охоте происходили ранения и гибель людей в результате нарушения элементарных мер безопасности. Подобные действия выходят за рамки обычного хулиганства, так как речь идет о применении травматического и огнестрельного оружия и о смертельной опасности для граждан. В криминальных сводках, чаще всего встречаются факты неправомерного применения оружия со стороны молодежи. Можно предположить, что это результат длительного отрыва российской молодежи от оружия. Система стрелковых клубов ДОСААФ России находится в упадке, поэтому стремление к владению оружием удовлетворяется в нелегальных условиях. По оценке экспертов, сегодня рынок оружия представлен в пропорции 40 к 60, где 40% занимает официально зарегистрированное оружие. Это достаточная серьезная проблема, которую не разрешить одними лишь административными ресурсами. Важно, что бы культура обращения с оружием прививалась не через компьютерные игры, которые, напротив, формируют безответственное поведение. Необходимо возрождать стрелковые секции, клубы, в средней школе обучать правилам безопасного обращения с оружием на уроках ОБЖ, факультативах, удовлетворять потребность человека в стрелковой подготовке, проводить занятия по соблюдению мер безопасности при обращении с оружием.

Кроме того общеобязательными для всех граждан и особенно, для сотрудников полиции и военнослужащих, а также других лиц чья деятельность связана с оружием, должны стать правила культурного обращения с данным оружием, которые выступают в органическом единстве и тесно переплетаются с мерами безопасности.

Прежде всего - это четкое знание и умение выполнять действия с оружием по командам, подаваемым руководителем стрельб при проведении занятий со стрельбой, а также определение чем достигается безопасность при стрельбе и что запрещается при проведении стрельб. Все и особенно сотрудники полиции должны твердо знать, что «безопасность при проведении стрельб обеспечивается:

1. Точным соблюдением сотрудниками установленных мер безопасности при обращении с оружием и боеприпасами.

2. Правильной организацией стрельб и высокой дисциплинированностью сотрудников.

3. Четким и грамотным руководством проводимых мероприятий с оружием и стрельб.

4. Исправностью оружия, боеприпасов, имитационных средств, полигонного, тирового и противопожарного оборудования, освещения, средств усиления речи и передачи команд»6.

Наизусть знать, что «при проведении стрельб запрещается:

1. Расчехлять оружие или извлекать его из кобуры без разрешения руководителя (помощника руководителя) стрельб.

2. Направлять оружие, независимо от того, заряжено оно или нет, в сторону, где находятся люди, или в направлении их возможного появления.

3. Заряжать оружие боевыми или холостыми патронами без команды руководителя (помощника руководителя) стрельб.

4. Открывать и вести огонь без команды руководителя (помощника руководителя) стрельб, из неисправного оружия, в опасных направлениях, при поднятом белом флаге (фонаре) на командном пункте тира, стрельбища или полигона.

5. Оставлять оружие, боеприпасы на огневом рубеже или где бы то ни было, а также передавать их другим лицам без разрешения руководителя (помощника руководителя) стрельб»7.

В случае нарушения сотрудниками этих требований ведение огня немедленно прекращается.

Также стреляющие должны четко знать, что «разрешение на открытие огня дает только руководитель (помощник руководителя) стрельб. Стрельба прекращается по командам «Стой, прекратить огонь» или «Отбой» либо самостоятельно при:

1. При появлении на мишенном поле людей, машин, животных, а также низко летящих летательных аппаратов над районом стрельб.

2. При обнаружении неисправностей мишенного оборудования препятствующих выполнению упражнения.

3. При возникновении пожара, задержек при стрельбе, поднятии белого флага (фонаря) на командном пункте или блиндаже (укрытии), при подаче сигнала ракетой белого огня, а также при иных обстоятельствах, препятствующих выполнению упражнения стрельб»8.

Общеобязательными для всех без исключения должны стать правила культуры обращения с оружием:

1) Относится к оружию так, как будто оно всегда заряжено и готово к стрельбе.

2) Соблюдать меры безопасности, изложенные в паспорте (инструкции к оружию).

3) До и после выстрелов проверять канал ствола.

4) В случае осечки ждать 2-3 секунды во избежание "затяжного выстрела".

5) Транспортировать оружие разряженным, в специальном чехле.

6) Хранить оружие в сейфе, подальше от горючих веществ, исключить доступ других лиц.

⁶ «Наставление по организации огневой подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации». п. 72.

⁷ «Наставление по организации огневой подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации». п. 75.

⁸ «Наставление по организации огневой подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации». п. 74.

- 7) Запрещается наводить оружие на человека, даже если оно не заряжено.
- 8) Запрещается досылать патрон в патронник силой.
- 9) Запрещается стрелять из неустойчивых положений.
- 10) Запрещается использовать патроны от других моделей.
- 11) Запрещается использовать патроны с истекшим сроком годности.
- 12) Запрещается самостоятельно производить ремонт оружия.
- 13) Запрещается хранить оружие и патроны рядом с горючими материалами.
- 14) Запрещается носить оружие в состоянии алкогольного и наркотического опьянения.

Как легко заметить все аспекты культуры обращения с оружием без самого оружия самостоятельно не возникают. Культура появляется вместе с оружием и с ним же иссякает. Культура обращения с оружием приходит с опытом. Опытные стрелки, которые постоянно связаны не с ношением, а именно обращением с оружием, обращаются с ним достаточно безопасно в силу своего профессионализма, высокой культуры обращения с ним.

Культура обращения с оружием в нашем обществе далека от совершенства. Наиболее опасна та категория людей, которая постоянно имеет дело с оружием, они свыкаются с ним, и начинают обращаться с оружием бездумно. Культура обращения с оружием не возникает на ровном месте, ее нужно воспитывать.

Выводы. Для успешного выполнения оперативно-служебных и служебно-боевых задач, предотвращения ранений и не боевых потерь все граждане, сотрудники полиции, военнослужащие и другие лица связанные с оружием должны обладать необходимыми теоретическими знаниями, прочными навыками владения оружием и меткой стрельбы, твердо знать и выполнять меры безопасности при обращении с оружием, а также его правильного и правомерного применения при решении задач различного рода деятельности, обладать высокой культурой и ответственностью в обращении с оружием.

Литература:

1. Конституция Российской Федерации. Комментарий Конституционного Суда РФ, официальный текст, принятие и вступление в силу поправок к Конституции РФ. – М., Юрайт, 1998 – 144 с.
2. Федеральный закон "Об оружии" от 13. 12. 1996г. №150 - ФЗ
3. Уголовный кодекс Российской Федерации. – 13-е изд. М.: «Ось – 89», 2005 г. 192 с.
4. Федеральный закон от 7 февраля 2011 г. № 3-ФЗ «О полиции» (действующая редакция от 13.07.2015).
5. «Наставление по организации огневой подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации». п. 72, 74-75.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 Юриспруденция (квалификация (степень) "бакалавр"). Приказ Министерства образования и науки РФ от 4 мая 2010 г. N 464
7. Падурин Д.Ф. К вопросу об инновациях в огневой подготовке сотрудников силовых структур / Д.Ф. Падурин, С.Г. Кучин // Молодой ученый. – 2015. – №15.
8. Сериков С.Н. Современные методики обучения огневой подготовке сотрудников силовых структур, необходимые для качественного выполнения оперативно - служебных задач // Вестник Восточно-Сибирского института МВД России. – 2014. – №3(70). – С. 3–5.
9. Педагогика: учебник / под общ. ред. А.А. Кочина. – СПб.: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2014. – С. 273.
10. Современные образовательные технологии: учебное пособие/коллектив авторов под ред. Н.В. Бордовской. – 3-е изд. стер. – М.: КНОРУС, 2013. – С. 263.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук Вовк Екатерина Владимировна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);

кандидат педагогических наук, доцент Ваганова Ольга Игоревна

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

НАРОДНЫЕ ПОДВИЖНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена изучению проблемы патриотического воспитания младших школьников. В работе рассмотрены основные методологические аспекты патриотического воспитания как педагогического процесса, а также структурные компоненты патриотической воспитанности. В исследовании обосновывается роль этнопедагогических средств воспитания и развития личности младшего школьника, в частности изучен воспитательный потенциал народных подвижных игр относительно проблемы реализации патриотического воспитания обучающихся в начальной школе.

Ключевые слова: народная педагогика, этнопедагогика, народные игры, народные подвижные игры, народная система физического воспитания, патриотизм, патриотическое воспитание, патриотическая воспитанность, начальное образование, младшие школьники.

Annotation. The article is devoted to the problem of Patriotic education of younger schoolchildren. The paper deals with the main methodological aspects of Patriotic education as a pedagogical process, as well as structural components of Patriotic education. The study substantiates the role of ethnopedagogical means of education and personal development of Junior schoolchildren, in particular, the educational potential of popular outdoor games on the problem of the implementation of Patriotic education of students in primary school.

Keywords: folk pedagogics, ethnopedagogics, folk games, folk outdoor games, the national system of physical education, patriotism, Patriotic education, Patriotic education, primary education, Junior schoolchildren.

Введение. При реализации воспитания младших школьников на современном этапе развития отечественного общества и системы образования целесообразным является применение народных подвижных игр как средства повышения двигательной активности детей, формирования положительной мотивации к занятиям физическими упражнениями и воспитание эстетических, волевых и нравственных качеств личности.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет утверждать, что младший школьный возраст является благоприятным периодом для формирования компонентов патриотической воспитанности: любви и уважения к своему народу, его истории, ответственного и гуманного отношения к природе и обществу в целом.

В этом возрасте у детей формируются простейшие моральные качества, так как личность младшего школьника развивается и постоянно испытывает формирующее воздействие не только условий внешней среды, но и комплекса целенаправленных воспитательных действий, в этой связи трансформируется и психическая структура моральных качеств, что соответствующим образом отражается на поведении и деятельности обучающегося.

Так, в контексте учета благоприятного возрастного фактора для воспитания патриотизма младших школьников подчеркнем, что сегодня актуальной психолого-педагогической проблемой является поиск эффективных средств формирования компонентов патриотической воспитанности.

В условиях современной жизни одним из ключевых направлений совершенствования общества стало духовное возрождение народных традиций и основ народного воспитания.

В современной педагогике сегодня реализовано обоснование высокого потенциала средств народной педагогики. Реализация воспитательной работы на основе этнокультурных средств позволяет младшим школьникам приобретать социальный опыт, наследовать духовные традиции родного народа, повышать уровень культуры межнациональных отношений, обретать личностные черты гражданина.

На основе вышесказанного можно утверждать, что народные подвижные игры как одно из этнопедагогических средств могут выступать эффективным воспитательным средством, в частности, в контексте патриотического воспитания младших школьников.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является изучение воспитательного потенциала народных подвижных игр, а также особенностей их применения в рамках реализации патриотического воспитания обучающихся начальных классов.

Изложение основного материала статьи. На современном этапе развития отечественного образования патриотическое воспитание является одним из обязательных направлений воспитательной работы, которая должна реализовываться на ступени начального образования.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования указано, что на данной ступени образования обучающихся должно осуществляться «формирование основ российской гражданской идентичности, чувства гордости за свою Родину, российский народ и историю России, осознание своей этнической и национальной принадлежности, становление ...ценностных ориентаций» [8, с. 7].

Обосновав необходимость реализации патриотического воспитания младших школьников на современном этапе, обратимся к рассмотрению сущности данного направления воспитательной работы.

По мнению С.А. Алиевой, «Воспитание патриотических чувств и осмысление самого понятия «патриотизм» в единстве знаний о Родине, о месте, где человек родился и живет, о природе родного края, окружающих людях и их делах, о готовности к деятельности на общее благо в младшем школьном возрасте неразрывно связано с формированием отношений ребенка к окружающей действительности» [1, с. 17].

Целью данного направления воспитания является формирование такого качества личности, как патриотизм.

Анализ педагогической литературы позволяет прийти к выводу, что в отечественной науке существует несколько подходов к определению сущности понятия «патриотизм».

Представителями философии Н.И. Матюшкиным, М.В. Митиным, П.М. Рогачевым понятие «патриотизм» определяется в значении высшего нравственного чувства.

Как нравственное качество патриотизм определяют В.В. Белоусов, Д.Н. Щербаков и Н.Е. Щуркова.

Педагогами Н.П. Егоровым, Т.А. Ильиной, И.С. Марьенко, Р.Я. Полярцевой патриотизм трактуется как сложное нравственное качество, обладающее категориальной структурой, формируемой с детства [4].

В рамках данного исследования под патриотизмом как результатом патриотического воспитания вслед за Т.М. Масловой будем понимать социально-педагогическую категорию, включающую в себя «переживание личностью своего отношения к Родине, Отечеству, осознание своего патриотического долга, а также стремление к его реализации» [5, с. 10].

Патриотизм проявляется в гордости за достижения родной страны, уважении к ее историческому прошлому, бережному отношению к народному достоянию, культуре и традициям [6].

Как социально-психологическое чувство патриотизм находит проявление в привязанности к родной земле, местности, своему сообществу, привычной жизни. С развитием государства и государственности патриотизм наполняется политическим смыслом, связанным с требованием защиты своего Отечества, отстаиванием его интересов [7].

Для полноценной и эффективной реализации патриотического воспитания младших школьников необходимо знание структурных компонентов патриотической воспитанности. По мнению С.М. Зайцевой, структуру патриотической воспитанности младших школьников составляют следующие компоненты:

- гностический, включающий знания младших школьников об исторических особенностях развития государства, осведомленность их о народных и национальных героях, выдающихся исторических личностях и т.д.;

- эмоционально-мотивационный, предполагающий воздействие на эмоционально-волевую сферу личности ребенка младшего школьного возраста, а также формирование устойчивой мотивации к повышению уровня собственной патриотической воспитанности;

- поведенческий (деятельностный), включающий обучение детей нормам и моделям патриотического поведения, отношения к историческим и государственным ценностям, героям, памятникам и т.д., формирование их ценностных ориентаций относительно компонентов патриотизма как нравственного качества личности [2].

Рассмотрев сущность и теоретические аспекты патриотического воспитания, обратимся к изучению роли подвижных народных игр как одного из эффективных средств формирования компонентов патриотической воспитанности.

По мнению С.М. Зайцевой, «для решения задач воспитательной работы с младшими школьниками широко применяются самые различные средства и методы. Одним из наиболее перспективных средств воспитания патриотизма у младших школьников является игра, поскольку в этом возрасте она еще имеет существенное преимущество по сравнению с другими видами человеческой деятельности» [2, с. 220]

Р.А. Лахин подчеркивает, что «одной из особенностей народной игры, определяющих ее воспитательное значение, является большая сложность и разнообразие видов деятельности, служащих содержанием и формой детских народных игр» [3, с. 352]. Исследователь обосновывает высокое воспитательное значение народной подвижной игры, которое, по мнению Р.А. Лахина, проявляется «в познании мира, в развитии свойств интеллекта, в физическом развитии ребенка, в формировании трудовых навыков, в приобретении опыта нравственного поведения, навыков культуры межличностных, коммуникативных отношений, в накоплении опыта коллективных переживаний» [3, с. 352].

Народные подвижные игры традиционно в учебно-воспитательном процессе начальной школы применяются в роли средств физического воспитания. Однако не стоит ограничивать их развивающе-воспитательный потенциал только таким назначением. В современных исследованиях в области этнопедагогики и народоведения данный вид игр признан существенным элементом национальной культуры.

Создателем национальных подвижных игр является сам народ, который на протяжении веков выполнял функцию воспитателя подрастающего поколения. То есть, в течение длительного времени формирования российских этносов воспитание обладало народным характером.

Национальные подвижные игры каждого народа своеобразны, неповторимы и уникальны. На основе социально-экономических условий своего развития, психического состава, географического расположения каждый народ исторически вырабатывал самобытные виды подвижных игр и развлечений, способы их использования, которые потом составили своеобразные системы физического и духовного воспитания и развития. Так, народные подвижные игры каждого народа или этнического сообщества отражают мировоззрение, морально-этические и эстетические принципы, многовековой опыт воспитания подрастающего поколения.

Национальная специфика подвижных игр проявляется в воспроизведении психологических особенностей народа, в его мировоззрении, нравственных нормах, национальном языке, истории народа, культуре, общественной жизни и быту, традициях, религиозных верованиях, обычаях, специфике выражения общечеловеческих идей добра и справедливости, эстетических взглядах, общественных интересах, отношении к природе и родному краю.

Все вышеуказанное определяет высокий воспитательный потенциал народных игр, в частности относительно аспектов патриотического воспитания современных младших школьников.

Народные подвижные игры отражаются широким разнообразием. У большинства народов России существовали следующие основные подвижные игры: бег, прыжки (вверх, через огонь и в воду), метания копий, стрельба из лука, кулачные бои, игра в войну и борьбу родов, прикладные бои и много других. Данные виды подвижных игр больше свойственны ребячьим народным забавам. Народные игры для девушек в основном связаны с культом, гаданием, ворожением, мечтами о будущем браке, счастливой семейной жизни и т. д. В основном это хороводы, ручейки, игры с использованием считалок и ритмичных движений, плетения и пускание венков на воду.

На основе анализа теоретических источников и практических разработок педагогов по внедрению подвижных народных игр в учебно-воспитательный процесс начальной школы заключаем, что использование указанного вида игр позволяет мотивировать младших школьников к изучению национальной истории и укрепить их знания в данной области, народных обычаев и традиций, особенностей национальной культуры; обогатить словарный запас; заинтересовать видами народных ремесел; повысить общий уровень культуры общения и поведения; формировать систему морально-нравственных ценностей. На основе учета указанных преимуществ применения народных игр заключаем, что их использование в начальной школы в виде разработанной воспитательной модели позволит повысить эффективность формирования компонентов патриотической воспитанности младших школьников.

При практической реализации разработанной модели осуществления патриотического воспитания младших школьников на основе использования в воспитательной работе народных подвижных игр С.М. Зайцевой были выделены следующие организационно-педагогические условия повышения уровня патриотической воспитанности обучающихся начальных классов:

- деятельность по воспитанию патриотизма у младших школьников должна рассматриваться как процесс культурной преемственности поколений, где системообразующим фактором является целевая установка на формирование самостоятельной, активной личности ребенка как субъекта человеческой деятельности;

- в качестве основного средства педагогического воздействия должны применяться народные подвижные игры, адекватные возрастным особенностям младших школьников, являющиеся основной формой деятельности детей этого возраста;

- воспитательная деятельность должна выполняться с учетом региональных особенностей [2, с. 222].

Выводы. Таким образом, на современном этапе развития общества актуален поиск действенных средств повышения уровня общей культуры подрастающего поколения, формирования духовности и морально-нравственных качеств, физической культуры детей, а также компонентов патриотической воспитанности.

На основе анализа педагогической литературы можем утверждать, что одним из эффективных средств достижения вышеуказанных целей могут служить народные подвижные игры в своем широком разнообразии.

Применение подвижных народных игр в системе реализации патриотического воспитания младших школьников требует обеспечения специальных организационно-педагогических условий, а также учета возрастных особенностей детей, их физической подготовки и цели использования игровых элементов.

Литература:

1. Алиева С.А. Психолого-педагогические предпосылки воспитания патриотизма у детей младшего школьного возраста // Начальная школа. – 2007. – № 9. – С. 17-22.

2. Зайцева С.М. Народные подвижные игры как средство патриотического воспитания детей младшего школьного возраста // Социально-экономические явления и процессы. – 2012. – № 9. – С. 220-223.
3. Лахин Р.А. Социально-нравственное воспитание детей и подростков средствами народной игры // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 352-356.
4. Лашкова Г.Н. Воспитание патриотизма у младших школьников средствами краеведения // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2011. – № 4. – С. 112-115.
5. Маслова Т.М. Патриотическое воспитание младших школьников в контексте национально-регионального компонента начального общего образования. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Хабаровск, 2007. – 25 с.
6. Патриотическое воспитание школьников в учебном процессе: Методическое пособие / Сост. А.К. Быков, И.И. Мельниченко.ф – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 208 с.
7. Сафонова Т.В., Волкова О.В. Патриотическое воспитание младших школьников в условиях взаимодействия школы и семьи // Вестник Удмуртского университета. – 2012. – Вып. 2 Философия. Социология. Психология. Педагогика. – С. 84-87.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Завуч начальной школы. – 2011. – № 1. – С. 4-21.

Педагогика

УДК 37.09

кандидат социологических наук, доцент Войнов Павел Николаевич

Белгородский юридический институт МВД России имени И. Д. Путилина (г. Белгород);

кандидат юридических наук Крамской Иван Сергеевич

Центральный аппарат МВД России (г. Москва);

преподаватель кафедры физической подготовки Апальков Александр Владимирович

Белгородский юридический институт МВД России имени И. Д. Путилина (г. Белгород);

кандидат педагогических наук, доцент Егоров Дмитрий Евгеньевич

Белгородский государственный технологический университет имени В. Г. Шухова (г. Белгород)

ТАКТИКА ДЕЙСТВИЙ С ПРИМЕНЕНИЕМ СРЕДСТВ АКТИВНОЙ ОБОРОНЫ СОТРУДНИКАМИ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы тактики применения спец. средств в различных ситуациях.

Ключевые слова: специальные средства, палка специальная, задержание, физические качества, атакующие действия, правонарушитель, стаж службы.

Annotation. In the article questions of tactics of application of specials are considered. means in different situations.

Keywords: special means, special stick, detention, physical qualities, attacking actions, offender, length of service.

Цель. Современное общество, процессы происходящие на данном этапе развития (цветные революции, рост числа экстремистских организаций, и радикально настроенных элементов и т.д.) предъявляет повышенные требования к уровню подготовленности, профессиональных качеств, основной упор делается на качестве профессиональной деятельности сотрудников силовых ведомств, связанных с применением огнестрельного оружия, различных специальных средств и физической силы.

В предоставленном труде предполагается выявить мнения сотрудников патрульно-постовой службы полиции по вопросу применения специального средства «палка специальная» в условиях, связанных с задержанием правонарушителей. Планируется выявить ключевые элементы работы с палкой специальной, способствующие эффективным действиям при задержании активно сопротивляющегося правонарушителя, а также дать рекомендации для совершенствования тактико-технических действий в данном направлении.

Методология: общенаучные диалектические методы познания социально-правовых явлений и процессов, анализ и оценка, анкетирование, а также частнонаучные методы познания, логический, структурно-системный, сравнительно-правовой, конкретно-социологический, статистический.

Проведенное анкетирование свидетельствует о том, что для успешного задержания правонарушителя с использованием спец. средств, например, палки специальной сотрудники полиции должны придерживаться следующих требований:

- уделять внимание совершенствованию таких физических качеств как сила и быстрота;
- задержание правонарушителя необходимо проводить, используя минимальный отрезок времени (до 5 секунд);
- рассчитывая на свою тактико-техническую подготовленность, сотрудники полиции должны иметь в запасе широкий диапазон умений и навыков работы с палкой специальной в условиях активного сопротивления преступника;
- атакующие и контратакующие действия должны быть приоритетными;
- осуществляя подготовку, особое внимание необходимо обращать на совершенствование ударных и удушающих действий.

Научная и практическая значимость. Проведенное исследование позволяет определить основные направления совершенствования подготовки сотрудников полиции к эффективному применению специальных средств, стоящих на вооружении в органах внутренних дел. Выводы, содержащиеся в исследовании, могут быть востребованы сотрудниками полиции, при подготовке к выполнению оперативно-служебных задач в условиях, связанных с задержанием правонарушителей.

В непростых условиях развития и функционирования современного общества повышенные требования предъявляются к профессиональной подготовке и в дальнейшем и деятельности сотрудников ОВД, связанной с применением огнестрельного оружия, специальных средств и физической силы. Говоря о качестве подготовки при осуществлении таких действий необходимо отметить важность анализа профессиональной

деятельности сотрудников полиции в условиях экстремальных ситуаций. Этот анализ предоставляет возможность определения различий в характере практической подготовки сотрудников полиции. В этой связи существует необходимость выявления ключевых направлений совершенствования тактико-технических действий по задержанию различных по степени опасности преступников.

В соответствии со статистическими данными, при охране общественного порядка, сотрудники полиции в качестве силовых действий нередко используют стоящую на вооружении палку специальную. Степень владения навыками ее использования определяет превосходство сотрудников полиции в противоборстве с правонарушителями. Авторским коллективом было решено выявить уровень владения данным специальным средством в различных ситуациях и на этой основе выработать предложения по совершенствованию данной деятельности.

Для своего исследования нами были выбраны подразделения патрульно-постовой службы полиции УМВД России по Белгородской области. В течение 2015 года авторским коллективом проводился опрос с помощью анкетирования соответствующих сотрудников, которые имеют различный стаж работы в ОВД и опыт силовых действий.

В целях выявления опыта осуществления силовых действий был поставлен вопрос об участии сотрудников полиции в задержании правонарушителей с применением палки специальной во время выполнения служебной деятельности (таблица 1). В числе ответов на данный вопрос максимальное количество опрошенных сотрудников (69,0 %) указало на частоту применения данных действий. Необходимо отметить, что в большей степени такое мнение преобладает у сотрудников, имеющих стаж работы в патрульно-постовой службе более 5 лет. Остальные опрошиваемые ответили, что они редко сталкиваются с необходимостью применения данного специального средства. Не нашлось ни одного сотрудника, который бы вообще не сталкивается с применением специальной палки во время задержания правонарушителя в служебной деятельности.

Таблица 1

Ответы сотрудников ППСП на вопрос «Сталкиваетесь ли Вы во время выполнения служебной деятельности с применением палки специальной во время задержания правонарушителя?» (в % к числу опрошенных)

№ пп	Вариант ответа	Сотрудники ППСП			
		Стаж работы до 2 лет	Стаж работы от 2 до 5 лет	Стаж работы свыше 5 лет	Всего от общего числа сотрудников
1.	Нет	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
2.	Редко	37,9 %	28,5 %	26,7 %	31,0 %
3.	Часто	62,1 %	71,5 %	73,3 %	69,0 %

Еще один вопрос был направлен на выявление мнения о физических качествах, которые в большей мере способствуют эффективному применению палки специальной при задержании правонарушителя. Ответы, выявляющие соответствующие физические качества показаны в таблице 2.

Таблица 2

Ответы сотрудников ППСП на вопрос «Как Вы считаете, какие физические качества, в большей мере способствуют эффективному применению палки специальной при задержании правонарушителя?» (в % к числу опрошенных)

№ п/п	Вариант ответа	Сотрудники ППСП			
		Стаж работы до 2 лет	Стаж работы от 2 до 5 лет	Стаж работы свыше 5 лет	Всего от общего числа сотрудников
1.	Сила	67,5 %	56,6 %	63,3 %	62,5 %
2.	Быстрота	20,2 %	40,1 %	23,8 %	28,0 %
3.	Ловкость	10,1 %	2,5 %	9,9 %	7,5 %
4.	Выносливость	1,3 %	0,5 %	1,9 %	1,2 %
5.	Гибкость	0,9 %	0,3 %	1,1 %	0,8 %

Подавляющее количество сотрудников (62,5 %) наиболее значимым для себя определяет такое физическое качество, как сила. Меньшее количество сотрудников считает быстроту определяющим физическим качеством при применении специального средства. На третьем месте, по порядку убывания значимости физических качеств, определяется ловкость. Тем не менее незначительная часть сотрудников (2,0 %) считает выносливость и гибкость наиболее значимыми физическими качествами для указанных действий. Следует обратить внимание на то, что эта часть опрошенного контингента редко сталкивается с применением специальных средств во время задержания правонарушителя. Принимая во внимание стаж работы в патрульно-постовой службе, необходимо отметить то, что мнения по данному вопросу существенно не отличались.

Важнейшим условием, отвечающим за безопасность сотрудников и окружающих людей, является наличие оптимального времени, отведенного на непосредственное применение палки специальной. Данные опроса говорят о том, что большая часть опрошенных сотрудников (95,3 %) считает, что этот временной отрезок не должен превышать 5 секунд. Незначительная часть считает, что данные действия должны выполняться по времени, не превышающем 10 секунд (4,0 %). Два человека (0,7 %) из анкетированных

высказали предположение о том, что оптимальный временной отрезок для проведения технических действий должен превышать 10 секунд. Необходимо обратить внимание на то, что сотрудники полиции, составляющие наименьший процент из опрошенных по данному вопросу, имеют стаж работы в патрульно-постовой службе менее двух лет и редко сталкиваются с задержанием правонарушителя.

На какие внутренние ресурсы должен рассчитывать сотрудник полиции при необходимости задержания активно сопротивляющегося правонарушителя? Мнения по этому поводу представляют определенный интерес для совершенствования подготовки к действиям с использованием палки специальной. Наибольшее количество сотрудников (87,7 %) надеется в экстремальных ситуациях на свою техническую подготовленность. Преобладает такое мнение у сотрудников полиции, имеющих стаж работы в ОВД более 5 лет и опыт проведения силовых действий. 9,1 % сотрудников надеется на использование тактического превосходства и 3,2 % – на слабую физическую подготовленность правонарушителя. Важно отметить то, что на слабую физическую подготовленность правонарушителя при применении специального средства рассчитывают сотрудники полиции со стажем работы менее двух лет и имеющие незначительный опыт задержаний правонарушителей.

В рамках проведенного исследования был выявлен характер тактико-технических действий с палкой специальной, выполняемых против активно сопротивляющихся правонарушителей. В этой связи атакующие действия считаются наиболее предпочтительными для 88,4 % опрошенных сотрудников. Некоторая часть опрошиваемых (10,1 %) готова использовать контратакующие действия и 1,5 % – желают пользоваться защитными действиями. Подавляющее большинство в качестве приоритета выбрало атакующие и контратакующие действия в связи с тем, что невозможно осуществить задержание правонарушителя используя только защиту.

В завершении своего исследования мы решили выяснить, какие атакующие действия и приемы с использованием палки специальной обладают наибольшей эффективностью при задержании преступника. Эти действия было предложено оценить, делая упор на степень их значимости (таблица 3).

Таблица 3

**Ответы сотрудников ППСП на вопрос «Какие атакующие действия на Ваш взгляд, и приемы с использованием палки специальной обладают наибольшей эффективностью?»
(в % к числу опрошенных)**

№ п/п	Вариант ответа	Сотрудники ППСП			
		Стаж работы до 2 лет	Стаж работы от 2 до 5 лет	Стаж работы свыше 5 лет	Всего от общего числа сотрудников
1.	ударные действия	62,8 %	52,8 %	47,0 %	54,2 %
2.	сковывающие действия	0,7 %	1,1 %	1,3 %	1,0 %
3.	удушающие действия	35,7 %	45,3 %	50,2 %	43,8 %
4.	загиб руки за спину с использованием ПС	0,8 %	0,8 %	1,5 %	1,0 %

Ответы на этот вопрос говорят о том, что наиболее эффективными действиями при задержании правонарушителя с использованием палки специальной сотрудники полиции считают ударные и удушающие действия. Данное мнение разделяет наибольшее количество опрошенных (98,0 %). Сковывающие действия и загиб руки за спину с использованием палки специальной считают наиболее эффективными лишь несколько сотрудников (2 %).

Проведенное анкетирование свидетельствует о том, что для успешного задержания правонарушителя с использованием палки специальной сотрудники полиции должны придерживаться следующих требований:

- уделять внимание совершенствованию таких физических качеств как сила и быстрота;
- задержание правонарушителя необходимо проводить, используя минимальный отрезок времени (до 5 секунд);
- рассчитывая на свою тактико-техническую подготовленность, сотрудники полиции должны иметь в запасе широкий диапазон умений и навыков работы с палкой специальной в условиях активного сопротивления преступника;
- атакующие и контратакующие действия должны быть приоритетными;
- осуществляя подготовку, особое внимание необходимо обращать на совершенствование ударных и удушающих действий.

Выводы. Подводя итог вышесказанному, коллектив авторов пришел к выводу о том, что приведенные данные дают довольно полную картину направлений совершенствования сотрудниками полиции действий с палкой специальной. Это поможет повысить эффективность выполнения стоящих перед сотрудниками патрульно-постовой службой полиции задач.

Литература:

1. Донской, Д. Д., Дмитриев, С. В. Психосемантические механизмы управления двигательными действиями человека / Д.Д. Донской, С.В. Дмитриев // Теория и практика физической культуры. – Выпуск 9. – 1999.
2. Золотенко, В. А. Совершенствование профессионально-прикладной физической подготовки курсантов в образовательных учреждениях МВД России: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Василий Анатольевич Золотенко. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский университет МВД России, 2011.
3. Калинин, А. С., Козлов, О. В., Иванов, А. М. Тактические способы действий служебных нарядов ОВД при проведении массовых общественно-политических, зрелищных и спортивных мероприятий: учебно-методическое пособие / А.С. Калинин, О.В. Козлов, А.М. Иванов – Калининград, 2012. – С. 8-9.

4. Кряжев, В. Д. Двигательные возможности человека: определение, основные понятия и проблемы измерений / В.Д. Кряжев // Вестник спортивной науки. – 2003. – С. 3-5.
5. Кузнецов, С. В., Пономарев, Н. Л. Тактика действий сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации в типовых ситуациях несения службы: учебно-практическое пособие / С.В. Кузнецов, Н.Л. Пономарев – Н. Новгород: Нижегородская академия МВД России, 2013. – 96 с.
6. Панкратьева У. В. Информационно-психологическое обеспечение деятельности сотрудников ОВД при проведении массовых мероприятий / У.В. Панкратьева // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2011. № 4(47). – С. 73-74.
7. Померанцев, Ю. Л. Личная безопасность сотрудников ОВД: сущность проблемы и пути ее решения / Ю.Л. Померанцев // Вестник Владимирского юридического института – № 4. – 2009. – С. 131-133.
8. Степанюк, В. И. Аспекты личной безопасности сотрудников ОВД / В.И. Степанюк // Наука и практика. – № 2 (63). – 2015. – С. 174-176
9. Требенюк, А. А. Инновационные пути специальной боевой подготовки курсантов вузов МВД России / А.А. Требенюк // Вестник Московского университета МВД России. – № 8. – 2010. – С. 37-42.
10. Тарасов, В. А., Тимошенко, Л. И. О необходимости проведения совместных практических занятий по тактико-специальной, огневой и специальной физической подготовке / В.А. Тарасов, Л.И. Тимошенко // Сборник материалов VI межвузовской научно-практической конференции. – Ставрополь. – 2013. – С. 238-240.

Педагогика

УДК:378.2

старший преподаватель кафедры «Вычислительные системы и информационная безопасность» Ганжур Алексей Петрович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Донской государственный технический университет" (г. Ростов-на-Дону);

студент кафедры «Вычислительные системы

и информационная безопасность» Гусев Артём Александрович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Донской государственный технический университет" (г. Ростов-на-Дону);

студент кафедры «Вычислительные системы

и информационная безопасность» Курьянов Дмитрий Владимирович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Донской государственный технический университет" (г. Ростов-на-Дону)

РАСПРОСТРАНЕННЫЕ МЕТОДЫ ШИФРОВАНИЯ И ИХ КРАТКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА

Аннотация. Шифрование является одним из самых надежных методов защиты информации, что безусловно важно для нашего современного общества. На данный момент существуют уже тысячи всевозможных кодов и шифров для преобразования информации, но в данной статье будут рассмотрены лишь некоторые из них, довольно распространенные и прошедшие испытание временем, также каждый получит краткую характеристику.

Ключевые слова: кодирование, шифрование, шифр, криптографические методы защиты информации.

Annotation. Encryption is one of the most reliable methods of protecting information, which is certainly important for our modern society. At the moment there are already thousands of all possible codes and ciphers for converting information, but in this article we will consider only some of them, quite common and passed the test of time, also each will receive a brief description.

Keywords: coding, encryption, cipher, cryptographic methods of information protection.

Введение. В современном информационном обществе информация является одним из самых важных ресурсов для достижения успеха в любом деле. Более того, располагая определенной информацией можно достичь богатств или даже управлять людьми. Поэтому человечество изобретает все новые способы получения этой самой ценной информации, и, к сожалению, в большинстве случаев эти способы являются незаконными. Для этого наряду с разработкой новых способов добычи информации разрабатываются и все новые способы ее защиты.

Защита путем физической изоляции не всегда является выходом из положения. Куда надежнее сделать так, чтобы информацию мог прочитать только сам ее владелец, то есть зашифровать ее. Шифрование информации позволяет обеспечить три основных критерия информационной безопасности, таких как целостность, доступность и конфиденциальность.

Принято считать, что первые свидетельства о применении криптографических средств защиты информации появились совместно с письменностью. Люди древних цивилизаций Индии, Египта и Месопотамии активно применяли шифрование в качестве защиты информации.

В обществе двадцать первого века использование различных методов шифрования является необходимой частью информационной безопасности. С развитием вычислительной техники появлялись все новые методы шифрования, которые являются актуальными в данный момент. В данной статье мы рассмотрим основные популярные способы шифрования информации, которые использовались ранее, либо же используются и по сей день.

Изложение основного материала статьи. Методы шифрования и их характеристика:

1. ROT1. Является, возможно, самым простым методом из всех возможных, но тем не менее, он занял свое место. Его еще называют "детским" шифром, так как его ключ настолько прост, что с ним может разобраться любой ребенок. Так в чем же его суть? Достаточно взглянуть на сокращение "ROT1", которая обозначает «ROTate 1 letter forward through the alphabet» или, если перевести на русский, "сдвиньте алфавит на одну букву вперед". Приведем пример его использования: сообщение "машина белого цвета" с помощью алфавита преобразовываем в "нбщйоб вёмпдп чгёуб". Не смотря на всю простоту, человеку, смотрящему на

зашифрованное сообщение, довольно сложно понять, что шифр настолько прост, и тем самым он защитит нашу информацию, по крайней мере на какое-то время.

Буквы исходного текста

	А	Б	В	Г	Д	Е	Ё	Ж	З	И	Й	К	Л	М	Н	О	П	Р	С	Т	У	Ф	Х	Ц	Ч	Ш	Щ	Ъ	Ы	Ь	Э	Ю	Я	
0	А	Б	В	Г	Д	Е	Ё	Ж	З	И	Й	К	Л	М	Н	О	П	Р	С	Т	У	Ф	Х	Ц	Ч	Ш	Щ	Ъ	Ы	Ь	Э	Ю	Я	0
1	Б	В	Г	Д	Е	Ё	Ж	З	И	Й	К	Л	М	Н	О	П	Р	С	Т	У	Ф	Х	Ц	Ч	Ш	Щ	Ъ	Ы	Ь	Э	Ю	Я	А	1
2	В	Г	Д	Е	Ё	Ж	З	И	Й	К	Л	М	Н	О	П	Р	С	Т	У	Ф	Х	Ц	Ч	Ш	Щ	Ъ	Ы	Ь	Э	Ю	Я	А	Б	2
3	Г	Д	Е	Ё	Ж	З	И	Й	К	Л	М	Н	О	П	Р	С	Т	У	Ф	Х	Ц	Ч	Ш	Щ	Ъ	Ы	Ь	Э	Ю	Я	А	Б	В	3
4	Д	Е	Ё	Ж	З	И	Й	К	Л	М	Н	О	П	Р	С	Т	У	Ф	Х	Ц	Ч	Ш	Щ	Ъ	Ы	Ь	Э	Ю	Я	А	Б	В	Г	4
5	Е	Ё	Ж	З	И	Й	К	Л	М	Н	О	П	Р	С	Т	У	Ф	Х	Ц	Ч	Ш	Щ	Ъ	Ы	Ь	Э	Ю	Я	А	Б	В	Г	Д	5
6	Ё	Ж	З	И	Й	К	Л	М	Н	О	П	Р	С	Т	У	Ф	Х	Ц	Ч	Ш	Щ	Ъ	Ы	Ь	Э	Ю	Я	А	Б	В	Г	Д	Е	6
7	Ж	З	И	Й	К	Л	М	Н	О	П	Р	С	Т	У	Ф	Х	Ц	Ч	Ш	Щ	Ъ	Ы	Ь	Э	Ю	Я	А	Б	В	Г	Д	Е	Ё	7
8	З	И	Й	К	Л	М	Н	О	П	Р	С	Т	У	Ф	Х	Ц	Ч	Ш	Щ	Ъ	Ы	Ь	Э	Ю	Я	А	Б	В	Г	Д	Е	Ё	Ж	8
9	И	Й	К	Л	М	Н	О	П	Р	С	Т	У	Ф	Х	Ц	Ч	Ш	Щ	Ъ	Ы	Ь	Э	Ю	Я	А	Б	В	Г	Д	Е	Ё	Ж	З	9

Рисунок 1. Ключ шифрования "ROT"

2. Азбука Морзе. Данный шифр является подобием "белой вороны" среди всех шифров. А все потому, что его назначение - не затруднять доступ к информации, а облегчение ее передачу. В нем каждой букве алфавита и наиболее важным знакам препинания присваивается уникальный код, который состоит из последовательности сигналов разной длины: длинные и короткие. Длинные называют тире, а короткие - точками. Азбука Морзе в сочетании с телеграфом дали огромный толчок человечеству, позволив молниеносно обмениваться информацией на огромных расстояниях. На данный момент она имеет широкое применение в военной отрасли.

А --	И ..	Р ---	Ш ----
Б -...	Й ----	С ...	Щ ---
В ---	К ---	Т -	Ъ -----
Г ---	Л ...	У ---	Ы ----
Д --	М --	Ф ---	Ь ---
Е .	Н --	Х ...	Э ---
Ж ---	О ---	Ц ---	Ю ---
З ---	П ---	Ч ---	Я ---

Рисунок 2. Ключ азбуки Морзе

3. Шифр Цезаря. Думаю, не стоит объяснять, почему данный алгоритм имеет такое название. Но шифр Цезаря - это не просто шифр, а, скорее, сборник "26 в 1". Примечательно то, что "ROT1" - это всего лишь "верхушка айсберга". Отличительной особенностью его является то, что получатель должен знать, каким именно из 26 способов зашифровано сообщение, иначе ему придется перебирать все 26 ключей. Раньше это было проблемой, но с нынешними технологиями такой перебор займет считанные минуты. Принцип работы шифра следующий: если используется шифр «G», тогда А заменяется на G, В на Н, С на I, а если используется шифр «Y», тогда А заменяется на Y, В на Z, С на А и т.д.

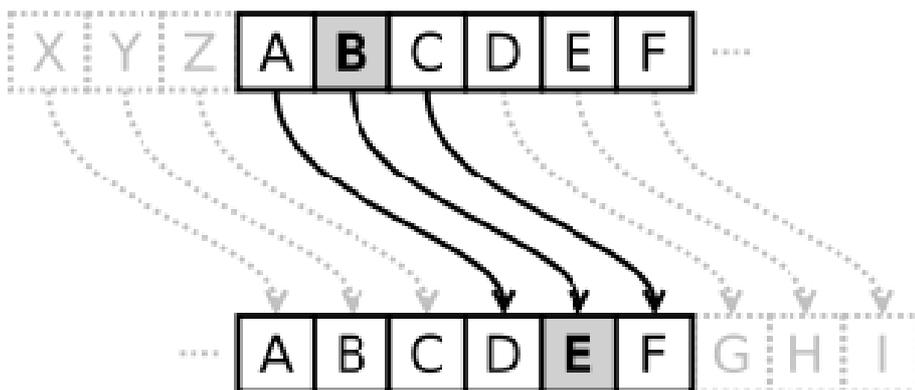


Рисунок 3. принцип работы шифра Цезаря

4. Стеганография.

Данный вид защиты информации по большей части является даже не кодом или шифром, а целым искусством скрытого письма. Определение звучит следующим образом: стеганография - способ передачи, а также хранения информации с учетом сохранения в тайне самого факта передачи или хранения. Эффект защиты усиливается многократно, если применять стеганографию в сочетании с шифрованием, то есть скрывать факт хранения или передачи уже зашифрованной информации. Вариаций использования данного искусства за тысячелетия с момента изобретения письменности набралось просто поистине бесчисленной множество: от проглатывания курьером записки на специальной бумаге с целью скрытой передачи до письма невидимыми чернилами. Но существуют и более интересные способы, основанные на принципе "эффективней всего прятать на самом видном месте". Когда-то в английских газетах на первой странице под некоторыми буквами ставили едва различимые точки. И если прочитать только буквы, отмеченные точками, можно было различить секретное послание. Данный метод защиты ограничивается только людской фантазией и находчивостью.

Оплаченный левыми протест ошибочно лишен гневной огласки.
 Воровство и откаты угадываются сразу. Нужно оживить работу Лены
 Столыпиной и устроить Ляшенко очную смену. Баржа пришвартуется -
 стопудово. Чао.

Если выписать вторую букву каждого слова, получится:
 Першинг отгружается 4 марта

Рисунок 4. Принцип работы стеганографии

5. Транспозиция

Транспозиционные шифры - это перестановка букв по заранее определенному правилу. Они были очень эффективны во времена Первой Мировой Войны, но сейчас даже очень сложные шифры, составленные с помощью больших правил, можно довольно быстро расшифровать на обычном компьютере. Рассмотрим простые примеры транспозиции. Например, у нас есть сообщение "транспозиционный шифр" и правило "запись слова задом наперед". В итоге мы получаем "рфийнниоцизопснарт рфиш". Также вместо правила перестановки могут использоваться специальные трафареты.

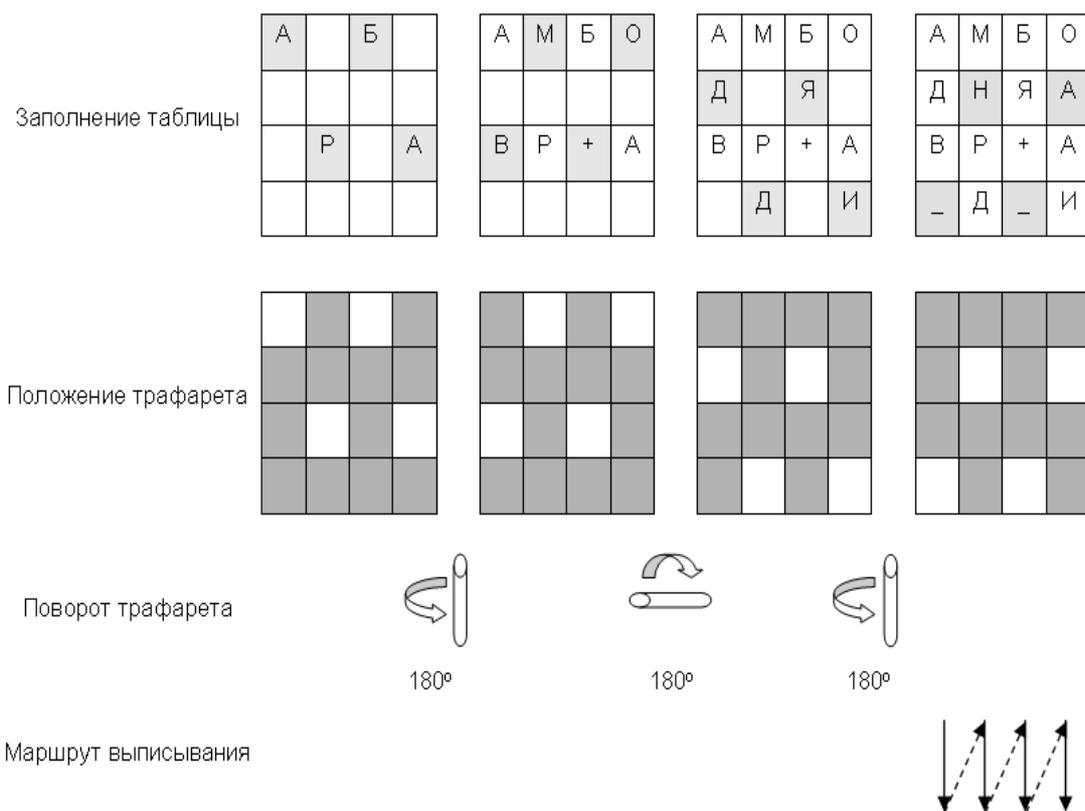


Рисунок 5. Принцип работы стеганографии

6. Настоящие коды

Настоящие коды - методы шифрования сообщений, при котором каждое слово заменяется на специальное другое слово. Осуществляется этот процесс при помощи кодовой книги. Это книга, в которой записано соответствие всех настоящих слов кодовым. Она является неким подобием словаря. Многие страны используют "настоящие коды" и периодически их меняют, чтобы защититься от составления словаря, другими странами. Данный метод имеет как преимущества, так и недостатки. Преимуществом является то, что расшифровка сообщения методом частотного анализа практически неприменима потому, чтобы взломать с помощью него сообщение, зашифрованное "настоящими кодами", это сообщение должно быть чрезвычайно длинным. А недостатком является то, что при краже или утрате словаря, шифрование этим методом становится невозможным до тех пор, пока не будет составлен новый, а составление такой книги в свою очередь является невероятно трудоемким и долгим процессом.

7. Шифрование публичным ключом

Данный метод и его различные модификации являются самым распространенным алгоритмом в наше время, который применяется сейчас практически во всех компьютерных системах. Принцип работы в следующем: существует крайне большое число, состоящее из десятков знаков, но у которого, помимо себя и единицы, существует только 2 делителя. Так вот это самое число является открытым ключом, а те 2 делителя - секретным. А публичный ключ - есть ни что иное как перемножение двух делителей. Почему же этот способ получил такую широкую популярность? Все потому, что взломать расшифровать сообщение без секретного ключа - практически невозможная задача. А все из-за того, что найти делители к числу, состоящему, к примеру, из шестидесяти знаков, - довольно непростая математическая задача.

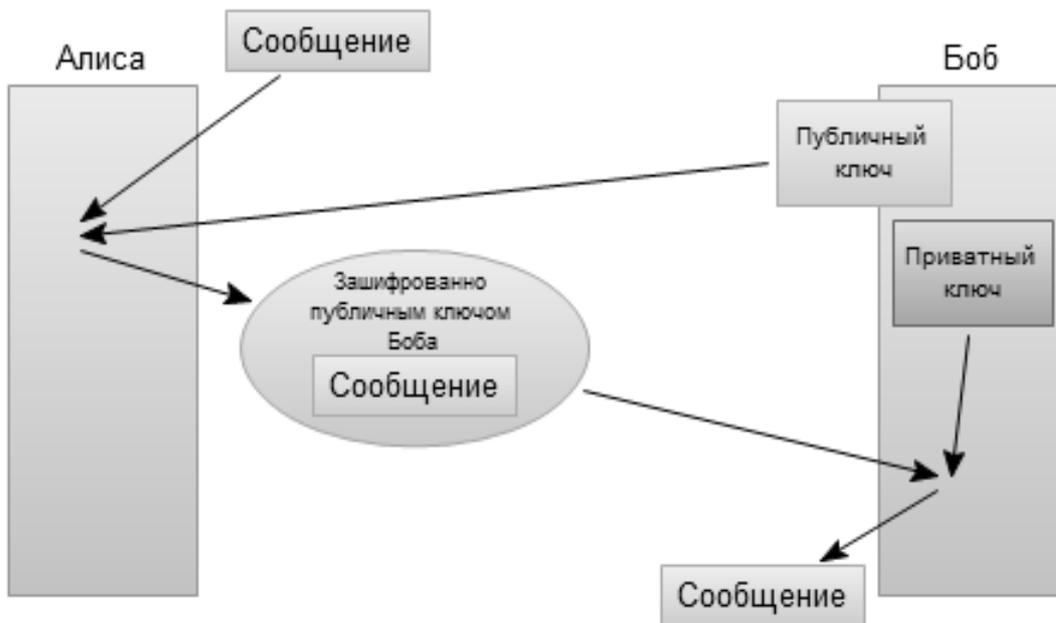


Рисунок 6. Схема работы метода шифрования с публичным ключом

8. Шифр Виженера

Данный алгоритм шифрования очень похож на шифр Цезаря, но в то же время является настолько более сложным, что он очень долгое время считался невзламываемым. Происходит это потому, что при шифровании используется специальная таблица Виженера (tabule recta), состоящая из строк по 26 символов. При этом каждая последующая строка в этой таблице сдвигается на несколько позиций так, что мы получаем 26 шифров Цезаря. На каждом этапе шифрования с помощью ключевого слова выбирается новый алфавит. Например, предположим, что исходный текст имеет вид: ATTACKATDAWN.

Человек, посылающий сообщение, записывает ключевое слово («LEMON») циклически до тех пор, пока его длина не будет соответствовать длине исходного текста: LEMONLEMONLE.

Первый символ исходного текста А зашифрован последовательностью L, которая является первым символом ключа. Первый символ L шифрованного текста находится на пересечении строки L и столбца А в таблице Виженера. Точно так же для второго символа исходного текста используется второй символ ключа; то есть второй символ шифрованного текста Х получается на пересечении строки Е и столбца Т. Остальная часть исходного текста шифруется подобным способом.

	А	Б	В	Г	Д	Е	Ё	Ж	З	И	Й	К	Л	М	Н	О	П	Р	С	Т	У	Ф	Х	Ц	Ч	Ш	Щ	Ъ	Ы	Ь	Э	Ю	Я
А	А	Б	В	Г	Д	Е	Ё	Ж	З	И	Й	К	Л	М	Н	О	П	Р	С	Т	У	Ф	Х	Ц	Ч	Ш	Щ	Ъ	Ы	Ь	Э	Ю	Я
Б	Б	В	Г	Д	Е	Ё	Ж	З	И	Й	К	Л	М	Н	О	П	Р	С	Т	У	Ф	Х	Ц	Ч	Ш	Щ	Ъ	Ы	Ь	Э	Ю	Я	А
В	В	Г	Д	Е	Ё	Ж	З	И	Й	К	Л	М	Н	О	П	Р	С	Т	У	Ф	Х	Ц	Ч	Ш	Щ	Ъ	Ы	Ь	Э	Ю	Я	А	Б
Г	Г	Д	Е	Ё	Ж	З	И	Й	К	Л	М	Н	О	П	Р	С	Т	У	Ф	Х	Ц	Ч	Ш	Щ	Ъ	Ы	Ь	Э	Ю	Я	А	Б	В
Д	Д	Е	Ё	Ж	З	И	Й	К	Л	М	Н	О	П	Р	С	Т	У	Ф	Х	Ц	Ч	Ш	Щ	Ъ	Ы	Ь	Э	Ю	Я	А	Б	В	Г
Е	Е	Ё	Ж	З	И	Й	К	Л	М	Н	О	П	Р	С	Т	У	Ф	Х	Ц	Ч	Ш	Щ	Ъ	Ы	Ь	Э	Ю	Я	А	Б	В	Г	Д
Ё	Ё	Ж	З	И	Й	К	Л	М	Н	О	П	Р	С	Т	У	Ф	Х	Ц	Ч	Ш	Щ	Ъ	Ы	Ь	Э	Ю	Я	А	Б	В	Г	Д	Е
Ж	Ж	З	И	Й	К	Л	М	Н	О	П	Р	С	Т	У	Ф	Х	Ц	Ч	Ш	Щ	Ъ	Ы	Ь	Э	Ю	Я	А	Б	В	Г	Д	Е	Ё
З	З	И	Й	К	Л	М	Н	О	П	Р	С	Т	У	Ф	Х	Ц	Ч	Ш	Щ	Ъ	Ы	Ь	Э	Ю	Я	А	Б	В	Г	Д	Е	Ё	Ж
И	И	Й	К	Л	М	Н	О	П	Р	С	Т	У	Ф	Х	Ц	Ч	Ш	Щ	Ъ	Ы	Ь	Э	Ю	Я	А	Б	В	Г	Д	Е	Ё	Ж	З
Й	Й	К	Л	М	Н	О	П	Р	С	Т	У	Ф	Х	Ц	Ч	Ш	Щ	Ъ	Ы	Ь	Э	Ю	Я	А	Б	В	Г	Д	Е	Ё	Ж	З	И
К	К	Л	М	Н	О	П	Р	С	Т	У	Ф	Х	Ц	Ч	Ш	Щ	Ъ	Ы	Ь	Э	Ю	Я	А	Б	В	Г	Д	Е	Ё	Ж	З	И	Й
Л	Л	М	Н	О	П	Р	С	Т	У	Ф	Х	Ц	Ч	Ш	Щ	Ъ	Ы	Ь	Э	Ю	Я	А	Б	В	Г	Д	Е	Ё	Ж	З	И	Й	К
М	М	Н	О	П	Р	С	Т	У	Ф	Х	Ц	Ч	Ш	Щ	Ъ	Ы	Ь	Э	Ю	Я	А	Б	В	Г	Д	Е	Ё	Ж	З	И	Й	К	Л
Н	Н	О	П	Р	С	Т	У	Ф	Х	Ц	Ч	Ш	Щ	Ъ	Ы	Ь	Э	Ю	Я	А	Б	В	Г	Д	Е	Ё	Ж	З	И	Й	К	Л	М
О	О	П	Р	С	Т	У	Ф	Х	Ц	Ч	Ш	Щ	Ъ	Ы	Ь	Э	Ю	Я	А	Б	В	Г	Д	Е	Ё	Ж	З	И	Й	К	Л	М	Н
П	П	Р	С	Т	У	Ф	Х	Ц	Ч	Ш	Щ	Ъ	Ы	Ь	Э	Ю	Я	А	Б	В	Г	Д	Е	Ё	Ж	З	И	Й	К	Л	М	Н	О
Р	Р	С	Т	У	Ф	Х	Ц	Ч	Ш	Щ	Ъ	Ы	Ь	Э	Ю	Я	А	Б	В	Г	Д	Е	Ё	Ж	З	И	Й	К	Л	М	Н	О	П
С	С	Т	У	Ф	Х	Ц	Ч	Ш	Щ	Ъ	Ы	Ь	Э	Ю	Я	А	Б	В	Г	Д	Е	Ё	Ж	З	И	Й	К	Л	М	Н	О	П	Р
Т	Т	У	Ф	Х	Ц	Ч	Ш	Щ	Ъ	Ы	Ь	Э	Ю	Я	А	Б	В	Г	Д	Е	Ё	Ж	З	И	Й	К	Л	М	Н	О	П	Р	С
У	У	Ф	Х	Ц	Ч	Ш	Щ	Ъ	Ы	Ь	Э	Ю	Я	А	Б	В	Г	Д	Е	Ё	Ж	З	И	Й	К	Л	М	Н	О	П	Р	С	Т
Ф	Ф	Х	Ц	Ч	Ш	Щ	Ъ	Ы	Ь	Э	Ю	Я	А	Б	В	Г	Д	Е	Ё	Ж	З	И	Й	К	Л	М	Н	О	П	Р	С	Т	У
Х	Х	Ц	Ч	Ш	Щ	Ъ	Ы	Ь	Э	Ю	Я	А	Б	В	Г	Д	Е	Ё	Ж	З	И	Й	К	Л	М	Н	О	П	Р	С	Т	У	Ф
Ц	Ц	Ч	Ш	Щ	Ъ	Ы	Ь	Э	Ю	Я	А	Б	В	Г	Д	Е	Ё	Ж	З	И	Й	К	Л	М	Н	О	П	Р	С	Т	У	Ф	Х
Ч	Ч	Ш	Щ	Ъ	Ы	Ь	Э	Ю	Я	А	Б	В	Г	Д	Е	Ё	Ж	З	И	Й	К	Л	М	Н	О	П	Р	С	Т	У	Ф	Х	Ц
Ш	Ш	Щ	Ъ	Ы	Ь	Э	Ю	Я	А	Б	В	Г	Д	Е	Ё	Ж	З	И	Й	К	Л	М	Н	О	П	Р	С	Т	У	Ф	Х	Ц	Ч
Щ	Щ	Ъ	Ы	Ь	Э	Ю	Я	А	Б	В	Г	Д	Е	Ё	Ж	З	И	Й	К	Л	М	Н	О	П	Р	С	Т	У	Ф	Х	Ц	Ч	Ш
Ъ	Ъ	Ы	Ь	Э	Ю	Я	А	Б	В	Г	Д	Е	Ё	Ж	З	И	Й	К	Л	М	Н	О	П	Р	С	Т	У	Ф	Х	Ц	Ч	Ш	Щ
Ы	Ы	Ь	Э	Ю	Я	А	Б	В	Г	Д	Е	Ё	Ж	З	И	Й	К	Л	М	Н	О	П	Р	С	Т	У	Ф	Х	Ц	Ч	Ш	Щ	Ъ
Ь	Ь	Э	Ю	Я	А	Б	В	Г	Д	Е	Ё	Ж	З	И	Й	К	Л	М	Н	О	П	Р	С	Т	У	Ф	Х	Ц	Ч	Ш	Щ	Ъ	Ы
Э	Э	Ю	Я	А	Б	В	Г	Д	Е	Ё	Ж	З	И	Й	К	Л	М	Н	О	П	Р	С	Т	У	Ф	Х	Ц	Ч	Ш	Щ	Ъ	Ы	Ь
Ю	Ю	Я	А	Б	В	Г	Д	Е	Ё	Ж	З	И	Й	К	Л	М	Н	О	П	Р	С	Т	У	Ф	Х	Ц	Ч	Ш	Щ	Ъ	Ы	Ь	Э
Я	Я	А	Б	В	Г	Д	Е	Ё	Ж	З	И	Й	К	Л	М	Н	О	П	Р	С	Т	У	Ф	Х	Ц	Ч	Ш	Щ	Ъ	Ы	Ь	Э	Ю

Рисунок 7. Таблица Виженера для русского алфавита

9. Шифр Энигмы

Вторая Мировая Война - время, когда была изобретена самая известная шифровальная машина в истории, Энигма. При вводе оператором на клавиатуре символа, на экран уже выводился зашифрованный символ. Машина состояла из 3 роторов и рефлектора. Каждый ротор имел 26 сечений, что соответствовало отдельной букве алфавита, а так же 26 контактов для взаимодействия с соседними роторами. Свою известность она получила благодаря тому, что она имела более ста триллионов различных шифров. Мало того, что количество возможных ключей настолько велико, так шифр еще и менялся прямо во время набора сообщения. Так что, чтобы обладатели Энигмы имели один и тот же ключ шифрования, роторы каждый день выставляли определенным образом. Шифр в прямом смысле был невзламываемым до тех пор, пока один из экземпляров Энигмы не попал в руки Великобритании.

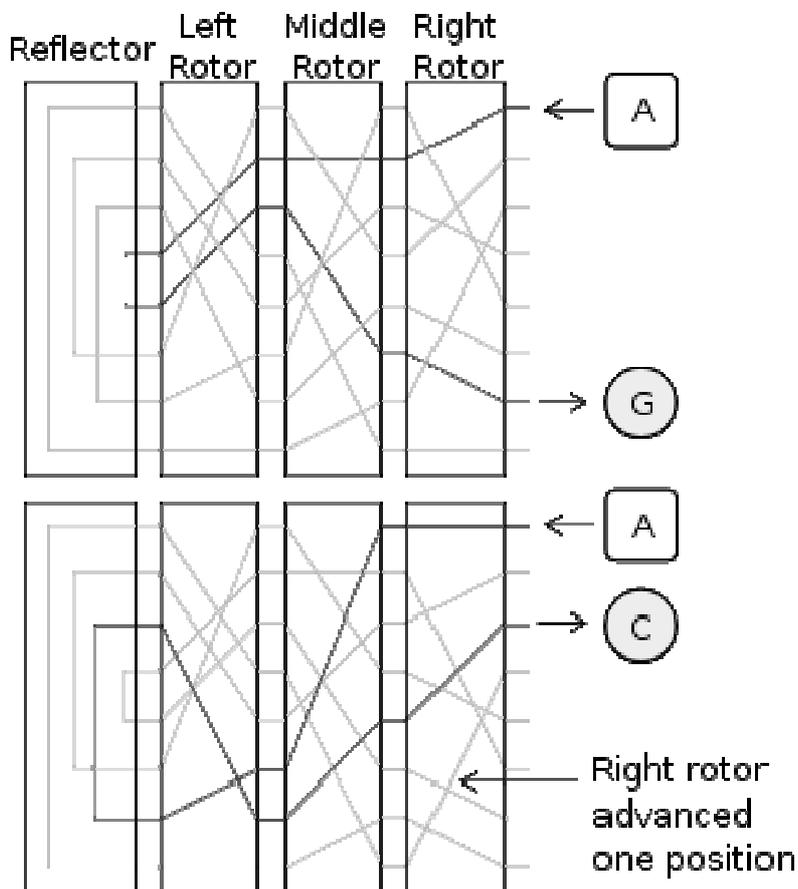


Рисунок 8. Устройство Энигмы

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод, что шифрование является важной частью обеспечения информационной безопасности. С древнейших времен до современного общества данный тип защиты информации претерпел огромное количество изменений, но остался актуальным и надежным способом предотвращения раскрытия конфиденциальной информации.

Развитие информационных технологий в современном мире позволило создавать новые методы шифрования информации, которые позволяли качественно защищать информацию. Комплексное применение шифрования в сочетании с организационно-техническими и законодательными мерами обеспечивает надежность безопасности информации, циркулирующей в информационной системе.

Литература:

1. <https://tproger.ru/translations/10-codes-and-ciphers/> — 25.04.18 — «10 популярных кодов и шифров»
2. Варлатая С. К., Шаханова М. В. «Криптографические методы и средства обеспечения информационной безопасности. Учебно-методический комплекс», 2015
3. <https://www.kaspersky.ru/blog/encryption-reasons/879/> — 25.04.18 — «Зачем нужно шифрование?»
4. <https://ru.wikipedia.org/wiki/> — 25.04.18 — «Шифрование»

УДК 379.8.092.2

доцент, кандидат педагогических наук Ганьшина Галина Васильевна

Московский городской педагогический университет (г. Москва);

аспирант Сартори Анастасия Андреевна

Московский городской педагогический университет (г. Москва)

ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ПАЦИЕНТОВ С ПЕРЕСАЖЕННЫМ СЕРДЦЕМ

Аннотация. В статье рассмотрены теоретические подходы к проблеме использования творческой деятельности людей с ограниченными возможностями здоровья в качестве дополнительного метода реабилитационного процесса. Авторы предполагают, что художественно-творческая деятельность, как одно из современных и перспективных направлений работы с людьми с ОВЗ, может быть введена в качестве средства социокультурной реабилитации в рамки реабилитационного процесса особой категории людей с ОВЗ – пациентов с пересаженным сердцем. В статье обосновывается роль художественно-творческой деятельности в социально-культурной реабилитации, представляются результаты эксперимента по включению художественно-творческой деятельности в стандартный реабилитационный процесс находящихся в постоперационном периоде пациентов с пересаженным сердцем с описанием статистических данных, формулируются факторы, которые необходимо учесть при планировании дальнейшей целенаправленной работы с данной категорией пациентов.

Ключевые слова: искусство, художественно-творческая деятельность, арт-терапия, социокультурная реабилитация, пациенты с пересаженным сердцем, трансплантология.

Annotation. The article deals with some theoretical approaches to involving physically challenged persons (PCP) in sociocultural activities, its being an additional recovery technique. The authors consider the art-based creative work to be a modern and promising trend in dealing with PCP and suggest it should be incorporated as a means of sociocultural recovery for heart transplant recipients, their being PCP-referred. The authors also give reason for art-based creative work becoming an integral part of sociocultural recovery. The article presents some experimental results, including statistics, related to incorporating the above work in the standard recovery of above patients in the framework of the post-operative course, as well discusses the further steps to be taken towards working with heart transplant recipients.

Keywords: art, art-based creative work, art-therapy, sociocultural recovery, heart transplant recipients, transplantology.

Введение. Сегодня мировая практика реабилитации уделяет значительное внимание использованию творческой деятельности пациентов в качестве дополнительного метода при лечении различных заболеваний. Эксперименты и наблюдения специалистов разных профилей по изучению результативности и многоаспектности использования творческой активности в реабилитационном процессе в настоящее время становятся одним из наиболее перспективных направлений реабилитологии. В научной литературе используется множество альтернативных контекстуальных синонимов творческой активности личности, среди которых изобразительная деятельность, творческое самовыражение, художественное творчество и др. Наиболее наполненным среди них, на наш взгляд, является понятие художественного творчества, представленное в энциклопедическом словаре в качестве одного из значений термина «искусство» и включающее литературу, архитектуру, скульптуру, живопись, графику, декоративно-прикладное искусство, музыку, танец, театр, кино и другие разновидности человеческой деятельности, объединяемые в качестве художественно-образных форм освоения мира [5]. Согласно идее, отраженной в работе А.Ш. Амиржановой, художественно-творческая деятельность имеет два направления: процесс изображения, создания художественного изображения автором (художественно-изобразительное творчество) и процесс восприятия выработанного художественного образа зрителем (художественное сотворчество с автором) [1, с. 202].

Целью данного исследования является обоснование роли художественно-творческой деятельности в социально-культурной реабилитации пациентов с пересаженным сердцем.

Материалы и результаты исследования, их обсуждение. Вовлечение людей с ограниченными возможностями здоровья в социокультурную жизнь общества сегодня является одной из важнейших задач государственной политики. Одним из инструментов для достижения этой задачи является процесс реабилитации, направленный на достижение и поддержание оптимального физического, интеллектуального, психологического и социального здоровья и призванный обеспечить возможность изменить жизнь в сторону более высокого уровня независимости. Важным является аспект, сформулированный в научной работе коллектива авторов – «эффективная помощь и поддержка людей с ограниченными возможностями здоровья способствует возвращению больных и инвалидов (детей и взрослых) к общественно полезной деятельности, формирует у них позитивного отношения к жизни, учебе, семье» [2].

Упоминания об использовании изобразительной деятельности в работе с душевнобольными пациентами в психиатрических учреждениях можно найти уже с конца XIX века. Достоверно известно, что позже на базах крупных психиатрических клиник стали организовываться специальные художественные студии, где пациенты могли систематично заниматься творчеством под наблюдением специального персонала – художников, арт-педагогов. Это оказало влияние на формирование и развитие отдельного направления – арт-терапии, которая к настоящему моменту согласно международной классификации ECArTE (European Consortium for Arts Therapies Education) является одним из четырех столпов терапии искусством [16], представляющим изобразительное искусство. Сегодня за рубежом во многих медицинских учреждениях арт-терапевт является отдельной штатной единицей.

Резюмируя выдержки из официальных документов Российской Арт-терапевтической ассоциации [12, 11], можно отметить, что акцент на тесной связи арт-терапии с клинической практикой и необходимостью обязательной подготовки со специализацией по креативной терапии искусством ограничивает специалистов немедицинских профилей в использовании данного термина, а также работе в данном ключе. Здесь же привлекается внимание к тому факту, что термин «арт-терапия» имеет множество не свойственных его

сущности значений, что препятствует развитию арт-терапии как одной из форм помогающей деятельности с присущими ей стандартами и нормами профессионального образования и практической работы [12, с. 4].

Обращаясь к вопросу возможности использования термина «арт-терапия» для обозначения работы с художественно-творческой активностью пациентов в реабилитационном процессе в медицинских учреждениях различных профилей, необходимо принять во внимание, что в официальном документе РОО «Арт-терапевтическая ассоциация», разъясняющем статус арт-терапии, стандарты деятельности и подготовки арт-терапевтов, подчеркивается, что специалисты таких профессий как педагоги, художники и пр., использующие в работе поддерживающий или развивающий потенциал искусства, не могут претендовать на результат в форме психологической или лечебной помощи, что является неотъемлемой частью арт-терапевтического процесса [12, с. 4].

В отечественной литературе арт-терапия рассматривается преимущественно в качестве педагогической технологии в работе с различными категориями населения. Например, Ю.С. Моздокова рассматривает арт-терапию как инструмент социокультурной реабилитационной работы с инвалидами; как технологию, «основанную на использовании возможных средств изобразительного искусства» [11, с. 8]. Что касается категории «социокультурная реабилитация», то она, как отмечает автор в другой работе, является достаточно новым, но уже получившим признание (в том числе среди медицинских работников) видом в комплексе мероприятий, образующих реабилитационный процесс; ее появление вывело на первый план тезис, что «только социальными или медицинскими мерами невозможно полноценно помочь человеку с ограниченными возможностями здоровья интегрироваться в общество» [10, с. 41]. Здесь же отмечается, что на данный момент четко сформулированная концепция социально-культурной реабилитации еще не создана, но в этом направлении ведется активная работа. Наиболее распространенным определением понятия «социокультурная реабилитация» является вариант, предложенный Л.В. Мерцаловой — это «комплекс мероприятий (включающих культурологические механизмы), направленных на возвращение (создание) психологических механизмов, способствующих постоянному внутреннему росту, развитию, и, в целом восстановлению культурного статуса инвалида как личности» [9, с. 63]. Э.Н. Демина считает социокультурную реабилитацию важным элементом реабилитационной деятельности, так как она «удовлетворяет блокированную у инвалидов потребность в информации, в получении социальных, культурных услуг, в доступных видах творчества» [11, с. 46].

В разработанном Ю.С. Моздовой атласе социокультурных технологий, предназначенных для социально-культурной реабилитации инвалидов, отмечается важная роль терапии средствами искусства и культуры в обеспечении системности и комплексности различных реабилитационных мероприятий [11, с. 4]. В рамках реализации программ социокультурной реабилитации автор предлагает использовать комплексные методики (например, занятие рисунком в сочетании с музыкой, светом и др.) [11, с.11]. Т.Г. Ковкова и Ю.Н. Рюмина также указывают на то, что «использование средств культуры и искусства способствует реабилитации инвалидов, ускорению их социальной интеграции и возрастанию их трудовой активности» [7, с. 3]. Также мы считаем важной позицию Г.В. Ганьшиной и Е.В. Шляпиной, отмечающих, что опыт включения культурного компонента в социально-культурную деятельность населения убедительно доказывает возможность целесообразной и адекватной помощи людям, переживающим гамму психологических кризисов [3, с. 957].

Среди общего количества людей, переживающих психологические кризисы и имеющих ограничения по здоровью и/или инвалидность, в особую категорию можно пациентов с пересаженным сердцем. Пересадка сердца имеет огромное социальное значение – предоставляет людям «право на вторую жизнь». Большинство реципиентов с трансплантированным сердцем, прошедших полную медицинскую реабилитацию, вновь возвращаются к полноценному образу жизни. Однако, как показывают немногочисленные исследования в области изучения психоэмоционального состояния реципиентов после трансплантации сердца в постоперационный период, не все реципиенты донорского сердца оказываются в состоянии справиться с тем, что «вторая жизнь» будет иной: постоперационный период приносит инвалидность, и, как следствие, определенные ограничения здоровья и возможностей. Как отмечает Н.Ф. Климушева, тема психологической реабилитации, направленной на полное возвращение пациентов для привычного устоявшегося функционирования на различных социальных уровнях крайне актуальна в настоящее время, особенно в разрезе такой инновационной области медицины, как трансплантология [6, с. 99].

Учитывая вышесказанное, мы предполагаем, что художественно-творческая деятельность может быть введена в рамки реабилитационного процесса пациентов с пересаженным сердцем не в рамках арт-терапии (т.е. без учета свойственных арт-терапевтическому вмешательству особенностей психотерапевтической среды, психотерапевтических и групповых отношений, различных художественных материалов и форм художественной экспрессии [12, с. 7]), а в качестве средства одного из компонентов реабилитационного процесса – социокультурной реабилитации. Важно принять во внимание, что необходимыми для выполнения данной задачи компетенциями обладает подготовленный специалист направления «социально-культурная деятельность», в частности технолог социально-культурной деятельности [13; 14].

Нами был организован эксперимент по включению художественно-творческой деятельности в стандартный реабилитационный процесс находящихся в постоперационном периоде пациентов с пересаженным сердцем. В рамках настоящего эксперимента рисуночная проективная методика «Нарисуй свое имя» была временно включена в программу реабилитации находящихся в постоперационном периоде пациентов с трансплантированным сердцем на базе одного из федеральных трансплантационных центров. Всего в эксперименте приняло участие 10 реципиентов донорского сердца, из них 4 женщины и 6 мужчин. С каждым участником группы индивидуально было проведена одна встреча продолжительностью 40 минут. Встреча включала в себя устную беседу-знакомство, работу с проективной методикой и обсуждение полученных результатов. На первой встрече с пациентами проводилась устная беседа-знакомство, позволяющая субъективно оценить самочувствие и настроение пациента в настоящий момент и в целом, получить значимую для исследования информацию по «опорным точкам». Под «опорными точками» мы понимаем ряд необходимых данных для формирования картины первоначального общего состояния исследуемого пациента. Полученные результаты мы обобщили и представили в Таблице 1:

Сводная таблица основных данных по беседе-знакомству

	Д.	Т.	П.	Л.	Ал.	Г.	И.	Ар.	О.	К.
Пол	ж	ж	ж	ж	м	м	м	м	м	м
Возраст	35	42	60	67	48	52	60	33	44	41
Причина	ПН-1Т	Ос-1Т	1Т	Ос-1Т	ПН-1Т	1Т	1Т	Ос-1Т	1Т	1Т
Работа	+	-	-	-	+	-	+	+	+	+
Семья	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Планы	-	-	-	-	+	+	+	+	+	-
Впечатление	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+

Необходимо отметить, что 50% испытуемых находятся в отделении после первичной трансплантации сердца (1Т); 20% находятся на плановом наблюдении после определенного промежутка с момента проведения операции (ПН-1Т); 30% лежат в отделении с осложнениями после первой трансплантации (Ос-1Т).

Из всех вышеперечисленных «опорных пунктов» контрольным мы считали признак «Впечатление», под которым имелось в виду общее впечатление от психоэмоционального состояния пациента в момент первичной беседы-знакомства и его настрой относительно дальнейших планов. Согласно полученным данным, можно отметить, что здесь активизировался гендерный фактор – состояние женщин оказалось более подавленным – они жаловались на плохое самочувствие, были крайне неразговорчивы, принимали закрытые позы. При этом следует отметить, что 50% женщин вступили в контакт охотно, рассказав о самом плохом за время пребывания в Центре случае, остальные отвечали односложно и не хотели продолжать беседу. Установить контакт с этой частью женской группы удалось через близкую им тему – дети и предыдущая работа. Также 100% женщин в представлении постоперационной жизни отметили отказ от дальнейшей работы, 50% из них дополнительно подчеркнули, что боятся оказаться обузой для семьи. Нами было отмечено общее ощущение их внутренней потерянности – «я не знаю, чем я буду теперь заниматься», «нет никаких ощущений», «наверное, буду просто сидеть дома» и т.д. В отличие от женщин, мужчины были настроены позитивно, открыто шли на контакт, улыбались, рассказывали о своих планах и т.д. О желании обязательного возврата к своей основной деятельности – в основном, работе (за исключением пенсионера, который и до этого занимался хобби) – сообщили 100% мужчин. О своих физических ощущениях никто из них не упомянул, зато все в той или иной форме отметили, что эта операция не несет для них никакой психологической нагрузки и является плановым моментом в их жизни. Нами было отмечено общее ощущение их оптимизма и настрой на дальнейшую деятельность – «скорее продолжить работу, я жить без нее не могу», в том числе и на проведение большего количества времени в кругу семьи – «через 25 дней я буду праздновать с семьей Новый год», «посвящу себя воспитанию внука», «я жалею, что мало проводил времени с семьей» и др.

После беседы мы перешли к выполнению творческой техники «Нарисуй свое имя». Здесь нам кажется уместным отметить предвзятый скептицизм участников эксперимента в отношении необходимости включиться в художественно-творческую деятельность и что-то нарисовать. Инструкция звучала следующим образом: «Пожалуйста, изобразите Ваше имя на бумаге – каким Вы его видите?». В качестве изобразительных материалов для техники на выбор были предоставлены фломастеры, цветные карандаши, восковые мелки, краски акварельные и гуашь. 100% участников исследования выбрали в качестве предпочтительного материала фломастеры. Полученные результаты мы обобщили и представили в Таблице 2:

Таблица 2

Сводная таблица особенностей рисунков пациентов по методике «Нарисуй свое имя»

	Тип	Лист	Расположение	Цвет	Особенности
Д.	Надпись	Горизонтально	Сверху слева	Оранжевый	-
Т.	Надпись +	Вертикально	Сверху слева	Коричневый	Красный цветочек на заглавной букве
П.	Рисунок	Горизонтально	Посередине слева	Голубой	Птица - гусь
Л.	Надпись	Горизонтально	Сверху слева	Розовый	-
Ал.	Надпись +	Вертикально	Сверху посередине	Зеленый	Буквы витиеваты
Г.	Надпись	Горизонтально	Сверху слева	Красный	-
И.	Другое	Вертикально	По всему листу по центру	Синий	Роспись и стих
Ар.	Надпись	Горизонтально	Посередине слева	Синий	-
О.	Надпись	Горизонтально	Сверху слева	Зеленый	-
К.	Надпись	Вертикально	Посередине слева	Синий	-

Описывая полученные данные и выделяя на их основе особенности рисунков пациентов, можно отметить, что 60% просто написали свое имя печатными буквами; 20% придали написанному имени некий атрибут (например, витиеватые буквы или цветочек на заглавной букве), один участник (10%) символически изобразил свое имя в виде птицы – гуся, один участник (10%) расписался и написал на весь лист стихотворение собственного сочинения о важности своей жизни. Нужно отметить тот факт, что, несмотря на наличие инструкции (символически абстрактно изобразить свое имя), 90% участников эксперимента прописали его буквами. По расположению листа особенных взаимосвязей нам выделить не удалось, 60% участников расположили лист горизонтально, остальные 40% – вертикально. По расположению рисунка

на листе можно отметить такую особенность, что 80% изображений расположены в левой части листа (из них 70% сверху, 30% посередине); 10% изображений оказались сверху посередине и оставшиеся 10% распределились практически на весь лист. Комментируя особенности выбора цвета, хочется отметить, что 75% женщин выбрали цвета, относящиеся к теплой гамме (оранжевый, коричневый, розовый); оставшаяся — предпочла холодный голубой; 84% мужчин предпочли цвета холодной гаммы – синий, голубой и зеленый; один человек, представляющий оставшиеся 16%, выбрал красный цвет. Расположение рисунков на листе бумаги преимущественно в верхней левой части листа свидетельствует об ощущении «тяжести борьбы и относительной недостижимости цели», «склонности испытуемых к уходу от действительности и наличию защитных механизмов по типу фантазирования», «представляет прошлое, пережитое, ... разногласия с самим собой, проблемы идентичности, уход в себя» [8, с. 55-56]. Возможно, это связано с тем, что в настоящее время активность участников эксперимента ограничена, ритм жизни изменен, послеоперационное будущее представляется довольно туманным.

Резюмируя полученные данные, в качестве рекомендации к планированию дальнейшей целенаправленной эффективной работы с художественно-творческой активностью реципиентов с трансплантированным сердцем можно предложить учет следующих факторов, имеющих влияние на процесс работы и ее результат:

– гендерный фактор: в работу с женской частью необходимо включить «интроориентированный» подход, сделав основной упор на внутреннее состояние, формулировать будущие перспективы «послеоперационной жизни», искать и активизировать внутренние ресурсы и др. В работу с мужской частью группы включить «экстраориентированный» подход, закрепив позитивное эмоциональное состояние, детализировать и вербализировать постоперационную жизнь и т.д.);

– причина нахождения в стационаре: нахождение после первичной/вторичной трансплантации, плановый осмотр через некоторое время после первой трансплантации, пребывание в связи с осложнениями после первичной/вторичной трансплантации (учет особенностей каждого направления позволит подбирать соответствующие состоянию пациента варианты художественно-творческой работы и наиболее эффективно воздействовать на личность пациента).

Обобщая результаты встреч со всеми пациентами, необходимо отметить, что активизация художественно-творческой активности пациентов, в сочетании с предварительной беседой, оказали на них положительный эффект – к концу встречи каждый участник эксперимента был настроен более позитивно, и, несмотря на исходный скептицизм и недоверие к происходящему, высказал желание участвовать в дальнейшем во встречах с включением творческих заданий.

Выводы. Художественно-творческая деятельность является эффективным средством социокультурной реабилитации людей с пересаженным сердцем. Организованный нами эксперимент по включению художественно-творческой деятельности в стандартный реабилитационный процесс находящихся в постоперационном периоде пациентов с пересаженным сердцем получил положительный отклик среди пациентов. Художественно-творческая активность пациентов, неформальное общение позитивно сказались на их самочувствии, улучшилось настроение, участники эксперимента проявили желание продолжать творческие встречи. В качестве рекомендаций для дальнейшей целенаправленной работы, направленной на социально-культурную реабилитацию людей с трансплантированным сердцем средствами художественно-творческой деятельности, необходимо учитывать такие факторы, как гендерные различия и причину нахождения пациентов в стационаре, что оказывает непосредственное влияние на процесс и результаты реабилитационной деятельности.

Литература:

1. Амиржанова А.Ш. Критерии, показатели, уровни в процессе профессиональной подготовки студентов специальности «Декоративно-прикладное искусство» // ОНВ. 2011. — №2 (96). — с. 202-204.
2. Ганьшина Г.В., Бабаева Е.В., Муравьева Ж.В. Организация досуга детей с ограниченными возможностями здоровья средствами социально-культурной анимации. Современные проблемы науки и образования. — 2016. — № 6; — URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=25544> (дата обращения: 18.02.2017)
3. Ганьшина Г.В., Шляпина Е.Д. Социально-культурная анимация как конструктивный способ преодоления социального отчуждения личности. Экономика и предпринимательство. 2015. — №6-3 (59-3). 1180 с. — С. 956-960.
4. Демина Э.Н. Основные принципы и содержание мероприятий при разработке социального компонента индивидуальной программы реабилитации и абилитации // Профилактическая и клиническая медицина. — 2016. — №2 (59). — С. 44-48.
5. Искусство // Большой Энциклопедический словарь. — URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/141830/%D0%98%D0%A1%D0%9A%D0%A3%D0%A1%D0%A1%D0%A2%D0%92%D0%9E>
6. Климушева, Н.Ф. Психологическая реабилитация пациентов с трансплантированными органами в послеоперационный период / Н.Ф. Климушева, Л.Т. Баранская, Т.В. Шамова // Вестник ЮУрГУ. — Серия «Психология». 2013. — Т. 6, № 4. — С. 99-105.
7. Ковкова Т.Г. и Рюмина Ю.Н. Специфика социальной работы с молодыми инвалидами в стационарном учреждении // Вестник Шадринского государственного педагогического института. — URL: <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2013/2013-4-48.pdf>
8. Лебедева Л.Д., Никонорова Ю.В., Тараканова Н.А. Энциклопедия признаков и интерпретаций в проективном рисовании и арт-терапии. — СПб.: Речь, 2006. — 332 с.
9. Мерцалова Л. В. Социокультурная реабилитация как одно из направлений социальной работы // Материалы I Международной научно-практической конференции. Том I. — Новосибирск, 2001. — 363 с.
10. Моздокова Ю.С. Развитие технологий социокультурной реабилитации инвалидов как потребность общества // Социальная политика и социология. 2011. — № 10 (76). — С. 40-47.
11. Моздокова Ю.С. Социально-культурная реабилитация инвалидов: Атлас технологий. — Тюмень: Вектор Бук, 2012. — 144 с.
12. Резолюция участников 11-ой конференции «Арт-терапия сегодня. Методы арт-терапии в образовании, медицине, социальной работе» // Российская арт-терапевтическая ассоциация. — URL: http://rusata.ru/proshedshie_sobytiya?view=52040801 (дата обращения: 26.12.2017).

13. РОО «Арт-терапевтическая ассоциация», Общероссийская профессиональная психотерапевтическая лига. Арт-терапия и арт-терапевты: статус, стандарты деятельности и профессиональной подготовки. СПб., 2015. 24 с. — URL: <http://rusata.ru/d/263056/d/15387459.pdf>
14. Мартиросян Р.М., Чаган Н.Г. Значение миссии в деятельности творческих организаций // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 5 (66). С. 287-288.
15. Чаган Н.Г., Мартиросян Р.М. "Электронное развитие" современного информационного общества // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 6 (67). С. 122-124.
16. ECArTE (European Consortium for Arts Therapies Education). — URL: <http://www.ecarte.info/> (дата обращения 24.12.2017).

Педагогика

УДК: 378.2

старший преподаватель Гасаненко Елена Александровна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);

доктор педагогических наук, доцент ВАК, профессор Пономарёва Любовь Дмитриевна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);

кандидат педагогических наук, кандидат энциклопедических наук,

доцент Царан Александр Александрович

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования

«Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск)

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ИМИДЖ КАК ФАКТОР УСПЕШНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТА ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. В статье рассматривается профессиональный имидж студента, как одна из необходимых составляющих будущей профессиональной деятельности выпускника технического вуза. Представлена содержательная характеристика профессионального имиджа, подробно рассмотрены составляющие профессионального имиджа студента технического вуза (внешний вид, профессиональная коммуникация, самопрезентация, профессиональная этика). Рассмотрены и охарактеризованы ресурсы по формированию профессионального имиджа.

Ключевые слова: профессиональный имидж, профессиональный имидж студента технического вуза, профессиональная коммуникация, самопрезентация, профессиональная этика, ресурсы по формированию профессионального имиджа.

Annotation. The article considers the professional image of the student as one of the necessary components of the future professional activity of a technical university graduate. A substantial characteristic of the professional image is presented, the components of the professional image of the student of a technical university (appearance, professional communication, self-presentation, professional ethics) are considered in detail. The resources for the formation of a professional image are considered and characterized.

Keywords: professional image, professional image of a technical university student, professional communication, self-presentation, professional ethics, resources for forming a professional image.

Введение. Современная профессиональная среда является гибкой системой с постоянно изменяющимися требованиями к техническому специалисту. В связи с переходом на новый виток экономического развития будущий технический специалист – выпускник технического вуза сталкивается с большой конкуренцией на рынке труда. Успешное окончание высшего учебного заведения не всегда гарантирует трудоустройство молодого специалиста. Наряду с профессиональными компетенциями, будущий технический специалист должен обладать правильно сформированным профессиональным имиджем, который способствует успешному трудоустройству и дальнейшему продвижению выпускника технического вуза по карьерной лестнице.

Очевидно, что суждение о человеке вынесенное на основании его внешнего вида и поведения не всегда бывает справедливым, но именно эти факторы напрямую влияют на то впечатление которое выпускник технического вуза произведет на будущего работодателя.

Изложение основного материала статьи. У выпускника технического вуза есть только одна возможность произвести положительное первое впечатление на работодателя. На собеседовании общее впечатление о претенденте формируется в соответствии с его профессиональным имиджем, его манерами и коммуникационными способностями. Общее впечатление в свою очередь приводит к решению о том является ли кандидат подходящим на должность или нет. Таким образом профессиональный имидж влияет не только на первое впечатление, но и на дальнейшее продвижение по карьерной лестнице. При произведении первого положительного впечатления профессиональный имидж может сглаживать некоторые личностные девиации высветляя положительные стороны претендента [1].

Профессиональная среда требует от будущего специалиста определенного поведения, проявления личностных качеств и внешнего вида, навыков общения не только с техникой но и с коллегами. Следовательно, значение профессионального имиджа может быть существенным в профессиональном мире и студенту технического вуза необходимо разработать и в дальнейшем придерживаться определенных личных стандартов своего профессионального имиджа.

Профессиональная среда более консервативна и к специалисту предъявляются определенные требования в соответствии с его должностью. Эффективное соответствие ожиданиям и требованиям работодателя является значительным фактором в карьерном росте выпускника технического вуза.

Необходимо признать важность профессионального имиджа и его влияние на уверенность в себе при взаимодействии с коллегами, клиентами в профессиональной среде.

Профессиональный имидж рассматривается в двух главных областях: внешние характеристики выпускника технического вуза и его профессиональные качества личности. В области внешних

характеристик, студенту необходимо развивать способность одеваться соответственно ситуации и представлять себя самым привлекательным способом. В области профессиональных качеств, необходимо развивать коммуникативные навыки делового общения и следовать правилам этикета, а также признать важность личного поведения соответствующего профессиональной ситуации.

Выпускнику технического вуза необходимо определить наличные ресурсы для развития профессионального имиджа, таким образом, это поможет поддерживать профессиональный имидж в течение всей карьеры выпускника.

Профессиональный имидж складывается из личного и внешнего проявления студента технического вуза вместе с его отношением к одежде, уходу, манерам и этикету, личному поведению и коммуникационной эффективностью. Основными компонентами профессионального имиджа являются:

- Соответствующее профессиональное поведение.
- Правильное использование правил этикета.
- Соответствующее личное поведение.
- Эффективная коммуникация.

Каждый компонент состоит из ряда аспектов наличие которых позволяет выпускнику привести свой профессиональный имидж в полное соответствие с требованиями будущего работодателя. Как уже отмечалось ранее профессиональный имидж состоит из внешнего вида студента технического вуза и его профессиональных компетенций. Профессиональный имидж должен складываться в соответствии с личными качествами выпускника технического вуза, его профессией, политикой компании в которую он трудоустраивается, его уровнем взаимодействия с клиентами, географическим положением, униформой принятой в компании, типами функций которые он выполняет, а так же бюджетом которым он обладает [6].

Личные качества студента технического вуза необходимо развивать и корректировать в соответствии с правилами постороения успешного профессионального имиджа. Соблюдение правил этикета включает в себя ряд знаний о способах самопрезентации и представлении себя как профессионала, поддержании беседы, а также умении проявлять уважение к коллегам и клиентам, способности выражать оценку, знании соответствующих правил и протокола, умении правильно вести себя в трудных или конфликтных ситуациях. Знания в этой сфере позволяют студенту технического вуза чувствовать себя комфортно, так как возникает уверенность в том, что он соответствует определенным ожиданиям со стороны работодателя. Личные качества студента технического вуза отражают его профессиональный имидж. Как будущий профессионал, ему необходимо практиковать кодекс личного поведения, который демонстрирует уважение к организации в которой он будет работать и к коллегам с которыми ему необходимо вступать в профессиональную коммуникацию. Профессиональный имидж способствует проектированию личного поведения студента технического вуза в соответствии со следующими аспектами:

- Уважение организации и ее правил.
- Лояльность к сотрудникам организации.
- Ведение дела этическим способом.
- Принятие на себя ответственности.

Каждый из этих аспектов личного поведения очень важен в профессиональной среде, от него зависит репутация будущего технического специалиста [8].

Другим значительный компонентом профессионального имиджа является профессиональная коммуникация - способность студента технического вуза эффективно общаться с другими участниками профессиональной деятельности.

Коммуникация может быть как вербальной так и невербальной. Она должна быть четкой, краткой, и точной. Невербальная коммуникация посылает сообщения о профессиональном имидже студента технического вуза. Невербальная коммуникация включают в себя следующее:

- Положение во время коммуникации.
- Мимику и жесты.
- Опрятный внешний вид.
- Способность внимательно слушать.
- Личное поведение.

В дополнение к невербальной коммуникации, очень важной является полная способность к эффективному общению. Требуемая в непрофессиональной среде эффективная коммуникация включает в себя следующее:

- Грамотная речь.
- Коммуникация соответствующая речевой ситуации.
- Умение письменно выражать свою оценку, суждение.
- Навыки устного общения в трудных или проблемных ситуациях.

Коммуникационные способности студента технического вуза необходимо развивать и совершенствовать в течение всего периода его обучения. Навыки успешной коммуникации выпускник технического вуза в дальнейшем будет способен развивать посредством своей карьеры. Важно уделить значительное внимание к развитию этих навыков, поскольку они не только способствуют правильному формированию профессионального имиджа, но также способствуют определению уровня продвижения по карьерной лестнице [7].

Важность и значение профессионального имиджа нельзя недооценивать. Известно что, работодатель часто решает соответствует ли претендент должности на основе первого впечатления. Должное впечатление эффективно влияет на дальнейшую карьеру выпускника технического вуза может значительно продвинуть его в таких аспектах профессиональной деятельности как:

- Участие в проектных группах.
- Включение в социальное окружение с клиентами.
- Продвижение на положение с большей ответственностью.
- Повышение исполнительного рейтинга.
- Полная конкурентоспособность в различных профессиональных ситуациях.

Так, способность эффективно общаться является главным признаком правильно сформированного профессионального имиджа. Также наряду с эффективным общением большое значение имеют уровень сформированности интеллекта и профессионализма. Правильно сформированный профессиональный имидж

положительно влияет на всех участников профессионального процесса взаимодействия. Обладатель такого имиджа способен расположить к себе коллег и руководство. У большей части участников профессионального взаимодействия существуют определенные ожидания относительно будущего работника, которые способен оправдать лишь носитель правильно сформированного профессионального имиджа.

Профессиональный имидж по нашему мнению это совокупность не только профессиональных компетенций, но и знания о профессиональных отношениях, личных способностях и внешних качествах студента технического вуза. Профессиональный имидж влияет на то как другие участники профессионального взаимодействия реагируют и взаимодействуют с техническим специалистом и на то, как сам технический специалист чувствует уверенность в себе во время профессиональной деятельности и общения. Студент технического вуза обладающий знаниями о соответствии своего внешнего вида его профессиональной сфере, соблюдающий необходимый протокол должностного поведения будет испытывать усиленное чувство уверенности в себе, так как он обладает знаниями что сделать и как это сделать правильно. Это чувство уверенности в себе может положительно влиять на переговорах, выступлениях и других видах профессиональной деятельности. В дополнение к этому такая уверенность в себе, влияет на профессиональное окружение, участники профессиональной деятельности чувствуют профессионализм и, следовательно, верят в то, что обладатель такого имиджа способен выполнить определенную работу удовлетворительным способом. Проецируя положительный профессиональный имидж студент технического вуза также получает уважение со стороны коллег и работодателя. Это уважение еще один плюс в пользу формирования имиджа, так как во время профессиональной деятельности происходит постоянная оценка сотрудника которая влияет на решения по поводу дальнейшей карьеры технического специалиста.

При развитии профессионального имиджа студенту технического вуза необходимо учитывать все аспекты его формирования. В настоящее время студентам доступны различные ресурсы способствующие увеличению знаний о формировании и коррекции профессионального имиджа. Ресурсы по профессиональному имиджу включают в себя следующее:

- Научная литература по профессиональному имиджу.
- Онлайн ресурсы по профессиональному имиджу.
- Консультанты по профессиональному имиджу.
- Наставники и образцы для подражания.
- Учебные и профессиональные возможности развития профессионального имиджа.
- Политика организаций.

Каждый из этих ресурсов способствует развитию профессионального имиджа студента технического вуза и имеет уникальные преимущества перед другими источниками информации. Большинство профессионалов пользуются данными видами ресурсов в течение всей своей трудовой деятельности, продолжая оттачивать свой профессиональный имидж.

Научная литература по профессиональному имиджу является доступной как в печатном так и в электронном виде. Ее изучение дает основные знания о формировании и развитии профессионального имиджа. Студентам технического вуза необходимо оценить свой наличный образ и сопоставить его с тем, что в соответствии с изученной литературой, необходимо корректировать и формировать.

Онлайн ресурсы по профессиональному имиджу включают в себя научную литературу находящуюся в открытом доступе, веб сайты ведущих имиджмейкеров и специалистов в области профессионального имиджа. Интернет ресурсы предоставляют студентам технического вуза ряд возможностей для самотестирования и анализа имеющегося профессионального имиджа. Кроме оценки имеющегося имиджа такие ресурсы позволяют провести коррекцию и улучшить профессиональный имидж с помощью онлайн программ.

Имидж ресурсы, подбираются в соответствии с индивидуальными потребностями студентов технического вуза.

Однако одним из самых эффективных способов формирования профессионального имиджа является наблюдение за носителями сформированного профессионального имиджа. Студенту технического вуза рекомендуется проходить консультирование со специалистом в области имидж проектирования, перенимать положительный опыт в сфере развития профессионального имиджа, так же рекомендуется изучать внешний вид, манеру общения, качество коммуникативных навыков успешных людей. На основе полученной информации студент способен сам успешно развить свой профессиональный имидж.

Профессиональная среда, а именно коллеги, работодатель, организации или компании, предъявляют к участнику профессиональной деятельности определенные требования. Суждение о выпускнике технического вуза обычно складывается исходя из его профессионального имиджа. Профессиональная среда имеет определенные ожидания по поводу соответствующего профессионального поведения выпускника технического вуза, которое базируется на знаниях студента о профессиональной коммуникации, этикете делового взаимодействия. Так же от студента технического вуза ожидают, что он будет способен правильно подобрать профессиональную форму или соответствующую одежду на основе своей профессии, политики компании, уровня потребительского взаимодействия.

Выводы. Профессиональный имидж оказывает значительное влияние на карьерный рост выпускника технического вуза. Исходя из профессиональных и личностных качеств, профессиональная среда принимает либо отторгает претендента. Выпускник технического вуза с правильно сформированным профессиональным имиджем имеет возможность принимать активное участие в деятельности компании или организации, развивать свой профессиональный потенциал, улучшать свой профессиональный рейтинг.

Литература:

1. Васищева, А.В. Имидж: определение центрального понятия имиджеологии / А.В. Васищева, А.В. Ненашева // Социально-гуманитарные знания. – 2005. – № 4. – С. 311-317.
2. Кондратьева, Татьяна Имидж как точная наука / Татьяна Кондратьева, Владимир Саламатов. – СПб.: Амфора. 2007. – 317 с.
3. Кузнецов, И.Н. Деловое общение. Деловой этикет: учебное пособие для студентов вузов / Авт., сост. И.Н. Кузнецов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2015. – 431 с.
4. Маслова, В.М. Управление персоналом: учебник и практикум для академического бакалавриата / В. М. Маслова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2015. – 506 с.

5. Панасюк, А.Ю. Формирование имиджа: стратегия, психотехнологии, психотехники / А.Ю. Панасюк. – М: Омега-Л, 2009. – 272 с.
6. Сейтешев, А.П. Профессиональная направленность личности (теория и практика воспитания) / А. П. Сейтешев. – Алма-Ата: Наука КазССР, 1990. – 333 с.
7. Савва Л.И., Коммуникативный потенциал субъектов образовательного процесса: монография / Л.И. Савва, А.Л.Солдатченко, Е.Ю.Семькина и др. Магнитогорск: МаГУ, 2005. 345 с.
8. Семенова, Л.М. Концепция формирования профессионального имиджа будущего специалиста по связям с общественностью: дис. докт. пед. наук: 13.00.08 / Семенова Лидия Михайловна. – Челябинск, 2010. – 481 с.
9. Шепель, В.М. Путь к успеху / В.М. Шепель // Теоретический и научно-методический журнал министерства образования российской федерации. – 1995. – №2. – С. 23-29.

Педагогика

УДК 378.6

кандидат философских наук Гинатулина Ольга Аминовна
ФКОУ ВО Пермский институт ФСИН России (г. Пермь)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ФИЛОСОФИИ ЭКЗИСТЕНЦИАЛИЗМА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ УИС

Аннотация. В статье рассматривается роль философии экзистенциализма в подготовке будущих сотрудников уголовно-исполнительной системы. Показан эвристический потенциал философии существования, а также ее ограниченность для формирования мировоззренческих установок и морально-нравственных качеств.

Ключевые слова: преподавание философии, философия экзистенциализма, А. Камю, Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер.

Annotation. The article examines the role of the philosophy of existentialism in the training of future employees of the penal-executive system. The heuristic potential of the philosophy of existence is shown, as well as its limitedness for the formation of worldview attitudes and moral and moral qualities.

Keywords: teaching philosophy, the philosophy of existentialism, A. Camyu, Zh.-P. Sartr, M. Khaydegger.

Введение. Философия призвана формировать общекультурные компетенции, в частности вырабатывать прочный мировоззренческий стержень будущих сотрудников уголовно-исполнительной системы. Поэтому необходимо рассмотреть, как та или иная тема в рамках общего курса философии способна выполнять свою воспитательную функцию. В частности выбрана тема, посвященная философии экзистенциализма, поскольку представители ее ставили гуманистические цели, пытались рассматривать и решать вопросы смыслосложившего плана, морального выбора, переживания собственного бытия и т.п.

Формулировка цели статьи. Показать эвристический потенциал философии экзистенциализма в формировании морально-нравственных качеств будущих сотрудников уголовно-исполнительной системы.

Изложение основного материала статьи. Философия экзистенциализма появляется и становится весьма популярной в XX веке не случайно, а как реакция на определенные социально-экономические катаклизмы, произошедшие в обществе. Во-первых, это кризис капитализма, проявивший себя в отчуждении труда, эксплуатации труда, экономической нестабильности. Рабочий, занятый на конвейере относительно простым, но изнурительным трудом, не чувствует более себя индивидуальностью, не видит результата своего труда, не ощущает себя творцом, как это было при ремесленничестве или в процессе сельского хозяйства. Кроме того, подавляющую часть времени такой работник занят в процессе производства, а оставшееся время он может потратить только лишь на то, чтобы воспроизвести себя (восстановить силы) с физиологической точки зрения. Ни о какой реализации своей подлинно социальной человеческой сущности при таком образе жизни речи идти не может. Далее, расцвет капитализма порождает необходимость борьбы за ресурсы и выход за рамки одного государства. Все это, в конечном счете приводит к мировым войнам, которые также способствуют ощущению, что человеческая жизнь ничего не стоит, отдельная человеческая личность имеет лишь внешнюю количественную сторону, равную единице. Все эти проблемы заставляют мыслителей задуматься над проблемой смысла и цели человеческого существования, причем человека, понимаемого не как абстракцию, а как конкретного, взятого каждого в отдельности индивида в своей неповторимости. Однако, философы (А. Камю, Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер, К. Ясперс и др.) не видят подлинной социально-экономической подоплеку происходящего и начинают обвинять в сложившейся ситуации предшествующий тип мировоззрения. А предшествующий тип мировоззрения восходит к эпохе Возрождения и Нового времени с его культом разума и расцветом науки (в связи с потребностью развития производства). Успехи научно-технического прогресса в Новое время привели к культу рациональности. Людям казалось, что осталось совсем немного до того, как ученые расшифруют все законы природы и общества, и переустроят мир согласно рациональным началам, и в этом мире не будет ни войн, ни болезней, ни голода, ни неравенства. Вместо этого ужасающие события двадцатого столетия, распространение оружия массового поражения и обострение всех социально-экономических проблем. Вследствие этого философы и вслед за ними общественное сознание начинают обвинять во всем науку и разум человека с его попытками обнаружить законы. Экзистенциалисты считают, что в обесценении человеческой личности повинна именно наука с ее стремлением к обобщению, ведь она описывает мир с помощью понятий, а понятие всегда фиксирует сущность (общее), отвлекаясь от частей. Цель же экзистенциализма – приблизить философию к каждому конкретному человеку через его собственную уникальность и неповторимость. А для этого они вынуждены отказаться от принятых научных понятий и ввести свои собственные, которые были бы близки к переживанию жизни конкретных людей: жуткость, неуютность, тошнота, страх, ужас и т.п.

Чувственный феномен вещи и есть ее непосредственное откровение, по мнению экзистенциалистов. При ощущении главное – возможность эмоционального воздействия вещи на человека, состояние, в которое она

его повергает⁹. Ощущение для экзистенциалистов – это способ существования, подлинная форма бытия. Ценность его – не в отражении мира, а в чувстве слияния с ним, в том, что оно – единственный истинный способ связи субъекта с миром¹⁰. Цель данного положения – подчеркнуть активную роль человека, взаимодействующего с реальностью, разрушить представления, что рядом с субъектом находится обособившийся, непроницаемый мир объектов.

Сам же внешний мир, не может выступать источником смысла, ориентиром для поведения человека. А. Камю, например, считает, что космос, история лишены смысла, а мы заброшены в него, конечны и смертны. Следовательно, наше существование абсурдно. «Я говорил, что мир абсурден, но это сказано чересчур поспешно. Сам по себе мир просто неразумен, и это все, что о нем можно сказать. Абсурдно столкновение между иррациональностью и исступленным желанием ясности, зов которого отдается в самых глубинах человеческой души»¹¹. Абсурд есть первая очевидность для ясно мыслящего ума.

Абсурд не нужно уничтожать, его нужно максимально полно изжить. Человек должен нести бремя жизни, не смиряясь с ним – самоотдача и полнота существования важнее всех вершин, абсурдный человек избирает бунт против всего. Так, один из главных героев произведения А. Камю «Чума» – доктор Риэ – понимая полную бессмысленность своих действий в борьбе со страшной болезнью, выбирает сознательный бунт и сопротивление. При этом автор постоянно подчеркивает неспособность людей влиять на ход событий. Даже в конце, когда чума отступает, происходит это само собой, а не вследствие усилий человека¹². Однако тут возникает вопрос, почему Камю призывает именно к гуманистической линии поведения, ведь мир лишен шкалы ценностей. Логичнее заключить, если в мире нет никаких оснований, то «все дозволено».

Но абсурд запрещает самоубийство и убийство, поскольку уничтожение себе подобного означает покушение на уникальный источник смысла, каковым выступает жизнь каждого человека. Однако, следуя логике Камю, остается неясным, почему жизнь человека представляет собой источник смысла и высшую ценность, ведь мир и бытие человека в мире абсурдны. Для Камю, напротив, человеческая жизнь единственная ценность и чтобы быть таковой она не нуждается в основаниях. Если же пытаются вывести основания ценности человеческой жизни, человек становится несвободным и эта ценность утрачивается. С нашей точки зрения, о ценности человеческой жизни можно говорить только в связи с социальной сущностью человека и деятельным, производящим способом существования.

Расцвет индустриальной эпохи, эпохи массового производства и массового общества обезличивает человека, растворяет его в толпе, лишает индивидуальности и чувства ценности собственного существования. Человек больше не верит в то, что он субъект истории, а быть объектом он не хочет. Решающую роль в способе существования индивида, по мнению экзистенциалистов, должна играть новая структура поведения, которая не ведет к изменениям в реальной общественной жизни, но помогает человеку обеспечить себе максимальную независимость от любых социальных структур¹³. Индивид пытается спасти свою свободу, свою самостоятельную человеческую ценность, замкнувшись в мире, где каждый шаг, ощущение или эмоции он может считать своими¹⁴.

Так, М. Хайдеггер, анализируя повседневное существование человека, приходит к выводу, что человек в процессе жизни теряет себя, свое «я», становится таким, как все другие. «В использовании публичных транспортных средств, в применении публичной информационной системы (газета) всякий другой подобен другому... Каждый оказывается другой и никто не он сам»¹⁵. Другие – это не конкретные люди, а нечто среднее, безличное, для характеристики которого Хайдеггер использует понятие «das Man». Это абстракция человеческой общности, оторгнутая от человека, которая вобрала в себя существенные моменты действительных капиталистических отношений¹⁶. Бытие с другими характеризуется усредненностью. Оно устанавливает свои критерии, нивелируя всякое превосходство, по существу лишая ценности жизнь индивида¹⁷. «Пустые разговоры», «любопытство», «двусмысленность» свидетельствуют о растворении человека в общности, человеческое существование полностью поглощено совместным бытием других.

Вместо того, чтобы строить мир, опираясь на свои критерии ценностей и порядок, вместо того, чтобы действовать свободно, человек вынужден выполнять различные функции. Таким образом, целостность бытия и смысл жизни, разбитые повседневной суетой, теряются, а неподвижное, пассивное прозябание заменяет подлинную жизнь¹⁸.

Но человек не стремится избавиться от неподлинности своего существования в Man, а напротив растворением в массе спасается от ужаса, который характеризует истинное существование человека. По Хайдеггеру обесценение высших ценностей открывает глаза человеку на этот мир, который не соответствует и никогда не соответствовал идеальным представлениям. Человек охвачен страхом и одиночеством от понимания того, что в этом мире жизнь не имеет никакой ценности¹⁹. Именно поэтому человек бежит в другую отчужденность – в общество.

Человека отличает то, что он находится в постоянном движении, развивается, проецирует себя в будущее. Сущность человека заключается в его возможности стать чем-то. Это прогрессивное положение Хайдеггера о том, что человек сам творит, развивает свою сущность, отрицается характером той возможности, которую уготовливает мыслитель человеку. Согласно философу, совесть и страх не дают индивиду забиться в его общественно-деятельном существовании, которое стремится поглотить человека. Первичным становятся жуткость, неуютность, существование как «бытия смерти», т.е. его «самой

⁹ См.: В.Ф. Асмус. Предисловие. // Тавризян Г.М. Проблема человека во французском экзистенциализме. М., 1977. С. 9.

¹⁰ См. Там же. С. 10.

¹¹ Камю А. Миф о Сизифе... С. 34.

¹² См.: Камю А. Чума. М., 2005.

¹³ См.: Тавризян Г.М. Проблема человека во французском экзистенциализме. М., 1977. С. 112.

¹⁴ См. Там же. С. 103.

¹⁵ Хайдеггер М. Бытие и время. М., 1997. С. 126, 128.

¹⁶ См.: Габитова Р.М. Человек и общество в экзистенциализме. М., 1972. С. 53.

¹⁷ См.: Хайдеггер М. Указ. соч. С. 127.

¹⁸ См.: Коссак Е. Экзистенциализм в философии и литературе. М., 1980. С. 57.

¹⁹ См.: Типсина А.Н. Немецкий экзистенциализм и религия. Л., 1990. С. 120.

сокровенной возможности»²⁰. Поскольку и подлинное бытие и повседневное существование человека лишают ценности жизнь индивидов, то Хайдеггер индивидуализирует смерть. С точки зрения мыслителя, смерть – это единственная вещь, которую никто не может сделать за другого человека. Только актом своего выбора перед лицом ничто человек обнаруживает и для себя, и для мира свою истинную сущность и ценность. Если человек продолжает существовать в обществе, вести обычный, повседневный образ жизни, который характеризуется безличным бытием человека, то он вместе с тем несет на себе вину за это существование.

Пессимизм данной концепции является рефлексией социальной реальности той эпохи. При капитализме чем более действительным становится создаваемый человеком мир, тем менее действительной становится жизнь человека, поскольку продукт труда отчуждается от человека. В связи с этим логически неизбежным является акцентирование внимания не на действительности, а на возможности человеческого бытия. Видимость существования при дается тому, чего нет, что не существует: бытием становится небытие. А все существующее теряет свою ценность²¹. Между тем, с нашей точки зрения, критерием значимости человека является его жизнь, а не смерть, его деятельность, творческий вклад в развитие человеческой сущности.

Наиболее рельефно гуманистический оттенок философии экзистенциализма проявляется в творчестве Ж.-П. Сартра.

Свой философский анализ Сартр начинает с индивидуального самосознания. Мыслитель пытается устранить из человеческого сознания любые субстанциальные определения, так или иначе приобщающие индивидуальное ко всеобщему²², усматривая в этом главную причину дегуманизации общества. Признание родовой природы человека, по его мнению, в Античности привело к подавлению индивидуальности государством, а в Новое время индивиды были принесены в жертву мировому духу. В эпоху Сартра данная тенденция проявилась в стандартизации, унификации индивидов, рассмотрении человека в ряду вещей. Так один из героев пьесы «За закрытыми дверями» произносит: «Так вот он какой, ад! Никогда бы не подумал... На кой черт жаровня: ад – это Другие»²³. Термин «Другие» символизирует предзаданность социального порядка, необходимость строить жизнь согласно требованиям того социального класса, к которому принадлежит человек.

Сартр онтологизирует трагизм эпохи капитализма, где расщепление на родовую и индивидуальную сущность достигло своего предельного значения. Поэтому Сартр лишает человека сущности. Так как человеческая реальность недостаточна, она свободна. Бытие, которое есть то, чем оно является, не могло бы быть свободным, считает Сартр, так как оно обусловлено собственной природой. Свобода вынуждает человеческую реальность делать себя, вместо того, чтобы быть. Человеческая жизнь ничем не определяется: ни внешними факторами (обстоятельствами), ни внутренними (своей природой). «Она полностью заброшена без какой-либо помощи любого вида в невыносимую необходимость делаться бытием до малейшей детали... Человек не может быть то свободным, то рабом – он полностью и всегда свободен или его нет»²⁴.

Человеческая жизнь не может получить оценку согласно внешним критериям, или исходя из своей природы. Человек сам выбирает свои цели и этим выбором придает ценность своему существованию. «Пока вы не живете своей жизнью, она ничего собой не представляет, вы сами должны придать ей смысл, а ценность есть не что иное, как этот выбираемый вами смысл»²⁵. «Мы можем выбирать себя в качестве убегающих, неуловимых, колеблющихся и т.п... и ответственность за эти цели лежит на нас... От нас зависит – выбирать себя в качестве «великого» и «благородного» или «низкого» и «смирного». Но раз мы выбрали себе смиренность как саму сущность нашего бытия, мы и будем реализовывать себя как угнетенных, ожесточенных, слабейших и т.д.»²⁶. Личная ответственность за собственные действия – прогрессивное завоевание концепции свободы философа. Но данное положение он доводит до абсурда: человек Сартра одинаково повинен во всех происходящих с ним событиях. Если человека мобилизуют на войну – то он заслуживает этой войны, поскольку у него был выбор дезертировать или покончить жизнь самоубийством²⁷. Подобные взгляды получили поддержку со стороны властей в современной России и широко распространились в общественном сознании. Если жизнь индивида не представляет ценности для общества по причине занятия непрестижной деятельностью (врачи, учителя, социальные работники и проч.), то это выбор человека, и он заслуживает такого отношения.

Однако при детальном рассмотрении концепции свободы Сартра, обнаруживается ее внутренняя противоречивость. Несмотря на то, что человек должен возобновлять свой выбор, выбирать заново, он, по сути, постоянно выбирает одно и то же, поскольку все определяется изначальным выбором. Изначальный выбор отождествляется с появлением человека в мире, следовательно, он не является сознательным. В действительности человек Сартра оказывается несвободным, причем абсолютно несвободным²⁸. Здесь Сартр сталкивается с похожим затруднением, что и Августин при анализе свободы воли человека.

Далее, выбираемые человеком цели, которые, в конечном счете, и определяют ценность человеческой жизни, ни с чем не соотносятся. Отсутствие иерархии ценностей выливается у Сартра в утверждение одинаковой абсурдности любого выбора, реализующего какую бы то ни было ценность. Теоретические основания подобной концепции на практике могут привести к оправданию экстремистских течений.

Парадоксальность сартровской свободы оказывается невозможностью вообще какой бы то ни было положительной морали, превращая субъект в голый объект²⁹. В обществе Сартра нет ни классов, ни

²⁰ См.: Габитова Р.М. Человек и общество в экзистенциализме... С. 101.

²¹ См.: Габитова Р.М. Указ. соч. С. 34, 35.

²² См.: Филиппов Л.И. Философская антропология Жан-Поля Сартра. М., 1977. С. 26.

²³ Сартр Ж.-П. За закрытыми дверями // Сартр Ж.-П., Камю А. Две грани экзистенциализма. М., 2001. С. 136.

²⁴ Сартр Ж.П. Бытие и ничто... С. 452.

²⁵ Он же. Экзистенциализм – это гуманизм...

²⁶ Он же. Бытие и ничто... С. 481.

²⁷ См. Там же. С. 558.

²⁸ См.: Кузнецов В.Н. Жан-Поль Сартр и экзистенциализм. М., 1969. С. 130-133.

²⁹ Филиппов Л.И. Философская антропология Жан-Поля Сартра. М., 1977. С. 198.

социальных групп, только безличная масса множественности других, в которой обезличивается и человек, лишенный сущности, а, в конечном счете, и свободы.

Выводы. Экзистенциализм – гуманистическое направление философии, затрагивающее проблемы, близкие каждому человеку – проблема смысла жизни, счастья, свободы, ценности собственной жизни. Кроме того, представители данного направления известны своими художественными произведениями, что облегчает их восприятие и повышает воспитательный эффект. Поэтому анализ литературных произведений можно использовать не только с курсантами в качестве арттерапии, но и обучить их методике работы со спецконтингентом в будущем в процессе выполнения профессиональных задач. Однако, поскольку экзистенциализм сознательно отворачивается от науки, то прочной обоснованной базы он не дает, и не способен решить проблемы, которые ставит, а только их обозначает, проявляет, что в принципе также немаловажно в процессе формирования мировоззрения.

Литература:

1. Асмус В.Ф. Предисловие // Тавризян Г.М. Проблема человека во французском экзистенциализме. – М.: Наука, 1977. – С. 3-13.
2. Габитова Р.М. Человек и общество в экзистенциализме. – М.: Наука, 1972. – 221 с.
3. Камю А. Миф о Сизифе. Эссе об абсурде // Камю А. Бунтующий человек. Философия. Политика. Искусство: Пер. с фр. – М.: Политиздат, 1990. – С. 23-100.
4. Камю А. Чума. – М.: «АСТ», 2005. – 368 с.
5. Коссак Е. Экзистенциализм в философии и литературе. – М.: Политиздат, 1980. – 360 с.
6. Кузнецов В.Н. Жан-Поль Сартр и экзистенциализм. – М.: изд. Моск. ун-та, 1969. – 285 с.
7. Сартр Ж.-П. Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии. – М.: Республика, 2000 – 639 с.
8. Сартр Ж.-П. За закрытыми дверями // Сартр Ж.-П., Камю А. Две грани экзистенциализма. – М., 2001. – С. 90-137.
9. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм // Сумерки богов. – М.: «Политиздат», 1989. – С. 319-344.
10. Тавризян Г.М. Проблема человека во французском экзистенциализме. – М.: Наука, 1977. – 141 с.
11. Типсына А.Н. Немецкий экзистенциализм и религия. – Л.: изд. Ленинград. ун-та, 1990. – 152 с.
12. Филиппов Л.И. Философская антропология Жан-Поля Сартра. – М.: Наука, 1977. – 283 с.
13. Хайдеггер М. Бытие и время. – М.: изд. «Ad Marginem», 1997. – 451 с.

Педагогика

УДК 37.011.31-051(470.332)(091)

кандидат педагогических наук Глебова Галина Федоровна

Смоленский государственный университет (г. Смоленск);

кандидат исторических наук Мануилова Ирина Борисовна

Смоленский государственный университет (г. Смоленск)

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ УСТАНОВКИ СМОЛЕНСКИХ УЧИТЕЛЕЙ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА

Аннотация. В статье, на основе изучения и анализа широкого спектра архивных материалов и опубликованных источников, обозначено содержание и направленность педагогической деятельности смоленских учителей конца XIX – начала XX века. Авторами делается вывод об отражении в деятельности учителей, обусловленной их профессиональными установками, прогрессивных педагогических идей того времени, о ее направленности на освоение учащимися «реальных» знаний, формирование у них высоких нравственных качеств. Как наиболее значимые, выделяются профессиональные установки педагогов на создание условий для сознательного и активного освоения учащимися изучаемого материала, развитие познавательного интереса, творческого потенциала учащихся в обучении, формирование у них навыка аналитической деятельности. Показано, что данные установки предопределили деятельностный, практико-ориентированный подход и широкое использование лабораторного и дискуссионного методов в обучении.

Подчеркивается, что организация внеурочной воспитательной работы отличалась разнообразием направлений и форм, среди которых особое место занимали кружки по интересам, многочисленные экскурсии, самодеятельный театр. Обращено внимание на патерналистскую направленность педагогической деятельности учителей, которая выражалась в создании благоприятных для развития учащихся условий, в заботе об их здоровье, в заинтересованности педагогов в благополучии воспитанников и их судьбе, в особом стиле педагогического общения.

Приведены отзывы выпускников смоленских учебных заведений о педагогической деятельности своих наставников, ее результативности. Их высокие оценки, наряду с другими историческими фактами, подтверждают прогрессивную направленность профессиональных установок смоленских учителей, их значимость для создания и развития отечественной системы образования.

Ключевые слова: профессиональные установки учителей; педагогическая деятельность; воспитательная работа; патернализм.

Annotation. The article deals with the professional views of the Smolensk teachers-innovators at the end of the XIXth – beginning of the XXth centuries in the context of the development of progressive national pedagogical idea. Based on the study and analysis of a wide range of archival materials and published sources, the authors conclude that progressive pedagogical ideas of that time are reflected in the pedagogical work of the teachers. It was aimed at mastering of «real» knowledge by students and the formation of high moral qualities among them. One of the most essential values was the importance of the development of cognitive interest and creative potential of students in their education and formation of analytical skills.

These views are shown to have predetermined actionable, practice oriented approach and wide use of laboratory and argumentative method of educating. It is emphasized that organization of extracurricular educational work was marked by the variety of directions and forms whereas different kinds of societies, numerous excursions and amateur theatre played an especially important role. The article pays attention to paternalistic orientation of pedagogical activity of teachers, that was expressed in creation of personality-oriented educational environment for students, in

taking care of their health, in teachers' personal interest in pupils' life and their prosperity, in individualization of pedagogical communication. The article contains the opinions of the graduates of Smolensk educational establishments about pedagogical activity of the teachers and its effectiveness. Their high appraisal, along with other historical facts, confirm the progressive orientation of professional views of the Smolensk teachers, their importance for creation and development of the national system of education.

Keywords: professional views; teachers-innovators; pedagogical activity; educational work; paternalism.

Введение. Исследование развития педагогической мысли, сущности и направленности деятельности педагогов-практиков на рубеже XIX–XX веков в России на протяжении десятилетий остается одним из актуальных направлений изучения и осмысления проблем и путей развития отечественного образования.

Вторая половина XIX века для России – время значительных социально–экономических и политических событий. Социально-культурная ситуация, создавшаяся в России после отмены крепостного права и реформ 1860-х годов, повлекла за собой процессы активизации общественно-педагогического движения и развития педагогической мысли. Начавшийся процесс индустриализации поставил под сомнение соответствие образовательных запросов государства и общества уровню развития образования, содержанию и методам обучения в массовой школе. Специалисты в области истории педагогики связывают развитие педагогической мысли этого периода как с проблемами дидактики, организацией народных школ и нравственным воспитанием – традиционными для того времени направлениями зарождающейся педагогической науки, так и с такими новаторскими педагогическими концепциями, как экспериментальная педагогика, теория свободного воспитания и идеи «трудовой школы». Отражением этих педагогических идей становится прогрессивная практическая деятельность учителей как в центре России, так и в ее провинции.

Предметом рассмотрения в статье являются профессиональные установки смоленских учителей на рубеже XIX–XX веков, определившие, по сути, новаторскую для этого периода направленность их педагогической деятельности. Проводимое нами исследование базируется на архивных материалах учебных заведений Смоленска, в которых работало немало неординарных педагогов. Источниковая база представлена как архивными, так и опубликованными документами. Важную информацию о приоритетах учителей в профессиональной сфере содержат протоколы заседаний педагогических советов и годовые отчеты гимназий, которые хранятся в фондах Государственного архива Смоленской области (Ф. 79. Смоленская частная гимназия Н.П. Евневича; Ф. 829. Смоленская Мариинская женская гимназия). Представляют интерес обращения выпускников учебных заведений в поддержку учителей, отстраненных от работы в советской школе в 1918 году (ф. 19. Смоленский губернский отдел народного образования). Эти документы, наряду с опубликованными воспоминаниями современников, дают материал для анализа и оценки профессиональных установок и предпочтений педагогов учебных заведений г. Смоленска, проявившихся в практико-ориентированном, деятельностном подходе к обучению, в приоритетности развития самостоятельности и творческого потенциала учащихся, потерналистской направленности педагогической деятельности, заботе о нравственном и физическом здоровье учеников.

Изложение основного материала статьи. Профессиональные установки педагогов и способы их реализации выделяются своей значимостью среди многочисленных факторов, определяющих сущность и особенности учебно-воспитательного процесса. Ряд ученых (Л.И. Божович, А.Г. Асмолов, Е.Н. Соколов, И.А. Сапогова и др.) рассматривают профессиональную установку «как системное образование, компонентами которой выступают структура мотивов и направленность личности на определенную систему ценностей, опосредованную смысловым пространством конкретной профессии» [8, с. 143]. Профессиональная установка проявляется в личностном восприятии обстоятельств и условий деятельности, способах действий в этих условиях; обуславливает профессиональное самосознание, содержание, методы профессиональной деятельности и поступки личности. Современная школа, находящаяся в условиях реформирования, нуждается в приобщении к передовому опыту предшествующих поколений педагогов, которые закладывали отечественные традиции школьного образования. В связи с этим изучение профессиональных установок учителей и способов их реализации в конце XIX – начале XX века представляется авторам актуальным.

Обеспечение практической направленности и самостоятельности в обучении. Анализ документов показывает, что важнейшей установкой для учителей являлось обеспечение практико-ориентированного подхода к обучению, сознательного и активного освоения учащимися знаний в конкретной предметной области. В целях реализации этих установок преподаватели обращались к актуальному в тот период лабораторному методу. Одним из основателей этого метода в области преподавания физики стал преподаватель Смоленской губернской мужской гимназии Б.А. Герн [2, с. 283]. Лабораторный метод был направлен на развитие самостоятельности учащихся в обучении. Используя физические приборы, они под руководством учителя ставили опыты, убеждаясь в наличии закономерных связей физических явлений. Лабораторный метод стал приоритетным в педагогической практике выдающегося преподавателя математики Смоленской частной гимназии Н.П. Евневича, А.Р. Эйгеса. Характеризуя свою методику, А.Р. Эйгес подчеркивал, что является «сторонником не отвлеченного диалектического метода, а лабораторного метода, т.е. примыкаю к тому направлению, которое отвергает чисто логическое построение курса математики и в основу обучения кладет развитие учащимися самостоятельности» [4, оп. 1, д. 61, л. 123].

Организация самостоятельной работы являлась приоритетом в преподавании естественных дисциплин в 1-м реальном училище. Наличие астрономических приборов позволяло регулярно проводить с учащимися практические занятия по астрономии. Реалисты под руководством преподавателя естествознания Л.И. Плетнера изучали растительный мир Смоленского региона на полевых практиках. Собранные растения оформлялись в гербарии, один из которых пополнил коллекцию Московского университета [4, оп. 1, д. 61, л. 76]. Аналогично строил учебный процесс преподаватель естествознания губернской мужской гимназии П.А. Спиридонов. Один из выпускников гимназии, известный исследователь родного края Г.В. Парфенов вспоминал: «В детстве, в школе осмысленное отношение к окружающей природе мне и моим товарищам любовно прививал и привил учитель естествознания биолог Петр Андреевич Спиридонов. В экскурсиях с нами в окрестностях города Смоленска он приучил нас собирать гербарий, минералы, образцы почв, окаменелости моллюсков, кости животных (мамонта и др.). Мы не только собирали, но под его руководством препарировали и определяли найденные материалы» [9, с. 49].

Развитие навыков самостоятельности и творческого начала в осмыслении исторического процесса и философских проблем в преподавании гуманитарных дисциплин. С целью развития способности к самостоятельному анализу гуманитарных процессов практиковались творческие работы учащихся, которые оформлялись в рефераты с последующей публичной защитой. В процессе работы над поставленной проблемой учащиеся приобретали навыки анализа первоисточников, научной литературы, учились обобщать и систематизировать материал, формулировать и аргументировать собственную позицию. Так, в частной гимназии Н.П. Евневича с успехом прошла защита реферата П. Александрова (будущего академика, выдающегося математика XX в.) «Вопросы, мучившие Фауста и их разрешение». Обсуждение затронутых в реферате философских вопросов вызвало оживленную дискуссию. В ходе дискуссии поднимались сложные мировоззренческие проблемы: мир как действительность и борьба; истоки зла в мире; человеческая жизнь как звено в цепи мирового процесса. Активно обсуждали старшеклассники и педагоги проблемы, поставленные в реферате ученика 8 класса М. Бяшкова «Волх Всеславич». Руководил подготовкой учащихся молодой преподаватель истории выпускник Московского университета А.А. Сахаров [5, оп. 1, д. 199, л. 52].

Метод дискуссии по сложнейшим философским вопросам широко использовал на своих уроках законоучитель общественной гимназии Л.А. Смирнов. Его коллега преподаватель русской словесности И.С. Коростелев умело подводил учащихся к обсуждению животрепещущих социальных проблем. «Не нужно слов, – подчеркивал П.С. Александров, – чтобы понять, как сильно способствовали эти беседы моему общему развитию далеко за пределами обязательного гимназического курса литературы» [1, с. 227].

Обеспечение формирования нравственных качеств воспитанников, расширение кругозора учащихся. Общение с учащимися педагогов не ограничивалось узкими рамками преподаваемого предмета. Они проявляли заинтересованность в развитии широких познавательных интересов своих воспитанников, в формировании нравственных начал их личности. Именно на это была направлена внеурочная учебно-воспитательная деятельность. В учебных заведениях Смоленска постоянно работали кружки, самодеятельные театральные студии, которые позволяли учащимся получать знания, навыки и развивать творческие способности в разнообразных сферах. В мужских учебных заведениях работали шахматные кружки. В тот период умение играть в шахматы рассматривалось в качестве необходимого навыка любого образованного человека. Обществу высоко ценили умение связно и красиво изложить свою мысль. Развитию этих навыков способствовали не только уроки словесности и других гуманитарных наук, но и издание рукописных журналов. Так, в Общественной гимназии публиковались рассказы гимназистов в журнале «Юность», редактором которого был преподаватель математики В.К. Унтилов. Способности и интерес к драматическому искусству развивались в процессе постановки самодеятельных спектаклей. Приобщению к музыкальному творчеству способствовали кружки пения и инструментального искусства.

Смоленская общественность имела возможность посещать литературно-музыкальные вечера, спектакли, вокально-инструментальные концерты, подготовленные учащимися на высоком профессиональном уровне. Приведем некоторые примеры. Оркестр и хор 1 реального училища успешно выступал не только на школьных, но и на общегородских мероприятиях. Так, в 1912 году учащиеся реального училища организовали для широкой публики концерт песен, посвященных героям 1812 года, и представили ученический спектакль «Борис Годунов» [4, оп. 1, д. 61, л. 11]. В феврале 1914 года в зале Благородного собрания с большим успехом прошло представление детской оперы «Сон старого года», поставленный выдающейся виолончелисткой и музыкальным педагогом Ю.Н. Сабуровой силами учениц частной гимназии Е.И. Ровинской. Театральный кружок в Общественной гимназии вела учительница немецкого языка Л.Р. Ридек. С учащимися старших классов она поставила драму Шиллера «Вильгельм Телль» на немецком языке [1, с. 229].

Литературно-музыкальные вечера, концерты, спектакли, лектории, танцы организовывались в средних учебных заведениях Смоленска не реже одного раза в месяц. Вход на многие из этих мероприятий был платный. Собранные средства передавались на поддержку малообеспеченных учащихся. Например, в первом полугодии 1909/1910 учебного года родители и учащиеся Общественной гимназии провели «Осенний бал». Весь сбор (278 р. 11 коп.) пошел на оплату обучения беднейших учеников [5, оп. 1, д. 14, л. 28]. Благотворительность становилась нормой жизни учащихся. Их учителя и родители регулярно сдавали деньги в фонды многочисленных благотворительных организаций. Они «зарабатывали» деньги на благотворительность, принимая участие в концертах и спектаклях.

Воспитанию гражданских и патриотических чувств способствовали экскурсии по городу и его окрестностям. С 1911 года в Смоленске работал местный комитет по организации и осуществлению учебно-воспитательных экскурсий. Учащиеся всех учебных заведений города знакомились с героическим прошлым своих предков на экскурсиях по крепостной стене, посещая памятные места войны 1812 года. Законоучителя проводили экскурсии по Соборному холму, знакомили с экспозиций «Древнехранилища» Смоленского Церковно-археологического комитета. В педагогической практике вошли учебные экскурсии в городском историческом музее и во вновь открытом музее княгини М.К. Тенишевой. О силе воздействия подобных экскурсий вспоминал краевед Г.В. Парфенов, который побывал на экскурсии известного смоленского историка С.П. Писарева. «С каким затаенным волнением и непривычным для детского возраста вниманием, – писал Г.В. Парфенов, – слушал я в первый и последний раз объяснения музея Писаревым. Какой новый мир глянул на меня со стен и витрин музея. Сколько любви и задушевной радости в словах и объяснениях музея Писаревым. Я был ошеломлен, взволнован, много новых слов, новых мыслей охватило меня. Передо мной раскрылась таинственная завеса неизвестного, имя которому – история» [14, с. 49].

Забота о здоровье учащихся. Малоподвижный образ жизни, перегруженность домашними заданиями, плохие домашние условия ряда учащихся, другие неблагоприятные факторы приводили к высокому уровню заболеваемости и смертности учащейся молодежи. Протоколы педагогических советов сохранили материалы, которые подтверждают озабоченность педагогов состоянием здоровья своих воспитанников. Например, в 1881 году учителя Мариинской гимназии обследовали жилищные условия учениц и пришли к неутешительным выводам: «Неудобная, грязная, сырая, лишенная воздуха квартира, недостаточная и не всегда здоровая пища, скудная, плохо защищающая от сырости и холода одежда, неимение необходимых учебных пособий, свеч и других необходимых предметов – вот условия, среди которых живут многие из наших учениц» [6, оп. 1, д. 18, л.43]. Педагогический коллектив наметил меры по улучшению ситуации: материальная помощь беднейшим гимназисткам, создание пансиона, обязательные прогулки на большой перемене и др.

В начале XX века Министерство народного просвещения приняло важные решения, направленные на улучшение здоровья учащихся, в том числе Циркуляр от 30 мая 1910 года о введении уроков гимнастики, как в мужских, так и в женских учебных заведениях. Гимназистки разучивали популярные в тот период шведские гимнастические упражнения. В мужских гимназиях и в реальном училище на уроках физкультуры учащиеся осваивали сокольскую гимнастику. Недостаток движения учащиеся компенсировали прогулками и подвижными играми на воздухе во время больших перемен. Так, воспитанники прогимназии Ф.В. Воронина в послеобеденное время выходили на часовую прогулку за крепостную стену [5, оп. 1, д. 48, л. 28]. Руководитель частной гимназии Н.П. Евневич добился от городских властей разрешения оборудовать на сажалке, расположенной недалеко от гимназии, каток. Гимназисты получили возможность кататься на коньках на больших переменах и после уроков [5, оп. 1, д. 19, л. 43]. Традицией учебных заведений города была организация загородных прогулок в конце учебного года. В проведении прогулок-пикников активное участие принимали не только учителя, но и родители учащихся.

На сохранение и улучшение здоровья учеников была направлена и просветительская работа, организуемая руководителями учебных заведений. В гимназии Н.П. Евневича проводился цикл лекций о борьбе с туберкулезом. При этом использовались технические средства: «туманные картинки» [5, оп. 1, д. 199, л. 2]. Начальница 2-й женской гимназии В.А. Ромейко-Гурко организовала лекторий по вопросам женской гигиены. Гимназистки из бедных семей посещали лекторий бесплатно. Расходы покрывались из общественных средств [10, с. 58].

Патерналистская направленность педагогической деятельности. Наивысшей ценностью для передовых педагогов был ученик, его успехи и насущные проблемы, будущая судьба. Данная установка, как было показано авторами в ранее опубликованных работах, определялась духовными приоритетами русской гуманистической философии и педагогики [3, с. 389-394]. Дни учебы должны были принести ученику удовлетворение, ощущение полноценной благополучной жизни. На создание такой спокойной, созидательной атмосферы и были направлены усилия педагогических коллективов. Учителя частной гимназии Н.П. Евневича декларировали свое стремление «установить возможно простые и сердечные отношения между учащими и учащимися, полагая в основу взаимное доверие и любовь к делу» [5, оп. 1, д. 199, л. 1]. Эти слова не остались «фигурой речи». Благодаря усилиям педагогов гимназия приобрела славу лучшей в городе. Сохранилось письмо смоленского дантиста А. Г. Лобаса, посланное директору гимназии из Риги, куда переехала семья в 1911 году. Автор писал: «Пребывание в Вашей гимназии моих детей останется у меня на всю жизнь самым светлым воспоминанием. Я сильно сомневаюсь, чтобы мои дети когда-либо в училище здесь в немецкой стороне встретили такие гуманные и справедливые отношения, какие они встречали у Вас» [5, оп. 1, д. 199, л. 1].

Не только коллектив гимназии Н.П. Евневича сформировал благоприятный психологический микроклимат в своем учебном заведении. С теплотой вспоминали свои школьные годы, дружественную атмосферу, созданную учителями и наставницами выпускницы смоленских женских гимназий. Не случайно празднование 50-летия Мариинской гимназии в 1911 году превратилось в общегородской праздник. Множество теплых слов было сказано ученицами гимназии на юбилейном вечере. Те, которые не смогли приехать в Смоленск, прислали в адрес педагогического коллектива поздравительные телеграммы с глубокой благодарностью [11, с. 27]. Созданию благоприятной атмосферы в учебных заведениях способствовала объективность учителей, их справедливое отношение к своим воспитанникам. Текущие и экзаменационные оценки выставлялись исключительно в соответствии с продемонстрированными знаниями, «невзирая на лица». Так, директор гимназии Н.П. Евневич отказал в приеме сыну богатого банкира Иоффе. На вакантное место (действовала квота по приему в учебные заведения иудеев) был принят мальчик из бедной еврейской семьи, который получил на экзаменационных испытаниях более высокий балл. Преподаватель математики А.Р. Эйгес в сентябре 1917 года поставил неудовлетворительную оценку на выпускном экзамене сыну генерал-лейтенанта, инспектора запасных войск Западного фронта Александру Чижову [5, оп. 1, д. 17, л. 17].

Волновало педагогов не только настоящее, но и будущее воспитанников. Отстающих учеников не спешили отчислять из учебных заведений. Для них организовывали дополнительные занятия, назначали переэкзаменовки. Сложнее обстояло дело с учащимися, включившимися в революционное движение. Политическая полиция исключала их дальнейшее пребывание в учебных заведениях. Понимая эти угрозы, педагоги достаточно снисходительно относились к революционным увлечениям своих подопечных, «закрывая глаза» на распространение ими антиправительственной литературы. Так поступали преподаватели реального училища, губернской гимназии, гимназии Н.П. Евневича. В этом отношении типичен ответ директора I реального училища В.Н. Ярошевского на запрос жандармского управления по поводу учеников, причастных к кружку социалистов-революционеров. В.Н. Ярошевский описал их как юношей малоспособных к учению, «впавших в леность», лишенных родительской опеки, «тяжко забитых бедностью», и в итоге подчеркнул, что их «нельзя считать неблагонадежными» [4, оп. 1, д. 61, л. 11].

Гуманизация педагогического общения. Реализация вышеобозначенных ценностных профессиональных установок учителей была возможна только на основе неформального, личностного общения, индивидуального подхода педагога к ученику. Можно ли утверждать, что данная модель социального общения преобладала в учебных заведениях Смоленска? Исторические факты дают основания для положительного ответа на этот вопрос. Выпускницы смоленских женских гимназий, характеризуя своих учительниц, постоянно использовали слова: «добрейшая», «милейшая», «заботливая», «как нежно любящая мать», «справедливая и всегда ровная в обращении». Бывшие гимназисты характеризовали своих учителей не только как требовательных знатоков предмета, но и как справедливых, внимательных наставников. Так, В.Н. Ярошевский по мнению учащихся реального училища «берег личность каждого всякими способами», «подмечал индивидуальные особенности учащихся».

Ориентация учителей на личностный подход к учащимся подтверждается практикой приглашения их к себе домой «на чай». Такое приглашение означало непринужденную беседу о культурных процессах в современной России, знакомство с библиотекой преподавателя. Известно, что преподаватель словесности общественной гимназии И.С. Коростылев позволял учащимся пользоваться его библиотекой, которая содержала кроме легальной литературы запрещенные книги Чернышевского и Герцена. Из воспоминаний академика П.С. Александрова мы узнаем, что преподавательница немецкого языка общественной гимназии Л.Р. Ридек нередко приглашала учеников в свой дом, окруженный садом. Угощая чаем, беседовала с ними

только по-немецки, затрагивая в разговоре самые разнообразные, интересные для молодежи вопросы [1, с. 229].

Опираясь на исторические факты, можно утверждать, что педагогическая деятельность смоленских учителей была достаточно эффективной. Косвенно это подтверждается тем, что многие выпускники смоленских мужских гимназий смогли поступить в престижные университеты страны. Не случайно в Смоленске в то время становится традицией организация балов для студентов Петербургского университета – выпускников смоленских гимназий, проводившихся на рождественских каникулах. В частной гимназии Н.П. Евневича, преобразованной в 1915 году в Общественную, обучались два будущих академика П.С. Александров и Л.А. Люстерник [12, с. 14]. Выпускницы женских гимназий становились преподавательницами учебных заведений Смоленска, занимали ответственные должности в системе образования. Так, например, выпускница Смоленской Мариинской гимназии Е.М. Можайская с 1903 по 1918 год исполняла обязанности начальницы этого учебного заведения. Выпускница Мариинской гимназии В.А. Ромейко-Гурко 10 лет возглавляла 2-ю женскую гимназию (с 1901 по 1911 год).

Обращает на себя внимание высокая оценка выпускниками смоленских учебных заведений уровня полученного образования, атмосферы, в которой протекал учебный процесс, профессионального мастерства педагогов и личностного общения с ними. Приведем типичные примеры. Выпускницы Мариинской гимназии подчеркивали, что сохраняют глубокую духовную связь со своей учительницей Е.М. Можайской, которая в годы их учебы внимательно относилась к их проблемам, помогала не только в учебе, но и поддерживала бедных учениц материально [4, оп. 1, д. 61, л. 66]. Вспоминая начальницу 2-й женской гимназии М.М. Ромейко-Гурко, выпускницы подчеркивали, что она проводила с ними коллективные чтения, беседы, «старалась сблизиться с нами и содействовать нашему развитию» [4, оп. 1, д. 61, л. 77]. У преподавательницы немецкого языка 2-й женской гимназии Э.О. Мирзалис выпускницы признавали «редкий педагогический талант», выражали своей бывшей учительнице «любовь и признательность» [4, оп. 1, д. 61, л. 93]. П.С. Александров, свободно владевший французским языком, отмечал, что именно учительница Общественной гимназии Ж.К. Залеская сыграла в этом большую роль. «У нее, – вспоминал академик, – я научился недостававшей мне грамматики настолько, что в дальнейшем мог свободно писать по-французски свои работы и даже предисловия и послесловия к ним более литературного, чем математического характера» [Александров, 1979, 225]. С особой благодарностью относился П.С. Александров к своему учителю математики А.Р. Эйгесу. «Считаю необходимым отметить, – подчеркивал он, – что я всецело считаю себя обязанным ему в отношении пробуждения и развития моих математических способностей и моего математического образования» [4, оп. 1, д. 61, л. 124]. Высокие оценки, данные смоленским учителям академиком П.С. Александровым, особенно весомы, поскольку он сам являлся не только выдающимся теоретиком, ученым-математиком, но и прекрасным педагогом.

Выводы. Таким образом, анализ архивных документов и опубликованных источников, позволяет сделать вывод о том, что прогрессивная, по сути, новаторская для своего времени деятельность смоленских учителей в конце XIX – начале XX века была обусловлена профессиональными установками, базирующимися на гуманистической системе ценностей. Центральное место в этой системе занимала личность ребенка. Практическая направленность обучения способствовала развитию у учеников познавательной деятельности, творческого подхода к усвоению знаний. В процессе преподавания гуманитарных дисциплин у них формировались навыки самостоятельной аналитической деятельности. Разнообразная внеклассная работа способствовала формированию нравственных качеств личности. Гуманистические ценности учителей нашли воплощение в патерналистской направленности педагогической деятельности, осуществляемой в контексте передовых педагогических концепций конца XIX - начала XX веков, закрепляющей и развивающей лучшие традиции отечественного образования.

Литература:

1. Александров П.С. Страницы автобиографии // Успехи математических наук. 1979. Т. 34, вып. 6(210). С. 219–249.
2. Бражников М.А., Пурешева Н.С. Становление методики обучения физике в России как педагогической науки и практики. М.: Прометей, 2015. 505 с.
3. Глебова Г.Ф., Мануилова И.Б. Русские философы о становлении личности и гуманизации образования // Известия Смоленского государственного университета. 2017. № 4(40). С. 389–394.
4. Государственный архив Смоленской области (ГАСО). Ф. 19. Смоленский губернский отдел народного образования.
5. ГАСО. Ф. 79. Смоленская частная гимназия Н.П. Евневича.
6. ГАСО. Ф. 829. Смоленская Мариинская гимназия.
7. Доница И.А. Становление и развитие идей маркетинга в образовании (историко-педагогический анализ) / Доница И.А. // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2014. № 6-1. С. 206–209.
8. Еремина Н.Ю. Профессиональная установка как важнейшая составляющая профессионального становления педагога-психолога в процессе обучения в вузе // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2008. №6-1 том10. С. 142–147.
9. Иванов М. Г.В. Парфенов: археолог, педагог, музейный деятель // Край Смоленский. 2016. № 1. С. 39–44.
10. Исторический очерк и отчет о деятельности Педагогического и Попечительного Советов Смоленской 2-й женской гимназии. 1886–1911 / сост. И.В. Федоров, В.А. Кестнер. Смоленск, 1911. 109 с.
11. Исторический очерк Смоленской Мариинской женской гимназии. 1861–1911 / сост. П.П. Любимов. Смоленск, 1913. 189 с.
12. Калыгина В. Александр Романович Эйгес и его ученики // Край Смоленский. 2014. № 5. С. 9–16.
13. Медведев А.П. Краткая история педагогики в культурно-историческом аспекте. СПб., 1914.
14. Парфенов Г. Записки краеведа // Край Смоленский. 2016. № 1. С. 45–49.
15. Певзнер М.Н., Петряков П.А., Александрова М.В., Доница И.А. Образовательные возможности развития детско-взрослых взаимоотношений // Образование: ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. 2016. № 1. С. 20–24.

УДК 159.922.72:37.015.31

доктор педагогических наук, профессор Глузман Неля Анатольевна

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения

высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Евпатория)

ОДАРЕННЫЕ ДЕТИ: ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКИХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ЛАГЕРЕЙ В РЕСПУБЛИКЕ КРЫМ

Аннотация. В статье представлены основные направления работы международного детско-молодежного центра «Ай-Кэмп» (Республика Крым) по социально-педагогическому сопровождению одаренных детей и подростков; рассмотрены стратегические цели и задачи функционирования центра; внесены предложения по улучшению методической работы с одаренными учащимися в период летнего отдыха.

Ключевые слова: социально-педагогическая поддержка, одаренность, центр «Ай-Кэмп».

Annotation. This paper presents the main directions of work of the international centre "I-Camp" for children and youth (The Republic of Crimea) on social-pedagogical support of gifted children and adolescents; there have been considered the strategic objectives and tasks of the functioning of the centre; there have been made suggestions for improving methodological work with gifted students during summer holidays.

Keywords: social-pedagogical support, talent, center "I-Camp".

Введение. В целом анализ научной литературы показывает, что проблема одаренности получила статус государственно значимой в большинстве стран, что привело к формированию социального запроса на ее исследования. Существует множество подходов к понятию одаренности, из-за чего нет и до сих пор ее четкого определения. Так, к настоящему времени исследована природа одаренности (В. Александер, В. Бастендорф, Г. Вебб, Д. Векслер, Е. Галантер, Т. Гассер, Дж. Миллер, Д. Молфезе, К. Прибрам, Д. Хендриксон, Р. Хэттел, Е. Шафер, Дж. Эртл и др.), определена сущность понятий «одаренность», «детская одаренность», выявлены специфические особенности одаренного ребенка (К. Абромс, Д.Б. Богоявленская, Ю.З. Гильбух, Э.А. Голубева, Е.Н. Задорина, А. Карне, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкина, Ф. Монкс, В.И. Панов, К. Перлет, А. Савенков, Е.И. Щербанова, В.С. Юркевич и др.). Кроме того, рассмотрены фундаментальные проблемы структуры и природы способностей, условий их развития (Б.Г. Ананьев, В.А. Крутецкий, А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, В.Д. Шадриков и др.), обосновано значение общих способностей как основы развития специальных (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн). Изучена структура конкретных способностей (В.А. Крутецкий, Б.М. Теплов и др.), выявлены общие закономерности развития одаренности (А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, В.Н. Дружинин, И.С. Лейтес, Р. Стенберг, Дж. Фримэн и др.), предприняты попытки классификации видов одаренности и создания моделей одаренности (Ф. Монкс, Дж. Рензулли, К. Халлер и др.).

Для представленного исследования также особо актуальным является определение Е. Н. Кульчицкой, которая рассматривает одаренность как системно-личностное образование, определяемое природными особенностями организма человека (сенсорные, моторные, интеллектуальные компоненты высокой энергетичности). Ученая отмечает что, одаренность состоит из высокого уровня интеллекта, творческих способностей и мотивационного компонента [3].

Важность социально-педагогического сопровождения одаренности обусловлена значительным количеством социально-психологических проблем одаренных детей. К ним относятся: проблемы в общении с одноклассниками; нарушение взаимодействия с учителями; недоразумения с родителями; проявления девиантного поведения (в т.ч. прогул уроков) отсутствие навыков о социальной поведения на разных уровнях (от бытового до общественного) и др. Педагог-новатор О. С. Газман рассматривает социально-педагогическую поддержку как профессиональную деятельность педагогов в общеобразовательных учреждениях, направленную на оказание помощи детям в решении их проблем. Он выделяет следующие основные направления поддержки одаренных детей, такие как: 1) способствовать и уверенность в полноценной жизни в обществе, поиск в нем своего места, сформированность адекватной Я-концепции; 2) формирование у одаренных детей умения правильно себя оценивать и ставить реальные цели; 3) преодоление психологической изоляции одаренных детей в детских и подростковых коллективах. Социально-педагогическая поддержка одаренных детей, кроме перечисленных выше, включает работу по оптимизации взаимодействия ребенка с ближайшим окружением [2].

Перед современными детскими и молодежными организациями и центрами стоит задача формировать и укреплять у обучающихся внутренние источники мотивации не только к учебной деятельности, но и к саморазвитию интеллектуальных, творческих способностей, а также к успешной социализации. Сегодня крайне необходимо создавать ситуации успеха, развивать творческую, поисковую, исследовательскую активность и навыки коллективно согласованных действий детей и подростков.

Формулировка цели статьи. Цель статьи – раскрыть основные направления опыта работы международного детско-молодежного центра «Ай-Кэмп» (Республика Крым) по социально-педагогическому сопровождению одаренных детей и подростков.

Изложение основного материала статьи. Основной задачей детского отдыха, как считает администрация и педагогический коллектив международного детско-молодежного центра «Ай-Кэмп» (Республика Крым) является формирование и развитие социально зрелой и творческой личности в условиях социально-педагогического комплекса.

Для ее решения в условиях центра созданы условия для внутреннего роста отдыхающих ребят, развития их духовных, нравственных и интеллектуальных качеств, формирования навыков самостоятельности, открытия жизненных ценностей, наработки жизненного опыта и т.д.

В качестве общих стратегических целей функционирования центра «Ай-Кэмп» выбраны: – воспитание морально и физически здорового поколения; – сопровождение талантливой молодежи, и на этой основе обогащение интеллектуального, творческого, культурного потенциала государства; – развитие естественных позитивных склонностей, способностей и одаренности детей и подростков, потребности и умения самосовершенствоваться, формирование гражданской позиции, собственного достоинства, готовности к

трудовой деятельности, ответственности за свои действия; – предоставление возможностей для реализации индивидуальных творческих потребностей, обеспечение условий для овладения практическими умениями и навыками научной, опытно-экспериментальной деятельности; – формирование целостного научного мировоззрения, общенаучной, общекультурной, технологической, коммуникативной и социальной компетентности на основе усвоения системы знаний о природе, человеке, обществе, культуре, производстве, овладения будущей профессией; – воспитание детей и подростков как людей нравственных, ответственных, людей высокой культуры с эстетическим и этическим отношением к окружающему миру и самому себе; – разработка и внедрение современных научно-методических концепций, технологий, форм и видов деятельности, материалов [4].

А также созданы определенные организационные условия: во-первых, сплоченный коллектив единомышленников, людей с высокой культурой, готовых к работе с одаренными детьми; во-вторых, администрация, которая стала катализатором всего нового, перспективного, сумела адаптировать все нововведения, мотивировать коллектив на плодотворную работу.

Система работы с одаренными детьми и подростками создавалась несколько лет и прошла ряд этапов: детальная разработка программы (составление план-сеток, написание сценариев, составление заявок на материальное обеспечение); подбор и подготовка кадров (проведение Школы вожатых (педагогического состава программы); обеспечение ресурсами (поиск оптимального соотношения «цена-качество» в ресурсах, необходимых для реализации программы); реализация программы; анализ мероприятий.

Способности и задатки развиваются и реализуются при условии благоприятной внешней среды и совокупности внутренних потенциалов. Мы определяем одаренного ребенка как такого ребенка, который отличается от сверстников яркими выдающимися способностями, или имеет внутренние предпосылки для высоких достижений, в том или ином виде деятельности. Под способностями мы понимаем индивидуальные особенности, которые позволяют при благоприятных условиях успешно овладевать деятельностью.

Одаренность – это не только своеобразное сочетание способностей человека, но и своеобразный сплав его личностных качеств. Развитие и воспитание одаренных детей решает проблему формирования творческого потенциала общества. Воспитать из одаренного ребенка личность, адаптированную к сложностям современной жизни, довольно сложно. В развитии творческих возможностей учащихся большое значение имеет опережающий характер обучения и воспитания. Его обосновал известный психолог Л.С. Выготский и объяснил так: «Только то обучение является хорошим, которое предшествует развитию ребенка, то есть побуждает ребенка к жизни, пробуждает и приводит в действие ряд внутренних процессов развития» [1].

С учетом вышесказанного все смены в центре тематические: музыкальные, танцевальные, кинематографические, космические и др. Основная направленность на то, чтобы тематика смены была раскрыта, участники принимали активное участие в создании итогового продукта, в кульминации смены (презентации продукта).

Тематические смены дают возможность создать образовательную среду как совокупность условий для развития личности путем осуществления перехода от идеи развития личности к идее саморазвития, самоактуализации всех участников.

Образовательная среда предполагает внедрение инновационной системы проведения досуга детей и подростков, построенная на теории множественного интеллекта. Это восемь секторов, соответствующие восьми основным видам интеллекта.

Лингвистический сектор, где дети могут обрести знания о слове, его смысле, о языке, как о показателе личных качеств человека, о том, как правильно говорить и слушать, как научиться доносить свою мысль до собеседника. Это развивает словесный ум ребенка, заставляет иначе взглянуть на то, какие слова он говорит и вырабатывает у него другое отношение к языку.

Сектор развития творческих навыков, отвечающий за образный ум, которые помогают ребенку развить пространственное воображение, понимать абстрактные понятия, умение создавать, изобретать, фантазировать и применять это в реальной жизни. Это помогает ребенку развить образное мышление, которое необходимо для выражения человеком собственных идей.

Логико-математический сектор, развивающий логический ум, который руководит способностью строить гипотезы, предположения, основанные на каких-то фактах, искать ошибки, видеть причинно-следственные связи, находить правильные решения, как в математике, так и в жизненных ситуациях. Это помогает ребенку научиться руководствоваться в жизни не спонтанными порывами, а искать правильное решение.

Музыкальный сектор, в котором дети получают навыки правильно слушать и понимать музыку, умение создавать себе настроение, вдохновение и понимание, что такое гармония звуков и жизни. Дети очень любят делать что-то под музыкальное сопровождение и их необходимо учить уметь расслабляться под музыку или сосредотачиваться. Умение понимать музыку помогает ребенку осознать свой ритм и темп жизни, задуматься о том, что мир полон звуков.

Телесно-кинестетический сектор, в котором дети развивают своё умение сосредотачиваться на своем теле, понимать и чувствовать его энергетический потенциал, развивать координацию, гибкость, равновесие, моторику.

Естественнонаучный сектор, где развивается наблюдательный ум. Здесь дети могут обрести умение сравнивать (а это один из важных элементов детского наблюдения), замечать разные явления природы, жизни. Развитие этого интеллекта помогает детям обрести способность правильно ориентироваться в жизни (есть связь между наблюдательным и аналитическим умом), развивает внимательность к окружающим, помогает обрести больше знаний о себе, о мире, о жизни, о возможных вариантах поведения.

Коммуникативный сектор, в котором ребенок может получить навыки как ладить с окружающими, понимать и чувствовать других людей, как вызывать к себе симпатию других людей, вовлекать других в то, что интересно или им или самому, развить в себе способность к лидерству или стать организатором каких-то проектов.

Коммуникативный ум помогает ориентироваться в обществе, в людях, анализировать их поступки и вырабатывать собственное мнение в каком-то вопросе без страха, что о тебе подумают другие. Приобретенные коммуникативные навыки необходимы каждому человеку в семье, работе и ежедневном общении.

Внутриличностный или самопознавательный сектор поможет ребенку разобраться в особенностях своего характера, распознавать и правильно выражать свои чувства и эмоции, понимать причины их возникновения и справляться с ними. Эта часть интеллекта помогает обрести детям умение слышать себя, принимать разумное решение находить правильные ответы в каких-то жизненных ситуациях. Разобравшись в себе, ребенку проще объяснить свои поступки другим и легче понимать других людей, а значит и прощать другим людям их недостатки.

Результаты реализации программы – большое количество активностей, на том уровне, который достаточен для ребенка. Презентация – это самое первое и самое важное впечатление, которое мы можем произвести на ребенка. Если презентация будет захватывающей и «кричать» о том, чего сможет достичь человек, владея данным навыком, то посещаемость будет высокой.

Презентация не имеет права быть блеклой, скучной, невзрачной. Промежуточные знания – это то, что ребенок получит буквально в первые два дня посещения. Его должно увлечь то, что на самом деле не так уж все сложно, и чтобы убедиться в этом, он достаточно быстро должен продемонстрировать промежуточный результат.

Промежуточным результатом может быть фотоколлаж, расписанный камень, статья в газете, сценка, сыгранная на сцене. Маленькое достижение должно стать трамплином к новым знаниям, мотивом для небольших усилий над собой. Если ребенок продолжит посещать студию, он будет вознагражден. Продуктом может быть красивая постановка, снятый фильм, выставка картин, т.е. большой итог проделанной за смену работы.

Выводы. Таким образом, социально-педагогическая поддержка одаренных учеников – это создание безопасной, развивающей среды и благоприятного эмоционального фона. Она должна базироваться на учете психологических особенностей одаренных учащихся, проведении своевременной диагностики особых задатков ребенка, особенно среди детей- девиантов, распространение просветительской работы по формированию общественного мнения о значимости и основных проблемах одаренности в России вообще и Республике Крым в частности. Современные условия решения проблемы развития одаренных детей требуют педагогической поддержки, создание программ поддержки, программы по подготовке и переподготовке педагогов, работающих с одаренными учащимися. Следует отметить, что именно на современном этапе модернизации образования проблема поддержки одаренности приобретает особое значение, поскольку одаренность и развитие творческих способностей личности выступают условием превращения, обновление и гармоничного развития нашего государства.

Результаты реализации программы подтвердили, что выбранная модель работы с одаренной и творческой молодежью является действующей, современной, динамичной и обеспечивает преемственность, целостность, эффективность воспитательных и развивающих воздействий на личность детей и подростков.

Литература:

1. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика-пресс, 1999. – 533 с.
2. Газман, О.С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы / О.С. Газман. – М., 2003. – 320 с.
3. Кульчицкая, Е.Н. Психологические вопросы выявления одаренности / Е.Н. Кульчицкая, В.А. Моляко. – Киев, 1992. – 263 с.
4. Глузман Н.А., Картава Ю.К., Петренко Н.А. Концепция модельного центра дополнительного образования одаренных детей «Дар» Евпаторийском институте социальных наук (проект) / Н.А. Глузман, Ю.К. Картава, Н.А. Петренко // Гуманитарные науки (г.Ялта). – 2017. – № 3 (39). – С. 35-44.

Педагогика

УДК 378.4

старший преподаватель, член Союза Художников России Гончарова Анастасия Леонидовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск)

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОЕКТНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ АРХИТЕКТОРНОГО ФАКУЛЬТЕТА И УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Данная статья посвящена рассмотрению проблемы преемственности в формировании проектной культуры студентов архитектурного факультета и учащихся средней общеобразовательной школы. В статье раскрывается содержание понятий «проектная культура архитектора», «преемственность», показано значение формирования в школьном образовании метапредметных умений как одного из условий в осуществлении преемственности школьного и вузовского образования.

Ключевые слова проектирование, культура, проектная культура, преемственность, восприятие, воображение, пространственное представление, образное мышление, метапредметные умения.

Annotation. This article is devoted to the consideration of the problem of continuity in the formation of the project culture of students of the architectural faculty and students of the secondary general education school. The article reveals the content of the concepts "architect's design culture", "continuity", shows the importance of formation in school education meta-subject skills as one of the conditions for the continuity of school and university education.

Keywords: design, culture, project culture, continuity, perception, imagination, spatial representation, figurative thinking, meta-subject skills.

Введение. Проектирование философы рассматривают как один из механизмов культуры, способствующей превращению человека в свободно творящее существо. В современном понимании проектирование – это «...деятельность, под которой понимается в предельно сжатой характеристике промышление того, что должно быть» [2].

Исторически сложилось несколько подходов к классификации содержания культуры. Согласно одному из подходов, в культуре принято выделять материальную и духовную составляющие. Этот факт очень точно

отражает специфику проектной культуры архитектора, поскольку она напрямую связана с процессом создания и материальных и духовных ценностей. Материальных – поскольку она проявляется в проектировании материальных объектов социальной среды: общественных зданий, построек производственного назначения, жилища для человека, культурных объектов и т. д. Духовных, так как направлена на создание эстетического образа о комфортности и многофункциональности современного жилья и общественных помещений для современного человека, на освоение культурного наследия в архитектуре, которое только и может стать основой для дальнейшего творческого процесса в этой области жизни человека.

Философы, искусствоведы, архитекторы, дизайнеры и художники (Б. Арчер, Н. В. Воронов, О. И. Генисаретский, В. Гропиус, Р. Дализи, А. П. Ермолаев, Г. Г. Курьерова, А. М. Родченко, Г. Н. Щедровицкий и др.) рассматривают проектную культуру как соединение опыта материальной культуры с совокупным массивом опыта, навыков и понимания, воплощенным в искусстве планирования, изобретения, создания и исполнения, а проект как ряд мыслительных и практических процедур, направленных на создание объекта-модели и прогнозирование его будущей реализации. Проектирование основано на интеллектуальной деятельности, направленной на определение смысловых и качественных свойств предметов и явлений, установление между ними связей, интегрирование их в единую систему. В области образования проектная деятельность направлена на развитие познавательных способностей учащегося, его умения самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве [6].

В структуру проектной культуры методологи включают следующие содержательно-смысловые единицы: «1) *ценностно-значимые образцы проектируемой предметной среды*, уже находящиеся в её пределах или появившиеся согласно воле проектировщиков; 2) *творческие и научные концепции*, являющиеся содержанием творческого и теоретического сознания, а также *программы деятельности*, выражающие творческую волю проектировщиков; 3) *ценности* необходимые для того, чтобы сложилось личностное отношение к реализации проектного процесса» [4, с. 30].

Исходя из выше изложенного, следует отметить, что формирование проектной культуры предполагает развитие внутренней, субъектной основы личности. Наличие определённых личностных характеристик будущего архитектора, обязательное условие, которое позволяет сформировать грамотного специалиста, обладающего проектной культурой.

Под *проектной культурой архитектора* мы понимаем особый тип мировоззрения, миропонимания сформированный на основе знаний законов красоты и гармонии в окружающем мире и проявляющемся в созидательно-творческой деятельности проектировочного и осязаемо-практического характера. Проектная культура – универсальная характеристика архитектора-профессионала, обобщенный показатель его профессиональной компетентности и профессионального самосовершенствования.

Проектная культура архитектора – это динамическое образование, основа этой культуры закладывается в раннем детстве, в процессе образования в школьные годы, в студенческие годы при освоении азов профессиональной деятельности, в профессионально-практической деятельности архитектора. Исходя из этого, ясно, что проблеме преемственности при формировании проектной культуры архитектора отводится существенное значение.

Формулировка цели статьи. Цель данной статьи в выявлении возможностей преемственной взаимосвязи общего и вузовского образования в формировании проектной культуры будущих архитекторов.

Изложение основного материала статьи. В Философской энциклопедии под *преемственностью* (англ. *succession/ continuity*; нем. *Kontinuitat*) понимается «...связь между различными этапами или ступенями развития, сущность которой состоит в сохранении тех или иных элементов целого или отдельных его характеристик при переходе к новому состоянию. Преемственность выступает как одна из важнейших сторон закона отрицания отрицания» [11]. В любом процессе развития происходит не одно, а множество сменяющих друг друга диалектических отрицаний. Каждый новый переход из одного качественного состояния в другое представляет собой диалектическое отрицание предыдущего этапа, при котором все ценное, жизнеспособное сохраняется, удерживается и в преобразованном виде включается в новое качество. Такое сохранение или удержание и принято называть преемственностью. Следовательно, понятие «преемственность» – важная философская категория, отражающая связь и различие старого и нового в любом развивающемся явлении.

В исследовании С. М. Годник [1] преемственность рассматривается как закон функционирования всех специально организуемых, управляемых процессов, преемственность предполагает совершенствование настоящего и обоснованное программирование будущего с опорой на прошлое, на дальнейшее развитие прогрессивного и конструктивного из предшествующего. Будучи законом управляемого развития, преемственность необходимо присуща его динамике, логике, последовательности [1, с. 28].

Преемственность, в широком смысле слова, так или иначе, связана с проблемой непрерывности образования. Как отмечает Г. А. Клековкин: «Только обучение, ориентированное на закономерности целостного становления личности ребёнка и формирование его готовности к дальнейшему непрерывному развитию, может быть по-настоящему преемственным и перспективным» [3, с. 12]. Говоря о формировании проектной культуры будущих архитекторов, мы говорим и об одновременном его развитии, поскольку «...ни формирование, ни развитие не существуют в чистом виде», «...категории «развитие» и «формирование» следует понимать как парные, находящиеся в отношении диалектического противоречия», «...количественные и качественные изменения открытой системы представляют собой процесс и результат диалектического единства её формирования и развития» [3, с. 57-58].

Г. А. Клековкин далее пишет: «Развитие объекта – это особая связь его состояний. Поэтому в непрерывном процессе развития можно выделить последовательную цепь отдельных этапов (стадий). ... При этом на каждом новом этапе у объекта не только появляются некоторые дополнительные свойства, но сохраняются определённые характеристические свойства предыдущего этапа, то есть реализуется *преемственность*, взаимосвязь предыдущих и последующих стадий развития. Таким образом, целостный процесс развития представляет собой *единство изменения и сохранения, единство нового и старого, единство непрерывного и дискретного. Повторяемость и преемственность*, будучи необходимыми атрибутами процесса *развития, определяют его направленность* и вместе с необходимостью детерминируют спиралевидную форму его реализации» [3, с. 40-41]. Непрерывность и преемственность процесса образования должны обеспечиваться на любом этапе обучения при последовательном освоении всей совокупности

образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности.

Нас интересует, прежде всего, проблема преемственности школьного и вузовского образования, именно на этом этапе происходят существенные нестыковки, которые приводят к снижению качества подготовки специалистов. Слабая подготовка выпускников общеобразовательных учебных заведений, вынуждает вузовских преподавателей много времени отводить на обучение студентов элементарным вещам, которые они должны знать и уметь, выходя из стен школы.

С. М. Годник под преемственностью между школьным и вузовским образованием понимает «...последовательное развертывание вузовской системы учебно-воспитательного процесса в диалектической связи с системой деятельности общеобразовательной школы с целью формирования студента как субъекта вузовского обучения и воспитания» [1].

Преемственностью в обучении должна проявляться в следующем:

1) в дальнейшем развитии обучающихся всего положительного, что заложено на предыдущих ступенях воспитания и обучения;

2) в обеспечении системности знаний и дальнейшем развитии содержания, форм и методов обучения;

3) в опережающем воспитании и обучении учащихся, что предполагает развитие в будущем;

4) в опережающем использовании содержания, методов и форм обучения, способствующих совершенствованию личности.

В диссертационном исследовании Н. И. Лариной, посвящённого проблеме разработки педагогических условий осуществления преемственности в формировании понятий у учащихся начальной и неполной средней школы, автор рассматривая преемственность в широком и узком смысле слова и приходит к осознанию того факта, что в вопросах преемственности нужно подходить не только с позиций учителя (систематичность, последовательность, методы, приемы, учебники и т.д.), но и с позиций учащегося, *развития его целостной личности*, с точки зрения формирования знаний, умений и навыков в его сознании, установления системы и внутренней взаимосвязи в знаниях ребенка [5]. На наш взгляд, это правильный подход к решению данной проблемы, поскольку в настоящее время в стандарты общего образования вводится метапредметный подход.

Введение метапредметного подхода в образовании, по словам Н. В. Громыко это «...попытка осторожно, постепенно, без всяких резких революционных реформ развернуть образование навстречу новым потребностям и новым вызовам, вызовам уже не XVII, а именно XXI века» – это ориентация на развитие у школьников таких базовых способностей, как мышление, воображение, различительная способность, способность целеполагания, самоопределения, идеализационная способность, речевая, проектная, исследовательская, а не только решение проблемы «разобщенности, расколотости, оторванности друг от друга разных научных дисциплин и, как следствие, учебных предметов» [2]. Однако метапредметный подход – это передача учащимся не просто знаний, а именно *деятельностных способов работы со знаниями и соответственно деятельностных единиц содержания*. Например, понятие может рассматриваться в качестве деятельностной единицы содержания, если учитель «...работая с определенным предметным понятием, передаёт учащемуся, кроме данного предметного материала, обобщенный способ работы с любым предметным понятием, или с моделью как с особого типа мыследеятельным образованием, или с идеализацией», именно тогда он поднимается с предметного уровня на метапредметный [2].

Причём метапредметный подход хотя и помогает избежать опасностей узкопредметной специализации, при этом не предполагает отказ от предметной формы, но, напротив, предполагает развитие ее на рефлексивных основаниях. Метапредметный подход, на наш взгляд, является действенным способом в достижении *преемственности*, и междисциплинарной, и предметной.

Преемственность школьного и вузовского образования с практической точки зрения предполагает, прежде всего, преемственность государственных требований к подготовке выпускников общеобразовательных учреждений и содержания государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования в части государственных требований к математическим, общим естественнонаучным, гуманитарным и социально-экономическим дисциплинам.

Уроки технологии, черчения, изобразительного искусства в общеобразовательной школе, как и все остальные учебные предметы, закладывают основу и предметных умений, и метапредметных, которые могут быть использованы на других предметах и в целом в жизни. К ним относятся: образное и логическое мышление, пространственное представление, воображение, наблюдательность, креативность, глазомер, тактильные ощущения и др. Уже в начальной школе у учащихся формируются пространственные представления, этому способствуют все учебные предметы, в том числе уроки математики, технологии и рисования. Так на уроках технологии учащиеся решают такие задачи, как представить любую объёмную геометрическую фигуру (куб, параллелепипед и др.) в развёрнутом виде и наоборот – представить, какая объёмная фигура представлена на чертеже-развёртке. Именно в начальной школе на уроках изобразительного искусства и окружающего мира дети знакомятся с такими понятиями, как перспектива и перспективные изменения в зависимости от удаления и приближения предметов. Всё это они проверяют на практике в процессе проведения измерительно-съёмочных работ.

Уроки изобразительного искусства, технологии, геометрии и черчения должны не только знакомить учащихся с азами изобразительной деятельности, формировать графические, композиционные и живописные умения, но и должны стать определённым этапом в подготовке их к поступлению на некоторые специфические факультеты средних специальных и высших учебных заведений. В частности – это основа для поступления на художественно-графический, архитектурный, технологический и другие факультеты, связанные художественно-графической направленностью.

Такая подготовка очень важна для будущего архитектора. К сожалению, у студентов архитектурного факультета, даже имеющих образование, полученное в художественной школе, часто отсутствует художественное воображение, слабо сформировано пространственное мышление, представление о перспективе и т. д.

Цель учебного рисования, включающего в себя рисунок, живопись и композицию, состоит в том, чтобы, развить зрительное восприятие, художественное воображение и объёмно-пространственное мышление учащихся.

Восприятие – это целостное отражение предметов, явлений и ситуаций в их чувственно доступных временных и пространственных связях и отношениях, процесс формирования субъективного образа целостного предмета. *Зрительное восприятие* – это процесс построения зрительного внешнего мира. Зрительное восприятие обеспечивает восприятие цвета, формы, перспективы и т. д. Причём его основные механизмы и операции врожденные, но их можно и развивать [7].

Зрительное восприятие формируется традиционными методами рисования: выявлением пропорций, соотношением различных величин и форм и т. д. Достигается верность зрительного восприятия постоянными упражнениями, в том числе длительными и краткосрочными зарисовками.

Рисование с помощью модуля также способствует развитию зрительного восприятия. В качестве модуля можно брать любой предмет и относительно его выстраивать всю композицию и остальные детали в масштабе относительно заданного модуля. Например, в качестве модуля берётся фигура человека и относительно её выстраивается какая-либо архитектурная композиция.

Кроме того, для развития зрительного восприятия используется метод рисования по памяти, когда учащиеся запоминают особенности природы и рисуют её позже в мастерской. Развитое зрительное восприятие способствует формированию наблюдательности учащихся, которая помогает им выявлять главное в натуре, отсеивать второстепенное, лишнее, что не позволяет сделать рисование с натуры.

Природа *художественного воображения* сочетает в себе фантазию с умением вообразить объект на фоне сразу нескольких контекстов, составить его целостный контекстный образ. Художественное воображение сродни творческому, оно способно самостоятельно создать оригинальный образ, совершенствующий уже существующие образы, либо не имеющих в опыте других людей. Врождённое художественное воображение встречается не так уж часто и с возрастом его формировать становится труднее в силу приобретённых житейских и научных стереотипов. Поэтому формировать художественное воображение необходимо с раннего возраста. Для этого существуют разработанные технологии, в частности технологии ассоциативного и тематического рисования.

Ассоциативное рисование наиболее ценно в формировании художественного воображения. Оно предполагает создание художественных образов в воображении ученика, а в последующем и образа живописного, через восприятие других видов искусства, таких как музыка, литература, поэзия и т. д. Так прослушивая музыкальное произведение, учащиеся передают свои переживания, эмоционально-чувственный образ в художественном замысле. Хотя программой предусматриваются подобные виды рисования, но их редко используют учителя в практике своей работы, поэтому у учащихся слабо развито художественное воображение.

Рисование на заданную тему используется достаточно часто на уроках изобразительного искусства, и оно также должно способствовать формированию художественного воображения учащихся, поскольку им необходимо не только детально продумать сюжет, но и выполнить композиционное построение работы, представить и осуществить цветовое решение. Это помогает развитию целостности восприятия, которое необходимо при построении сложных композиций. В данном случае важным моментом являются критерии оценки работ учителем. Главным здесь должна быть оценка оригинальности передачи учеником композиции, нетрадиционное видение им окружающей действительности, неординарности мышления. На второй план может отойти оценка правильности построения, пропорции и другие художественные нормативы.

Пространственное представление и мышление – это образное отражение пространственных характеристик внешнего мира, оно проявляется в восприятии величины и формы предметов, их взаимного расположения [8]. Существенное участие в формировании пространственного представления имеют зрительный, двигательный, кожный и вестибулярный анализаторы. Для чувственного различения направлений вверх-вниз, вправо-влево, вперёд-назад необходима асимметрия человеческого тела, поскольку в роли отправной точки при восприятии пространства выступает тело самого рисующего или наблюдающего. За счёт работы механизмов пространственного зрения формируется восприятие глубины пространства и дали. Восприятие пространства служит основой для восприятия движения человека, животных, транспорта и т. д.

Пространственное представление формируется с помощью метода сквозного рисования. Не важно, что рисует в данный момент учащийся, группу абстрактных геометрических тел или строит голову, главное, чтобы он мог достроить те части предмета, которые не входят в его поле зрения. Если ученик может это сделать, значит, он представляет всю форму в пространстве, а, следовательно, развивается его пространственное представление и мышление.

К сожалению, в школе на уроках изобразительного искусства, а иногда и, художественных школах, учителя не уделяют достаточного внимания этому методу. Они практикуют срисовывание видимых частей, что приводит к упрощённому и неграмотному восприятию предметов и их форм в пространстве.

Выводы. Таким образом, уроки технологии, геометрии, изобразительного искусства в общеобразовательной школе, могут и должны быть направлены на формирование культуры художественного восприятия мира, которая позволит в дальнейшем в профессиональной подготовке специалистов художественных направлений, а том числе и будущих архитекторов. Сформированные в основной и полной общеобразовательной школе на всех учебных предметах метапредметные умения (образное и логическое мышление, воображение, способность различительная, целеполагания, самоопределения, идеализационная, речевая, проектная, исследовательская,) являются существенной основой для преемственности в формировании проектной культуры специалистов данного профиля.

Литература:

1. Годник С. М. Преемственность воспитательно-образовательной деятельности в условиях непрерывного образования. Перспективы развития системы непрерывного образования / под ред. Б. С. Гершунского. — М.: Педагогика, 1990.

2. Громыко, Н. В. Метапредметный подход в образовании при реализации новых образовательных стандартов. – 2010. – [Электронный ресурс]. URL: http://www.docme.ru/doc/383000/stat_va-gromyko-n/v-metapredmetnyj-podhod-vobuchenii.

3. Клековкин, Г. А. Преемственность в обучении: в поисках теоретических оснований. – Часть I. Философские и общепсихологические аспекты. – Самара, Изд-во Самарского областного института повышения квалификации, 2000. – 328 с.

4. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование: Учебное пособие для высш. Учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская; Под ред. И. А. Колесниковой. – М.: Академия, 2005. – 288 с.
5. Ларина Н. И. Преемственность в формировании понятий у учащихся начальной и неполной средней школы: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: Москва, 2000 161 с.
6. Селиванова Т. В. Значение проектной культуры для художественного образования в контексте развития новых информационных коммуникационных технологий / Т. В. Селиванова. – Электронный научный журнал «Педагогика искусства».
7. Словарь психолога-практика / Сост. С. Ю. Головин. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Харвест, 2001. – 976 с.
8. Сокольникова, Н. М. Изобразительное искусство: Учебник для уч. 5-6 кл.: В 4 ч. Ч 1. Основы рисунка. – Обнинск: Титул, 1996. – 96 с.
9. Сокольникова, Н. М. Изобразительное искусство: Учебник для уч. 5-6 кл.: В 4 ч. Ч 2. Основы живописи. – Обнинск: Титул, 1996. – 80 с.
10. Сокольникова, Н. М. Изобразительное искусство: Учебник для уч. 5-6 кл.: В 4 ч. Ч 3. Основы композиции. – Обнинск: Титул, 1996. – 80 с.
11. Философский энциклопедический словарь [Электронный ресурс] / гл. ред. Ильичёв Л. Ф., Федосеев П. Н., Ковалёв С. Н., Панов В. Г. – М.: Мысль, 2010. – Т.1 – 744 с. / Т.2. – 634 с. / Т.3. – 692 с. / Т.4 – 736 с. Режим доступа: [https:// www.twirpx.com](https://www.twirpx.com).

Педагогика

УДК 371

**доктор педагогических наук, профессор, профессор РАО, директор
Института педагогики, психологии и инклюзивного образования,
заведующей кафедрой педагогического мастерства учителей начальных классов
и воспитателей дошкольных учреждений Горбунова Наталья Владимировна**
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблемам модернизации высшего профессионального педагогического образования. В работе проанализированы основные концептуальные подходы реализации высшего профессионального педагогического образования в период его модернизации, актуализируется потребность подготовки компетентного специалиста. В качестве решения указанной проблемы в статье акцентируется внимание на использовании инновационных педагогических технологий в системе профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного образования в высшей школе. В работе проанализированы основные инновационные технологии подготовки будущих педагогов дошкольного образования.

Ключевые слова: педагогическая технология, инновационные технологии, профессиональная подготовка, педагогическое образование, педагог дошкольного образования, модернизация, инновационная педагогическая деятельность.

Annotation. The article is devoted to the problems of modernization of higher professional pedagogical education. The paper analyzes the main conceptual approaches to the implementation of higher professional pedagogical education during its modernization, actualizes the need for the training of a competent specialist. As a solution to this problem, the article focuses on the use of innovative pedagogical technologies in the system of professional training of future teachers of preschool education in higher education. The paper analyzes the main innovative technologies of training future teachers of preschool education.

Keywords: pedagogical technology, innovative technologies, professional training, pedagogical education, preschool education, modernization, innovative pedagogical activity.

Введение. Современное высшее профессиональное образование переживает период перемен, связанных, в частности, с переходом от традиционной образовательной парадигмы к инновационной (информационной). Процесс модернизации высшего профессионального образования обусловлен рядом тенденций развития общества и образования как одной из его сфер и противоречий.

Одной из проблем педагогического образования является снижение мотивации молодежи к получению профессии учителя ввиду ее недостаточно высокого статуса на рынке труда. Это обусловлено рядом экономических изменений в стране, приведших к тому, что ценность профессиональной деятельности в бизнесе весьма превышает ценность труда специалиста в социальной сфере.

Снижение статуса профессии учителя и недостаточно эффективная система экономического стимулирования работников педагогических профессий приводит к еще одной проблеме: к нежеланию молодых людей работать в сфере образования, что становится причиной старения педагогического коллектива в школах и дошкольных образовательных организациях. Данная проблема порождает следующую: неготовность педагогов к инновационной деятельности.

Так, учет проблем современного высшего профессионального педагогического образования и тенденций развития отечественного социума актуализирует необходимость поиска нового подхода к повышению престижности профессии учителя, а также к осуществлению профессиональной подготовки будущих специалистов, способных к реализации педагогической деятельности, отличающейся инновационным характером. Вышесказанное обосновывает потребность использования инновационных образовательных технологий при реализации профессиональной подготовки будущих педагогов, в частности – в области дошкольного образования, в высшей школе.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является обоснование роли инновационных образовательных технологий в системе профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного образования в высшей школе, а также изучение их специфики.

Изложение основного материала статьи. Потребность во внедрении инноваций в систему профессионального образования будущих педагогических работников дошкольных образовательных организаций вызвана такими факторами, как:

- стандартизация всех ступеней образования;
- модернизация системы высшего профессионального образования.

Рассмотрим данные факторы подробнее.

Введение новых государственных образовательных стандартов вызывает увеличение роли самостоятельной работы и приводит к тому, что современный образовательный процесс обретает черты ярко выраженного практикоориентированного характера.

Процесс модернизации высшего профессионального образования характеризуется такими тенденциями, как:

- обновление содержания профессиональной подготовки будущих специалистов;
- разработка вопросов национально-регионального и вузовского компонентов;
- внедрение новых педагогических технологий.

Так, на современном этапе развития высшего профессионального педагогического образования актуализируются следующие направления их развития:

- ориентация на инновационное образование, основывающееся на интегрированном использовании наиболее современных и эффективных информационных технологий наряду с интенсивной научно-исследовательской деятельностью студентов;
- реализация многоуровневой подготовки специалистов на основе междисциплинарного подхода с учетом тенденций развития рынка интеллектуального труда, потребностей будущих специалистов в соответствии с их возможностями и способностями, а также запросов современного общества и государства.

В период модернизации системы высшего профессионального образования основополагающим концептуальным подходом является компетентностный, так как, согласно современным требованиям общества и стандартам образования, только педагог, обладающий профессиональной компетентностью, способен к конструктивной преобразовательной деятельности и педагогическому творчеству.

По мнению Н.А. Моториной, «согласно компетентностному подходу главным результатом образования должны стать не отдельные знания, умения и навыки в определённых областях знания, а способность и готовность человека к эффективной и продуктивной деятельности в различных социально-значимых ситуациях» [5, с. 90].

Конечным результатом профессиональной подготовки будущего педагога в высшей школе, согласно компетентностному подходу, является формирование профессиональной компетентности.

По мнению С.А. Дружилова, профессиональная компетентность педагога – это качественная характеристика личности специалиста, включающая «систему научно-теоретических знаний, как в предметной области, так и в области педагогики и психологии» [2, с. 30]; «многофакторное явление, включающее систему теоретических знаний учителя и способов их применения в конкретных педагогических ситуациях, ценностные ориентации педагога, а также интегративные показатели его культуры (речь, стиль общения, отношение к себе и своей деятельности, к смежным областям знания и др.) [2, с. 30].

По словам Л.М. Митиной, профессиональная компетентность педагога представляет собой «гармоничное сочетание знания предмета, методики и дидактики преподавания, умений и навыков (культуры) педагогического общения, а также приемов и средств саморазвития, самосовершенствования, самореализации» [4, с. 75].

Основным показателем сформированности у педагога профессиональной компетентности, по мнению Н.В. Кузьминой, является наличие «специальной способности превращать свой предмет в средство формирования личности, способности структурировать научные и практические знания» [3, с. 101-102].

Методологическими ориентирами профессиональной подготовки будущих специалистов в сфере дошкольного образования, наряду с компетентностным, являются системный, рефлексивно-деятельностный и творческий подходы, которые обеспечивают построение и функционирование целостного процесса формирования личности педагога.

По мнению В.В. Нестеренко, использование системного подхода в процессе подготовки будущего педагога «позволяет разрабатывать педагогические цели в двух аспектах: с точки зрения объективно заданного социального заказа, отражающего общественные потребности в определенной личности и индивидуальности, и с точки зрения субъективно заданного, диктуемого особенностями и потребностями развития собственно человека» [6, с. 119-120].

Применение рефлексивно-деятельностного подхода в системе профессиональной подготовки педагога дошкольного образования позволяет развить способность будущего специалиста входить в активную исследовательскую позицию относительно своей профессиональной деятельности и себя как субъекта с целью реализации критического анализа, осмысления и оценки ее эффективности для развития личности воспитанника.

На основе применения творческого подхода в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного образования происходит выявление и формирование творческой индивидуальности педагога, лежащей в основе его неповторимой технологии деятельности.

Рассмотрев основные теоретические аспекты осуществления профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного образования, обратимся к характеристике ведущих инновационных технологий, составляющих основу профессионального педагогического образования специалистов по указанному направлению, в частности его реализации в Гуманитарно-педагогической академии (филиале) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского».

Одной из ведущих образовательных технологий, применяемых в системе профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного образования, является технология сотрудничества. Основная идея данной технологии, как указывает ее теоретик Е.С. Полат, заключается в «создании условий для активной совместной учебно-познавательной деятельности учащихся в разных учебных ситуациях» [8, с. 5].

Основным условием реализации данной технологии является обязательная взаимозависимость субъектов образовательной деятельности: преподавателя и студента. Использование данной технологии позволяет реализовывать более углубленное, профильно-ориентированное изучение базовых дисциплин; интеллектуально-профессиональное и нравственное развитие будущих специалистов; воспитывать у них самостоятельность, доброжелательность, коммуникабельность, толерантность.

Эффективной современной педагогической технологией, применяемой в системе высшего профессионального образования, в частности в системе подготовки будущих педагогов дошкольного образования, является технология контекстного обучения. Согласно концепции данной технологии, разработанной А.А. Вербицким, основной единицей образовательной деятельности становится не порция информации, а ситуация в ее предметной и социальной определенности. В рамках данной технологии деятельность обучающихся приобретает характерные черты будущей профессиональной деятельности [1].

Путем организации творческих ролевых семинаров, групповых форм работы, применения игровых методов и форм обучения благодаря технологии контекстного обучения появляется возможность разрешения противоречия между пассивно-созерцательной учебной деятельностью и активно-преобразовательной эффективностью последней.

Одной из эффективных технологий, применяемых нами в системе подготовки будущих педагогов дошкольного образования, является технология проектной деятельности, сущность которой заключается в приобретении обучающимися новых знаний и навыков в процессе поэтапного планирования, разработки, выполнения и презентации задач проблемной темы проекта [7].

Применение проектной технологии позволяет решить основную задачу образования, выдвигаемую в период модернизации: обучить будущего выпускника применять полученные им знания и умения в реальной жизни и профессиональной деятельности.

Для подготовки компетентного педагога дошкольного образования, по нашему мнению, необходима системная работа, направленная на обучение самих студентов методике инновационных образовательных технологий, применяемых в ДОО, в том числе путем внедрения их элементов в систему обучения будущих специалистов. К данным технологиям отнесем следующие:

- здоровьесберегающие технологии;
- технологии проектной и исследовательской деятельности;
- информационно-коммуникационные технологии;
- личностно-ориентированные технологии;
- игровые технологии;
- технологию «ТРИЗ»;
- мнемотехнологию;
- леги-технологии.

Наиболее современными, среди указанных, являются технология «ТРИЗ», мнемотехнология (мнемотехника), и леги-технологии. Обращение педагогов к данным инновационным технологиям вызвано требованиями ФГОС ОО относительно общекультурного, личностного и познавательного развития детей, развития универсальных учебных действий, а также формирования ключевой компетенции «умение учиться».

Выводы. Тенденции развития отечественного общества, специфика взросления современных детей, изменения требований со стороны социума и государства к личности педагога дошкольного образования стали причинами, обосновавшими необходимость его модернизации с целью подготовки будущего специалиста, качество образования которого отвечало бы современному социальному заказу и актуальным образовательным стандартам.

В период модернизации образования система профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного образования претерпевает существенных изменений относительно концептуальных основ его реализации (учет компетентностного, системного, творческого рефлексивно-деятельностного подходов), содержания (междисциплинарная интеграция, гуманизация, гуманитаризация образования) и форм (применение инновационных педагогических технологий).

Использование элементов инновационных педагогических технологий в системе профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного образования в высшей школе позволяет не только сформировать компетентного специалиста, владеющего умением учиться и профессионально совершенствоваться в течение всей жизни, но и обучить студентов методике развития, обучения и воспитания детей дошкольного возраста путем внедрения современных педагогических технологий в учебно-воспитательный процесс дошкольной образовательной организации.

Литература:

1. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. – М.: ИЦ ПКПС. – 2004. – 84 с.
2. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // Сибирь. Философия. Образование. Научно-публицистический альманах: СО РАО, ИПК, г.Новокузнецк. – 2005. – №.8. – С. 26-44
3. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования. – Л., 1980. – 172 с.
4. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М., 2004. – 320 с.
5. Моторина Н.А. Реализация современных подходов к обновлению содержания подготовки педагогов дошкольного образования // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Профессиональное образование, теория и методика обучения. – 2011. – № 2. – С. 89-92.
6. Нестеренко В.В. Подходы к организации процесса подготовки будущих педагогов в системе заочного обучения // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2012. – № 10. – С. 117-129.
7. Педагогические технологии: учеб. пособие для студ. пед. специальностей / под общ. ред. В.С. Кукушина. – М., 2004. – 320 с.
8. Полат Е.С. Обучение в сотрудничестве // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 1. – С. 4-11.

УДК: 378.1

**доктор педагогических наук, профессор, профессор РАО, директор
Института педагогики, психологии и инклюзивного образования,
заведующей кафедрой педагогического мастерства учителей начальных классов
и воспитателей дошкольных учреждений Горбунова Наталья Владимировна**
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);
**доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной
и инновационной деятельности Гордиенко Татьяна Петровна**
ГБУОВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь);
**аспирант кафедры педагогического мастерства учителей начальных классов
и воспитателей дошкольных учреждений Галлини Надежда Игоревна**
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ЕДИНОГО ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрена специфика организации единого информационно-аналитического пространства образовательной организации высшего образования. Представлен алгоритм взаимодействия пользователей с технологией взаимодействия структурных подразделений образовательной организации высшего образования на основе обеспечения единого информационно-аналитического пространства образовательной организации высшего образования.

Ключевые слова: информация, обеспечение, информационно-аналитическое обеспечение, информационная безопасность.

Annotation. The article considers the specifics of the organization of a single information and analytical space of an educational organization of higher education. An algorithm for user interaction with the technology of interaction between structural divisions of an educational organization of higher education is presented on the basis of providing a single information and analytical space for an educational organization of higher education.

Keywords: information, provision, information and analytical support, information security.

Введение. Надежная информационно-аналитическая система, поддерживающая единое информационно-аналитическое пространство образовательной организации высшего образования с предоставлением доступа ко всей актуальной информации, сосредоточенной в одном месте, необходима для содействия управления информацией о движении ресурсов и действиях сотрудников образовательной организации высшего образования.

Формулировка цели статьи. Целью статьи является теоретическое обоснование инцидентов информационной безопасности применения в процессе взаимодействия структурных подразделений образовательной организации высшего образования.

Задачи исследования: рассмотреть обеспечение информационной безопасности данных хранящихся в информационно-аналитической системе с помощью предложенного алгоритма работы пользователей с технологией взаимодействия структурных подразделений образовательной организации высшего образования.

Изложение основного материала статьи. основополагающей особенностью деятельности образовательной организации высшего образования является степень информационно-аналитического обеспечения, способствующему процессу принятия решений учитывая социально-экономическое развитие общества. Международный опыт рационализации образовательных организаций высшего образования обосновывает, что информационно-аналитическое обеспечение необходимо представлять в виде единого информационно-аналитического пространства, осуществляемого с помощью информационно-аналитической системы, содействующей управлению информацией о движении ресурсов и действиях сотрудников.

Информационно-аналитическое обеспечение, обоснованное на достоверных данных, поможет обеспечить быстроту и правильность принятия решений при выборе стратегии и развития образовательной организации высшего образования. По этой причине образовательной организации высшего образования необходимо уделять серьезное внимание информационно-аналитическому обеспечению, с помощью которого будут произведены сбор, хранение и обработка информации по различным направлениям человеческой деятельности, а также природным и хозяйственным факторам для определения стратегии и развития образовательной организации высшего образования.

Представление совокупности специфических особенностей организации единого информационно-аналитического пространства образовательной организации высшего образования способствует проектированию оптимальной технологии взаимодействия структурных подразделений.

Появление новых информационных технологий и реализация прикладных информационных систем занимают достойное место в науке и образовании. Слово «технология» имеет греческие корни и в переводе означает науку, совокупность методов и приемов обработки или переработки сырья, материалов, полуфабрикатов, изделий и преобразования их в предмет потребления. Современное понимание этого слова включает и применениенаучных и инженерных знаний для решения практических задач. В таком случае информационными и телекоммуникационными технологиями можно считать такие технологии, которые направлены на обработку и преобразование информации [1].

Технология взаимодействия структурных подразделений на основе обеспечения единого информационно-аналитического пространства образовательной организации высшего образования представляет собой комплексную информационно-аналитическую систему, с помощью которой создано

единое информационно-аналитическое пространство, базирующееся на концептуальной схеме таким образом, чтобы объединить структурные подразделения образовательной организации высшего образования для обеспечения достоверной информацией об абитуриентах, обучающихся и преподавателях.

Отсутствие унифицированного подхода к концепции организации единого информационно-аналитического пространства содействует индивидуальному подходу решения данной задачи, с помощью технологии взаимодействия структурных подразделений на основе обеспечения единого информационно-аналитического пространства образовательной организации высшего образования.

Элементы указанной технологии являются подвижными, и динамически формируются вследствие изменений образовательных стандартов высшего профессионального образования, научно-технического прогресса и общественных процессов. Введение профессиональных стандартов охватывает современные аспекты структуры единого информационно-аналитического пространства образовательной организации, в которых появляются новые требования к профессорско-преподавательскому составу и их компетенциям. Структурные элементы единого информационно-аналитического пространства образовательной организации приводились и обсуждались во многих работах. Внедрение современной технологии взаимодействия структурных подразделений в рабочий процесс образовательной организации высшего образования повысит оперативность обработки информации. Предлагаемая технология взаимодействия структурных подразделений является гибкой, при необходимости ее можно расширить для автоматизации заполнения отчетов. Система является универсальной и может использоваться для аналогичных целей в любой образовательной организации высшего образования.

Главной функцией технологии взаимодействия структурных подразделений на основе обеспечения единого информационно-аналитического пространства образовательной организации высшего образования является сбор информации об абитуриентах, обучающихся и сотрудниках образовательной организации высшего образования для обеспечения возможности моделирования, планирования и прогнозирования информационных процессов с последующей визуализацией результатов и формированием отчетов.

Технология взаимодействия структурных подразделений образовательной организации высшего образования на основе обеспечения единого информационно-аналитического пространства образовательной организации высшего образования – комплексная информационно-аналитическая система анализа и мониторинга показателей абитуриентов, обучающихся и преподавателей GPAYALTA.

Проблема информационной безопасности образовательной организации высшего образования в последнее время превращается из гипотетической в реальную. Нормативно-правовая база по данному вопросу изменяется в соответствии с увеличением и изменением инцидентов угроз информационной безопасности, соответственно изменяются и методы обеспечения информационной безопасности работы. В современной образовательной организации высшего образования информация один из главных элементов работы. Рабочие места сотрудников образовательной организации высшего образования оснащаются компьютерной техникой, функционирование которой существенно влияет на качество выполненной работы. По этой причине обеспечение информационной безопасности в процессе работы, в том числе непрерывной деятельности компьютерных и информационных систем, является весьма важной для его качества. Процесс обеспечения конфиденциальности, целостности и доступности информации, является информационной безопасностью. Для обеспечения процесса взаимодействия структурных подразделений образовательной организации высшего образования в работу внедрена информационная технология на основе разработанного web-сайта комплексной информационно-аналитической системы анализа и мониторинга показателей абитуриентов, обучающихся и преподавателей. Сайт разработан в Microsoft Visual Unity 2013. Для обеспечения информационной безопасности предложен алгоритм работы пользователей с ресурсами комплексной информационно-аналитической системы образовательной организации высшего образования GPAYALTA (рис. 1).

С помощью GPAYALTA организуется также единое аналитическое пространство учреждения высшего образования Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского» в г. Ялте (Академия).

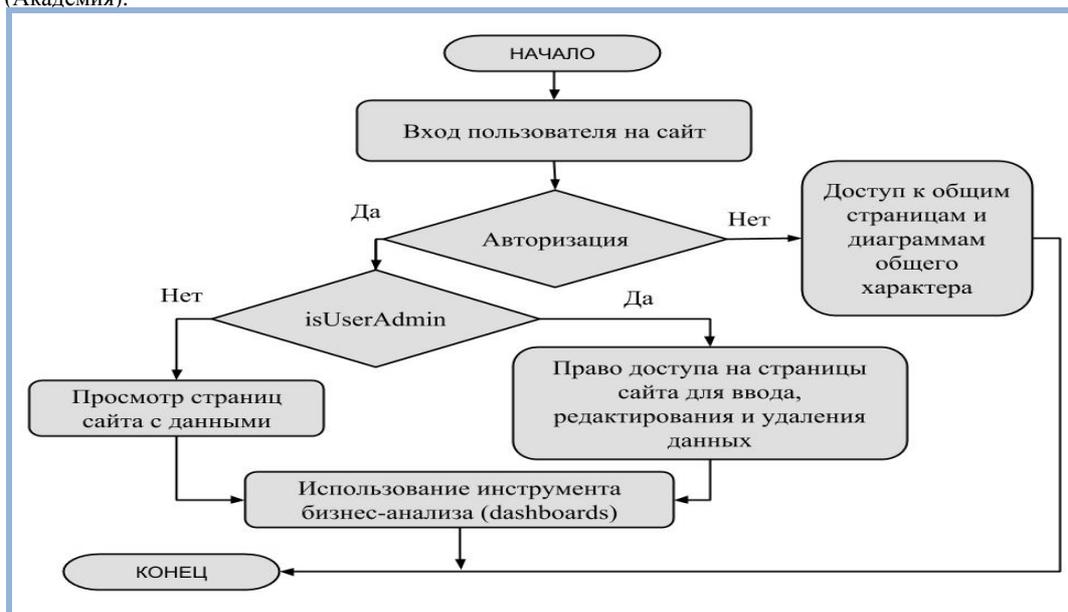


Рисунок 1. Алгоритм работы пользователей с информационно-аналитической системой и технологией взаимодействия структурных подразделений образовательной организации высшего образования

Любая информационно-аналитическая система создается для сбора, хранения информации и последующего её использования в отчетах различной сложности.

Web-сайт GPAYALTA разработан в Microsoft Visual Studio 2013, с помощью него обеспечен online-доступ к базам данных (БД) YaltaGPAlecturers_be, YaltaGPAStudents_be и YaltaGPAEnrollees_be, созданных в СУБД MicrosoftAccess 2010. С помощью GPAYALTA накапливается информация для необходимых отчетов, которые формируются с помощью запросов в DataAccessor.cs и выводятся на страницы сайта при выборе необходимой страницы.

GPAYALTA обеспечивает информацией пользователей разного уровня доступа, для чего с помощью технологии ASP.NET декларативными и программными методами доступ пользователей ограничен набором определенных страниц.

Предложенный алгоритм работы пользователей с информационной технологией взаимодействия структурных подразделений учреждения высшего образования обеспечит информационную безопасность данных.

ASP.NET (Active Server Pages для .NET) – технология создания web-приложений и web-сервисов от компании Майкрософт. Она является составной частью платформы Microsoft.NET и развитием более старой технологии Microsoft ASP. На данный момент последней версией этой технологии является ASP.NET 5.

По сути, файл web.config – это XML-документ. В нем хранится информация о параметрах поставщиков состояний сеансов, членства, определяются ссылки на страницы ошибок. Также web.config содержит строки соединения с базами данных, средства управления трассировкой.

В каждом web-приложении должен быть файл web.config, находящийся в его корневом каталоге. Однако дочерние каталоги могут содержать свои параметры конфигурации ASP.NET (которые отличаются от главного конфигурационного файла отсутствием некоторых разделов).

Механизм наследования файлов конфигурации ASP.NET таков:

1. Сначала применяются параметры из machine.config
2. Затем применяются параметры из файла web.config, находящегося в корневом каталоге приложения.
3. Далее, если в каком-либо из каталогов приложения имеется файл web.config, то применяются параметры из него.

4. Повторяется п.3, пока файлов конфигурации не будет обнаружено.

Также, в случае возникновения конфликтов среди параметров из файла web.config, который находится в каком-либо из вложенных каталогов, параметры из вложенного каталога перекроют параметры из конфигурационного файла каталога-родителя. Однако существует исключение, которое может вызвать блокировку некоторых разделов параметров: это элемент <location>, определяющий несколько групп параметров настройки в одном конфигурационном файле [2].

К стандартным таблицам .NET Framework Data Provider for SQL Server провайдера управляющего пользователями относятся 8 таблиц. Это такие таблицы, как: Applications, Memberships, Profiles, Roles, Users, UsersInRoles, UsersOpenAuthAccounts, UsersOpenAuthData. За безопасность web-сайтов отвечает таблица Memberships, поэтому рассмотрим её подробнее.

Интерфейс Membership API – программный инструмент, построенный на основе существующей инфраструктуры аутентификации с помощью форм, при использовании которого нет необходимости создавать новые страницы входа и хранилища информации о пользователях.

Платформа Membership API предоставляет полный набор готовых функций управления пользователями:

- Создание нового и удаления пользователя – как программно, так и с помощью web-утилиты конфигурирования ASP.NET.
- Изменение паролей с автоматической отправкой пользователям новых паролей по электронной почте, при предоставлении актуального адреса электронной почты данным пользователем.
- Если пользователи создаются в фоновом режиме автоматически, возможна генерация паролей, при предоставлении актуального адреса электронной почты данным пользователем.
- Поиск пользователей в основе хранилища данных, а также извлечение списков пользователей и сохраненной информации о каждом из них.
- Предварительно разработан набор визуальных элементов управления для создания страниц регистрации и входа, а также предоставлена возможность отслеживания состояния входа в различных представлениях для аутентифицированных и не аутентифицированных пользователей.
- Обеспечивается независимость приложений от конкретно лежащего в основе хранилища данных через классы поставщиков членства. Функциональность сохраняется совершенно независимо от конкретного используемого хранилища данных, и хранилище данных можно заменять на другое без необходимости в какой-либо модификации приложений.

По умолчанию Membership API входит в базу данных SQL Server Express для хранения информации о пользователях и ролях.

На рисунке 2 показана фундаментальная архитектура Membership API, которая состоит из поставщиков, API-интерфейса и визуальных элементов управления для создания соответствующих пользовательских интерфейсов.

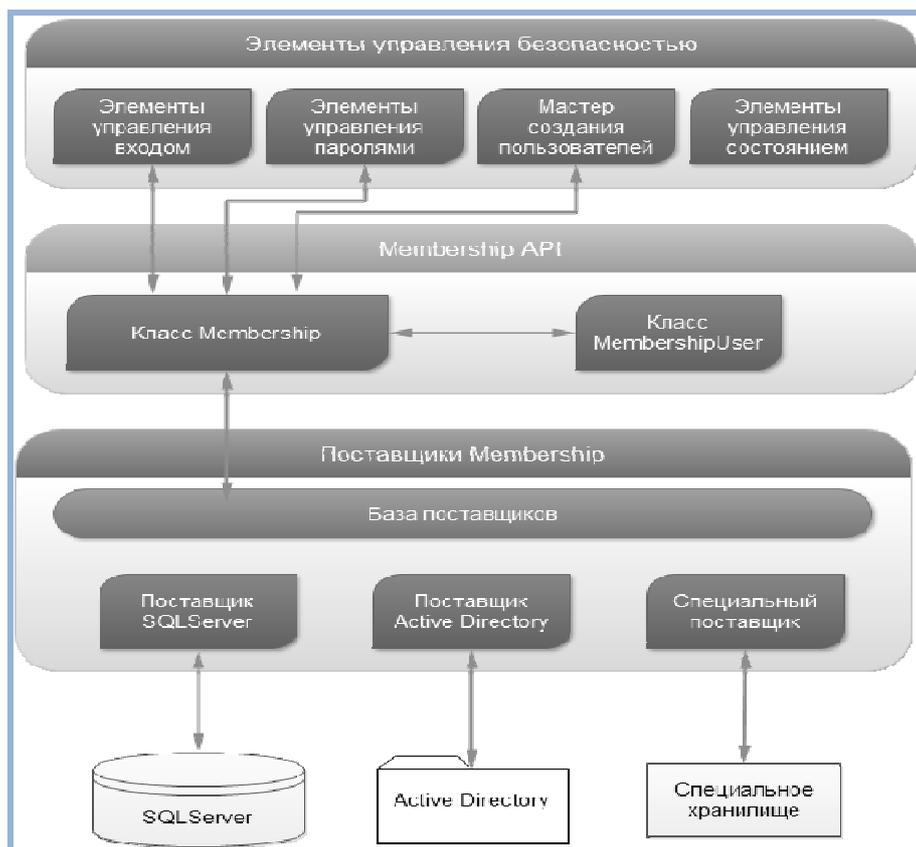


Рисунок 2. Элементы управления безопасностью ASP.NET

Платформа Membership API спроектирована для полностью независимой работы от используемого им хранилища данных. Вы, как разработчик приложения, в основном имеете дело с элементами управления, предоставленными ASP.NET, а также классом Membership. Класс Membership предлагает набор методов для программного доступа к пользователям и ролям, находящимся в хранилище. Методы работают с поставщиком членства. Этот поставщик реализует доступ к лежащему в основе хранилищу данных. Все классы, относящиеся к Membership API, размещены в пространстве имен System.Web.Security.

ASP.NET включает готовых поставщиков членства для SQL Server и Active Directory (что позволяет создавать собственные страницы входа для пользователей, хранящихся в Active Directory). Но основная идея поставщиков состоит в том, что они предоставляют возможность полного расширения инфраструктуры. Таким образом, можно реализовать собственный поставщик членства, который будет представлять собой класс, унаследованный от System.Web.Security.MembershipProvider. Поставщик членства конфигурируется, прежде всего, в файле web.config, в новом разделе <membership>.

Хотя Membership API и поддерживает службу Active Directory в качестве одного из поставщиков, все же существует большая разница между использованием Windows-аутентификации и Membership API для аутентификации пользователей веб-приложений.

В случае настройки приложения на применение интерфейса Membership API, который в действительности основан на аутентификации с помощью форм, удостоверения пересылаются по сети в виде простого текста (если только не используется SSL) и, как было показано ранее, для аутентификации применяются так называемые билеты аутентификации. С другой стороны, при настройке Windows-аутентификации пользователь аутентифицируется либо через NTLM, либо через Kerberos (в случае доменов Windows Server). Оба метода намного более безопасны, поскольку удостоверения никогда не пересылаются через сеть.

В приведенной таблице присутствует выделенный класс по имени ActiveDirectoryMembershipUser, который применяется в сочетании с ActiveDirectoryMembershipProvider. Однако класса по имени SqlMembershipProviderUser вы не найдете. Это значит, что класс SqlMembershipProviderUser для представления пользователей использует базовый класс MembershipUser. Причина в том, что версия поставщика Active Directory расширяет класс MembershipUser множеством специфичных для Active Directory атрибутов, доступных пользователям Active Directory. Таких специфичных свойств у SqlMembershipProviderUser не предусмотрено, поэтому создание отдельного класса SqlMembershipProviderUser просто не понадобилось.

Интерфейс Membership API служит только для управления и аутентификации пользователей. Он не реализует никакой функциональности авторизации и не предоставляет функциональности управления пользовательскими ролями. Для этой цели предназначен интерфейс Roles API рассматриваемый позже.

Пространство имен System.Web.Security (Система. Сеть. Безопасность) содержит классы, которые используются, чтобы осуществить безопасность ASP.NET в приложениях web-сервера.

Класс Membership используется приложениями ASP.NET для проверки учетных данных пользователя и управления настройками пользователя, такими как пароли и адреса электронной почты. Класс Roles позволяет управлять авторизацией для вашего приложения на основе групп пользователей, назначенных ролям в веб-приложении.

Как класс Membership, как и класс Roles работают с поставщиками, классы, которые обращаются к хранилищу данных приложения, чтобы получить информацию о членстве и роли. Информация о членстве и роли может храниться в базе данных Microsoft SQL Server с использованием классов SqlMembershipProvider и SqlRoleProvider; в Active Directory с использованием классов ActiveDirectoryMembershipProvider и AuthorizationStoreRoleProvider или в пользовательском источнике данных с использованием реализаций классов MembershipProvider и RoleProvider.

При доступе к приложению, использующему членство, ASP.NET создает экземпляр класса Membership, который вы можете использовать для запроса информации о членстве. Специфические для поставщика реализации класса MembershipUser содержат информацию о пользователе, который обращается к странице.

ASP.NET предоставляет серверные элементы управления, которые взаимодействуют с классом Membership и классом Roles. Элементы Login, CreateUserWizard и ChangePassword работают с классом Membership, чтобы упростить создание аутентифицированного web-приложения, а элемент управления LoginView использует шаблоны для конкретных ролей для настройки web-страниц для определенных групп пользователей [3-6].

Как видим, технология ASP.NET включает множество компонентов для обеспечения информационной безопасности. По этой причине сделан вывод, что web-сайты, разработанные с помощью данной технологии надежно защищают информацию.

Рассмотрим, как обеспечивается информационная безопасность в технологии взаимодействия структурных подразделений образовательной организации высшего образования - комплексной информационно-аналитической системы анализа и мониторинга показателей абитуриентов, обучающихся и преподавателей (рис. 3).

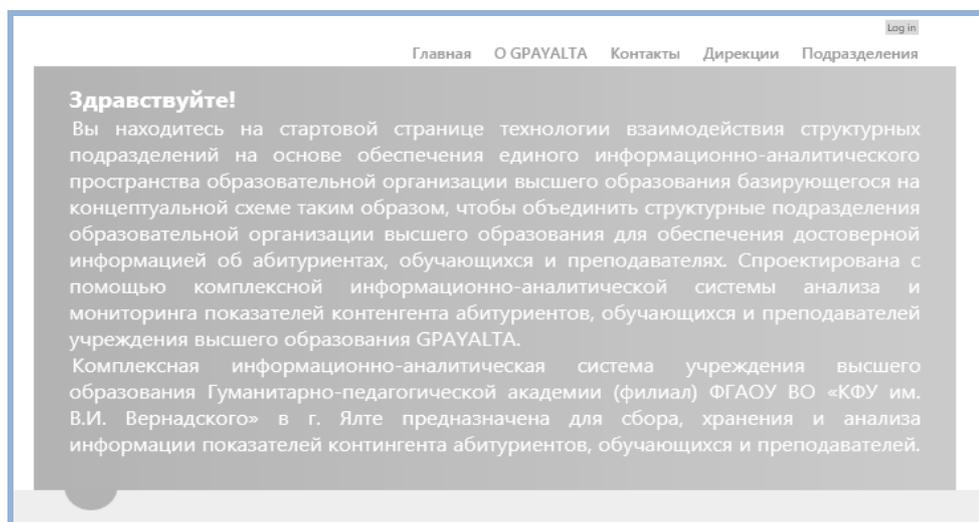


Рисунок 3. Стартовая страница GPAYALTA

В общем доступе находятся страницы «О GPAYALTA», «Контакты», «Дирекции» и «Подразделения» с представлением контактной информации. Для доступа к другим страницам GPAYALTA необходима авторизация в ИСС. Для авторизации в правом верхнем углу находится кнопка «Login», после нажатия, на которую осуществляется переход на страницу «Авторизация» (рис. 4).

Рисунок 4. Страница Авторизации

Зарегистрировать пользователя имеет право только Администратор сайта на странице «Добавить пользователя» (рис. 5).

Рисунок 5. Страница «Добавить пользователя»

В момент создания web-страниц ASP.NET и написания кода для них можно выбрать одну из двух моделей управления видимыми элементами (текст и элементы управления) и программным кодом.

Web-страницы GPAYALTA созданы с помощью модели с разделением кода. В данном случае страницы с HTML разметкой и элементами видимого управления хранятся в странице *.aspx, а программная часть кода хранится на страницах *.aspx.cs. Данная модель позволяет отделить пользовательский интерфейс от программного кода, что немаловажно при разработке сложных страниц.

После сохранения нового пользователя по умолчанию ему никакая роль не присваивается, по этой причине данный пользователь имеет доступ к минимальному числу страниц.

Для того чтобы присвоить роль пользователю, Администратору сайта необходимо пройти на страницу ~/ManageUserRoles.aspx «Управление ролями пользователей» (рис. 6), и, выбрав из выпадающих списков пользователя и роль для него, сохранить данные.

Для того чтобы Администратор мог добавить роль для пользователей, ему необходимо перейти на страницу ~/ManageRoles.aspx «Управление ролями» (рис. 7).

Рисунок 6. Страница Роль пользователя

	Наименование роли
Удалить	administrator
Удалить	administrator2
Удалить	EmployeesDepartments

Рисунок 7. Страница Управление ролями (~/ManageRoles.aspx)

Выводы. Автоматизация образовательных организаций высшего образования повлекла за собой, изменение требований к информационной безопасности, уровень которой становится одним из главных критериев выбора и оценки информационных систем обработки и транспортировки информации. Процесс обеспечения информационной безопасности имеет принципиальное значение при разработке обширного класса информационных систем.

При проектировании информационных систем необходимо производить анализ подходов к обнаружению инцидентов информационной безопасности в момент выбора инструмента для проектирования информационной системы. А также учитывать множество факторов обеспечения информационной

безопасности, таких, как защищенность, надежность, экономическая эффективность, удобство администрирования.

Литература:

1. Гордиенко Т.П., Горбунова Н.В., Смирнова О.Ю., Хрулева А.А. Использование информационных и телекоммуникационных технологий в образовательном процессе высшей школы [Текст]: монография / Т.П. Гордиенко, Н.В. Горбунова, О.Ю. Смирнова, А.А. Хрулева; Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ имени В.И. Вернадского» в г. Ялте, 2016. – 232 с.
2. Web.config [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Web.config>
3. Шаньгин, В.Ф. Информационная безопасность и защита информации / В.Ф. Шаньгин. – М.: ДМК, 2014. – 702 с.
4. Шилдт, Г.. С# 4.0: полное руководство. Пер. с англ. / Герберт Шилдт. – М.: ООО "И.Д. Вильямс", 2011. – 1056 с.
5. Троелсен, Э. Язык программирования С# 2005 и платформа .NET 2.0. Пер. с англ. / Э. Троелсен – М: Издательский дом "Вильямс", 2007. – 1168 с.
6. Рихтер, Дж. CLR via C#. Программирование на платформе Microsoft .NET Framework 4.0 на языке C# / Дж. Рихтер – Питер – Москва: БХВ 2012. – 928 с.

Педагогика

УДК: 61 (061.2)-057.875+796.32+612.821.1

преподаватель Гордиенко Ирина Анатольевна

Медицинская академия имени С. И. Георгиевского (структурное подразделение)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);

старший преподаватель Маметова Ольга Борисовна

Медицинская академия имени С. И. Георгиевского (структурное подразделение)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);

кандидат педагогических наук, старший преподаватель Титаренко Алла Анатольевна

Медицинская академия имени С. И. Георгиевского (структурное подразделение)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);

преподаватель Гордиенко Вячеслав Анатольевич

Таврический колледж (структурное подразделение) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

ОЦЕНКА РАЗВИТИЯ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ ДЛЯ ОТБОРА В ГРУППЫ СПОРТИВНОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПО БАСКЕТБОЛУ

Аннотация. В данной статье рассматривается методика начального отбора студентов первого года обучения в группу спортивного совершенствования по баскетболу, с целью адекватности выбора спортивной специализации и определение потенциальных возможностей студентов для успешного обучения и прогрессирования в баскетболе, с использованием новых методов.

Ключевые слова: отбор, игровая модель, подвижные игры, баскетбол, психофизиологические качества.

Annotation. This article discusses the methodology for the initial selection of first year students in the group of sports improvement in basketball, in order to adequately select a sport specialization and to identify potential opportunities for successful training and progress in basketball, using new methods.

Keywords: selection, game model, outdoor games, basketball, psychophysiological qualities.

Введение. Модернизация высшего образования является общенациональной задачей, требует повышения качества обучения, разработки новых педагогических технологий, обеспечивающих индивидуализацию образования, личностное ориентированное обучение и воспитание студентов, в том числе, и по физической культуре.

Проблема совершенствования программ по физическому воспитанию в ВУЗе уже давно является предметом внимания многих специалистов, уделяющих все большее внимание личности студента, изучению спортивных интересов и мотивов физического совершенствования студенческой молодежи [4].

Спортивная деятельность весьма специфична: она существенно отличается от других видов деятельности – целями, и способами их достижения. В достижение результатов в физкультурно-оздоровительной или спортивной деятельности одним из важнейших компонентов структуры потенциальной ценности личности спортсмена приобретают психофизиологические качества и эмоциональная сфера. Спорт и физическая культура в целом – средства формирования личностных особенностей занимающихся. Они помогают сосредоточиться на достижении поставленных целей, формируют потребность в здоровом образе жизни, повышают работоспособность [5]. Все это необходимо в подготовке будущих высококвалифицированных специалистов. Во многих современных профессиях требуется проявление таких качеств, как выносливость, сила, быстрота, ловкость, а так же концентрация и распределение внимания, оперативная память и мышление, скорость приема и переработки информации, развитие волевых качеств [9]. Особенности требования предъявляются при подготовке врачей. Для того чтобы стать высококвалифицированным врачом, студенту-медику необходимо развивать координационные способности для умения точно управлять двигательными действиями, зачастую в условиях дефицита времени, сохранения статической устойчивости и работоспособности. Наилучший уровень развития вышеперечисленных качеств обеспечивается при возможно более полном учете индивидуальных двигательных способностей, морфофункциональных характеристик, социально-психологических факторов. Реализация принципа вариативности и многообразия форм физического воспитания требует отказа от излишней унификации и стандартизации содержания процесса физического воспитания, создания альтернативных программ,

учитывающих индивидуальные особенности физического развития и особенностей интересов занимающихся [3, 6, 7].

Становится очевидной необходимость внесения кардинальных изменений в процесс физического воспитания студентов – совершенствование учебного процесса средствами определенного (избранного) вида спорта. Одним из самых популярных видов спорта среди студентов является баскетбол, так как многие рассматривают его, как модель современной жизни [4]. Для студентов ВУЗов баскетбол является не только увлекательной атлетической игрой, включенной в учебную программу института, но и эффективным средством физического воспитания.

Баскетбол был задуман в качестве игры для студентов, которым попросту надоело в зимнее время года заниматься исключительно гимнастикой, которая повсеместно была распространена в спортивных клубах, школах, ВУЗах США XIX века.

Баскетбол в нашем современном понимании характеризуется высоким уровнем двигательной активности и большими физическими нагрузками. Он сочетает в себе ходьбу, бег, остановки, повороты, прыжки, ловлю, броски и ведение мяча в окружении множества соперников. Баскетбол сегодня – это не только игра, вид спорта, но и особая система упражнений, позволяющая выработать определённый пласт физических навыков у человека.

Баскетбол как особо подвижная игра с максимальным уровнем физической нагрузки решает задачи по укреплению здоровья студентов, развитию ловкости и координации, быстроты реакции, а также формированию их характера, воспитанию духа коллективизма и соперничества, ответственности [9, 2].

Повышение уровня подготовленности студентов занимающихся баскетболом, особенно входящих в состав сборных команд ВУЗов, включает в себя развитие необходимых физических качеств и технико-тактических навыков. Лучшей является команда, в которой проявилось наибольшее положительное взаимодействие индивидуальных ценностей отдельных игроков.

Во время игры в баскетбол действовать приходится в зависимости от ситуации, а не по определенным программам. Основной формой деятельности мозга в этих условиях является не отработывания стандартных навыков, а творческая деятельность – мгновенная оценка ситуации, решение тактической задачи, выбор соответствующих действий [10].

Проблема отбора весьма многогранна. Она затрагивает многочисленные аспекты – социальные, психологические, педагогические, философские. По некоторым вопросам отбора сложились более или менее четкие представления и теории, по другим – они еще находятся в стадии формирования. Отбор следует понимать как процесс определения соответствия способностей человека особенностям данной спортивной дисциплины. Главный мотив спортивного отбора – стремление связать воедино творческий расцвет личности и высшие спортивные достижения. Существует множество примеров, говорящих о том, что интуиция и тренерский опыт могут сослужить хорошую службу. Но это не решает проблемы отбора, о чем свидетельствуют и большой отсев из спортивных школ, и трудности комплектования команд на этапе спортивного совершенствования способными игроками. Большинство ошибок происходит не столько от отсутствия обоснованных методов отбора, сколько из-за неправильной концепции.

На примере ряда спортивных игр легко установить, что одни спортсмены отличаются высоким уровнем развития двигательных качеств, другие – высокой стабильностью действий. Но только третьих, тех, кто силен в обоих компонентах, можно считать надежными. Значение биологической, психической и социальной сторон надежности вряд ли можно преуменьшить. С принципом надежности связаны подходы к диагностике эмоциональной устойчивости, здоровья, восстановительных процессов и т. п. [1].

Особое значение при отборе студентов в команду по баскетболу приобретают психофизиологические показатели, так как способности к тактическим действиям формируют именно они. Тактика, как известно, душа игры. Поэтому модельные характеристики сенсомоторных реакций, оперативного мышления, свойств внимания имеют первостепенное значение для отбора в игровых видах спорта. Они проявляются в деятельности игрока, формируются в процессе жизни человека на базе врожденных свойств его нервной организации и мало поддаются направленному изменению в процессе спортивного совершенствования. Скорее можно говорить о возможности компенсации одной психофизиологической функции другой, чем о возможности их непосредственной тренировки [8].

Под психофизиологическими базисными свойствами в настоящее время понимают силу, подвижность, динамичность и баланс, или уравновешенность, нервных процессов: баланс как вторичное свойство нервной системы связывается с каждым другим свойством. Изучение этих свойств, особенно если берутся не физиологические, а психологические их характеристики, позволяет раскрывать индивидуальную картину поведения, прогнозировать эффективную сторону деятельности студента в различных ситуациях и выбирать индивидуальные средства обучения.

Практика подготовки спортсменов показывает, что наибольшей эффективности обучения можно добиться у студентов, обладающих необходимым комплексом психофизиологических качеств, выявление которых может быть осуществлено проведением психофизиологического отбора. Поэтому целесообразно до начала обучения проводить индивидуальную оценку этих качеств с целью определения лиц, наиболее способных к обучению и овладению техникой, тактикой избранного вида спорта. Это позволяет значительно сократить сроки подготовки и снизить отсев в процессе обучения [5].

Таким образом, необходимость оценки психофизиологических свойств студентов для отбора в группу спортивного совершенствования по баскетболу определило актуальность нашего исследования.

Формулировка цели статьи: Целью работы является повышение эффективности отбора студентов первого года обучения неспециализированных вузов в группы спортивного совершенствования по баскетболу с учетом их психофизиологических качеств.

Задачи:

1. Определение индивидуальных особенностей уровня развития психофизиологических качеств у студентов первого года обучения в Медицинской академии имени С. И. Георгиевского.

2. Выявление студентов с наибольшим уровнем развития необходимого комплекса психофизиологических свойств для отбора в группу спортивного совершенствования по баскетболу.

Изложение основного материала статьи. В исследовании принимали участие 60 студентов - юношей первого курса Медицинской академии имени С. И. Георгиевского. Все испытуемые относятся к основной и подготовительной медицинским группам. Для определения психофизиологических характеристик была

использована методика, предложенная Брилем М.С., которая определяет целый комплекс данных характеристик, проявляющихся в подвижных играх крайне важных для баскетбола. К психофизиологическим качествам относятся: тактическое мышление, переключение внимания, быстрота реакции, чувство времени, точность мышечных восприятий, дифференцировка мышечных усилий, координация движений, оперативная память, психическая выносливость.

Данная методика включает в себя тесты в виде определенного комплекса подвижных игр (игровая модель), который состоит из 5 подвижных игр, проводимых в течение одного практического занятия. Результаты протоколирования вносятся в сводную таблицу количественной оценки игровых действий, в которой указывается место, занятое играющим в каждом упражнении и модели в целом. На первом этапе исследования определяется место игрока в каждом отдельном показателе игр. Затем все эти места (ранги) суммируются, и по их сумме определяется относительная характеристика игроков. При этом наименьшая сумма рангов служит наилучшим показателем.

В результате проведенных исследований были получены следующие данные: высокий уровень развития тактического мышления определился у 9 испытуемых; высокий уровень переключения внимания показали 8 студентов; хорошей быстротой реакции обладают 7 человек; хорошо развито чувство времени у 9-ти; высокой точностью мышечных восприятий обладают 8 испытуемых; дифференцировка мышечных усилий проявляется на высоком уровне у 8 студентов; высокий уровень развития координации движений показали 9 человек; оперативная память хорошо развита у 9 обследованных; развитие психической выносливости был на высоком уровне у 7 испытуемых. Полученные данные представлены в таблице №1.

Таблица №1

Оценка психофизиологических качеств при отборе в группу спортивного совершенствования по баскетболу по Брилю (n=60)

Показатель	Высокий уровень развития	%	Средний уровень развития	%	Низкий уровень развития	%
Тактическое мышление	9	15	21	35	30	50
Переключение внимания	8	13	17	28	35	58
Быстрота реакции	7	11	24	40	29	48
Чувство времени	9	15	10	16	41	68
Точность мышечных восприятий	8	13	19	31	33	55
Дифференцировка мышечных усилий	8	13	31	51	21	35
Координация движений	9	15	28	46	23	38
Оперативная память	9	15	14	28	37	61
Психическая выносливость	7	11	12	20	41	68

Результаты исследования показывают, что большая часть обследуемых студентов не обладают достаточным уровнем развития различных психофизиологических качеств, необходимым для отбора в группу спортивного совершенствования по баскетболу. Так высоким уровнем развития отдельно взятого психофизиологического качества обладают всего от 11 до 15 % обследуемых студентов, средним уровнем – от 16 до 51 % и низким – от 35 до 68 % испытуемых. Высоким уровнем развития нескольких психофизиологических качеств в комплексе обладают всего 5 студентов из числа обследованных, что составляет 8%.

Выводы. Таким образом, в ВУЗе, при работе со студентами неспециализированных факультетов, очевидна необходимость определения стартового (начального) уровня развития психофизиологических свойств студентов, так как они являются функциональной основой общих способностей и во многом определяют успешное овладение навыками игры в период обучения и дальнейшего спортивного совершенствования.

Литература:

1. Бриль М. С. Отбор в спортивных играх / М. С. Бриль. – М.: ФиС, 1980. –127 с.
2. Галкин А. Р. Баскетбол как средство развития двигательных способностей у студентов [Электронный ресурс] / А. Р. Галкин, И. В. Чернышева, М. В. Шлемова, Е. В. Егорычева // Студенческий научный форум 2015: VII междунар. студ. электрон. науч. конф.: «Педагогические науки», 15 февраля, 31 марта 2015 г. – Рос. акад. естествознания. – М., 2015. – Режим доступа: <https://www.scienceforum.ru/2015/913/9493>.
3. Копысова Л. В. Комплексная оценка двигательных способностей в процессе начального отбора детей для специализированных занятий спортивными играми: На примере баскетбола: автореферат дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04 / Л. В. Копысова; С. – Питерб. гос. акад. физ. культуры им. П. Ф. Лесгафта. – Санкт-Петербург, 2002. – 22 с.
4. Ляликова Н. Н. Баскетбол как средство реализации вариативного компонента в физическом воспитании студентов технического ВУЗа: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.04 / Н. Н. Ляликова; Сиб. гос. ун-т физ. культуры и спорта. – Омск, 2003. – 28 с.
5. Миндубаева Ф. А., Влияние физической культуры и спорта на личностные особенности студентов / Ф. А. Миндубаева, Н. М. Харисова, Е. Г. Комкина и др. // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 4–2. – С. 244–248.
6. Набатникова М. Я. О критериях оценки эффективности построения тренировки юных спортсменов / М. Я. Набатникова // Построение тренировки по годам обучения в спортшколах: Тез. докл. XI Всесоюз. научн.-практ. конф. 18–20 мая 1987 г. – Москва, 1987. – С. 35–36.
7. Набатникова М. Я. Перспективы исследований проблем юношеского спорта / М. Я. Набатникова, А. В. Хордин // Теория и практика физической культуры. – 1979. – № 7. – С. 28–30.
8. Родионов А. В. Психодиагностика спортивных способностей / А. В. Родионов. – М., 1973. – 216 с.

9. Севрюк А. Ю. Роль баскетбола в физическом воспитании студентов / А. Ю. Севрюк, В. С. Нерик, И. В. Чернышева и др. // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. XXXI Междунар. студ. науч.-практ. конф. – № 4(31). С. 387–393.

10. Церковная Е.В. Баскетбол как средство развития выносливости и психофизиологических способностей студентов технических вузов [Электронный ресурс] / Е.В. Церковная // – Физическое воспитание студентов творческих специальностей – 2007. – №1. С. 157–161. – Режим доступа: <http://sportlib.info/Books/XXPI/2007N1/p157-161.htm>.

Педагогика

УДК 796.332.6

кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания и спорта Грачев Александр Сергеевич

ФГБОУ ВО «Белгородский государственный технологический университет имени В. Г. Шухова» (г. Белгород);

доцент кафедры физического воспитания и спорта Кравцов Виктор Васильевич

ФГБОУ ВО «Белгородский государственный технологический университет имени В. Г. Шухова» (г. Белгород)

ВЛИЯНИЕ УТОМЛЕНИЯ НА КАЧЕСТВО ВЫПОЛНЕНИЯ ТЕХНИКО-ТАКТИЧЕСКИХ ДЕЙСТВИЙ В МИНИ-ФУТБОЛ

Аннотация. В статье представлены результаты анализа технико-тактических действий футболистов в матчах Чемпионата города Белгорода и Чемпионат Белгородской области по мини-футболу сезона 2017-2018 гг. Для этого была проведена видео съемка 4-х матчей с участием студенческой команды «Технолог» Белгородского государственного технологического университета им. В.Г. Шухова. Подсчет успешности технико-тактических действий осуществлялся вручную, посредством видео просмотра и фиксации результатов в специальном протоколе. Для оценки утомления игроков использовались приборы и программное обеспечение Polar Team Solution, регистрирующие пульсовые показатели спортсменов. Следующим этапом анализа была синхронизация данных, характеризующих утомление игроков и успешность выполнения ими технических приемов. В результате чего удалось установить, что количество брака у игроков возрастает примерно на 120% в тех случаях, когда футболисты проводят на площадке более 30 секунд, находясь в «красной зоне» (171 уд/мин и более). Также удалось установить, что практически все голы были пропущены после того, как три и более игроков на площадке оказывались в «красной зоне». Таким образом, проведенное исследование показало необходимость проведения более глубокого анализа данного вопроса с последующей разработкой методики подготовки футболистов.

Ключевые слова: мини-футбол, футболисты, технико-тактические действия, частота сердечных сокращений.

Annotation. The article presents the results of the analysis of technical and tactical actions of football players in the matches of the championship of Belgorod and the championship of Belgorod region on futsal season 2017-2018. For this purpose, video shooting of 4 matches with the participation of the student team «Technologist» Belgorod state technological University, named after V.G. Shukhov. Calculation of the success of technical and tactical actions was carried out manually, by means of video inspection and fixing of results in the special protocol. To assess the fatigue of the players used devices and software Polar Team Solution, recording pulse parameters of athletes. The next stage of the analysis was the synchronization of data that characterize the fatigue of players and the success of their techniques. As a result, it was found that the number of defects in the players increases by about 120% in cases where the players spend on the site for more than 30 seconds, while in the «red zone» (171 bpm or more). Also able to establish that almost all goals were missed after three or more players on the site were in the «red zone». Thus, the study showed the need for a more in-depth analysis of the issue with the subsequent development of methods of training players.

Keywords: futsal, football players, technical and tactical actions, heart rate.

Введение. На сегодняшний день в спорте большое значение отводится научному подходу [2]. Не исключением является мини-футбол. Анализ эффективности игровой деятельности футболистов подвергается тщательному анализу, на основании которого в дальнейшем выстраивается вся тренировочная работа [1, 3]. Как отмечает А.Г. Поливаев [2] «современный спорт всё больше использует компьютерные технологии для моделирования, организации, сопровождения и контроля тренировочной и соревновательной деятельности». Поэтому можно предположить, что контроль и внесение своевременных коррективов в построение и организацию тренировочной и соревновательной работы футбольной команды, должны оказать положительный эффект на ее выступление.

Анализ специальной литературы по данному вопросу показал, что большинство исследований направлены на изучение технико-тактических показателей футболистов в игре, оценки изменения их функциональных характеристик и уровня физической подготовленности. Ряд работ направлен на разработку эффективного инструментария обработки информации о показателях соревновательной деятельности футболистов. Некоторые статьи зарубежных специалистов посвящены оценке «игровых зон», из которых наиболее часто забиваются голы. При этом нам не встретилось работ, направленных на поиск причин увеличения брака футболистами при выполнении технико-тактических приемов или причин, по которым команды пропускают голы. Учитывая интенсивность игровой деятельность в мини-футболе и функциональные сдвиги в работе сердечно-сосудистой системы футболистов во время нахождения на площадке, причиной увеличения брака может являться утомление игроков.

Формулировка цели статьи. Целью статьи является анализ взаимосвязи увеличения пульсовых значений футболистов и качества выполнения технико-тактических приемов в игре.

Изложение основного материала статьи. Для достижения поставленной цели нами было проведено исследование. Для этого была проведена видео съемка 4-х матчей студенческой команды «Технолог» Белгородского государственного технологического университета им. В.Г. Шухова (БГТУ им. В.Г. Шухова) в

рамках Чемпионата города Белгорода (2 матча) и Чемпионата Белгородской области (2 матча). После чего был проведен подсчет успешных и с браком технико-тактических действий (ТТД) футболистов. Для этого был использован разработанный нами протокол матча [3], в котором ставилась отметка об успешности ТТД футболиста с указанием времени матча. Для получения данных о показателях частоты сердечных сокращений (ЧСС) в игре, были использованы пульсометры и программное обеспечение Polar Team Solution. Стоит отметить, что данное программное обеспечение позволяет выгружать данные только в виде графиков в формате PDF. В результате чего приходилось вручную преобразовывать эти данные в Excel графики, на которые можно было наложить результаты ТТД футболистов. Таким образом, по каждому из видов ТТД для каждого футболиста мы получали график успешности выполнения технического приема и значение ЧСС в момент его выполнения. Это позволило нам не только визуально увидеть, как ЧСС влияет на качество выполнения ТТД, но и понять насколько процентов увеличивается брак при различных пульсовых значениях. Следующим этапом обработки информации был анализ «игровых зон», из которых соперник наносил удары, приведшие к голам, а также показатели ЧСС футболистов, находящихся на площадке в это время. Для этого также в Excel выстраивался сводный график всех игроков команды и откладывались временные точки, когда был пропущен гол. Для оценки «игровых зон», из которых были нанесены удары по воротам, применялась методика, предложенная испанским специалистом Javier Martin Rascon [4].

Полученные результаты ТТД представлены в таблице 1.

Таблица 1

Показатели ТТД футболистов в играх с разными соперниками

Команда-соперник		«БСМ-Проект» г. Белгород	МФК «Белгород» г. Белгород	«Каскад» п. Чернянка	«Спартак» г. Валуйки
Передача мяча	Длин.	Точ.	1	4	2
		Неточ.	0	2	6
	Сред.	Точ.	235	131	196
		Неточ.	38	32	39
	Корот	Точ.	193	170	184
		Неточ.	23	15	9
Приём мяча		Успеш.	308	227	313
		Неуспеш.	21	17	16
Обводка соперника		Успеш.	20	17	15
		Неуспеш.	7	4	8
Отбор мяча		49	70	36	56
Потеря мяча		19	59	37	36
Удар	в створ ворот	32	21	20	19
	мимо ворот	13	12	11	11
Всего ТТД		Успеш.	838	641	766
		Неуспеш.	122	141	127

В игре с командой «БСМ-Проект» была одержана победа со счетом 6:3, в матче с МФК «Белгород» поражение со счетом 5:11 и в матчах «Каскад» и «Спартак» ничьи 3:3. Таким образом, в выигранном матче соотношение успешных и неуспешных ТТД выглядел следующим образом: успешных – 87,3%, неуспешных – 12,7%. В матчах с ничейным результатом с «Каскадом»: успешные ТТД – 85,8%, неуспешные ТТД – 14,2%; со «Спартаком»: успешные ТТД – 84,8%, неуспешные ТТД – 15,2%. В проигранном матче: успешные ТТД – 82,0%, неуспешные ТТД – 18,0%. Кроме того суммарное количество ТТД в проигранном матче на 21% меньше среднего значения ТТД трех других матчей. Результаты показателей ТТД с учетом пульсовых зон представлены в таблице 2.

Показатели ТТД футболистов в различных пульсовых зонах

Соперник			БСМ-Проект г. Белгород			МФК Белгород г. Белгород			Каскад п. Чернянка			Спартак г. Валуйки			
			З	Ж	К	З	Ж	К	З	Ж	К	З	Ж	К	
Передача мяча	Длин.	Точ.	0	1	0	1	2	1	0	2	0	1	0	1	
		Неточ.	0	0	0	0	1	1	1	3	2	0	0	3	
	Сред.	Точ.	28	183	24	13	107	11	24	152	20	23	153	20	
		Неточ.	0	26	12	4	20	8	4	27	8	4	27	6	
	Корот	Точ.	19	149	25	15	134	21	22	140	22	25	158	25	
		Неточ.	1	15	7	2	9	4	1	5	3	2	24	4	
Приём мяча			Успеш.	31	240	37	22	186	19	34	235	44	37	254	43
			Неуспеш.	1	14	6	2	11	4	2	11	3	2	14	4
Обводка соперника			Успеш.	2	16	3	2	13	2	2	12	1	3	20	2
			Неуспеш.	0	4	3	0	2	2	1	6	1	1	8	4
Отбор мяча			6	39	4	6	55	9	4	28	4	6	42	8	
Потеря мяча			0	14	5	7	42	10	2	26	9	4	24	8	
Удар		в створ ворот	4	24	4	2	16	3	2	16	2	2	15	2	
		мимо ворот	1	9	3	1	9	2	0	8	3	1	8	2	
Всего ТТД		Успеш.	90	652	97	61	513	66	88	585	93	97	642	101	
		Неуспеш.	3	82	36	16	94	31	11	86	29	14	105	31	

З – «Зеленая зона» – 133-152 уд./мин
Ж – «Желтая зона» – 152-171 уд./мин
К – «Красная зона» – 171-200 уд./мин

Сравнительный анализ ошибок, совершенных игроками при разном уровне интенсивности выполняемой нагрузки (в разных зонах ЧСС), показал, что при ЧСС 171 уд./мин и более:

- количество брака в длинных передачах возрастает на 133%, средних передачах – 130%, коротких – 111%;
- количество брака при приеме мяча увеличивается на 116%;
- количество неудачных обводок соперника (дриблинг) увеличивается на 200%;
- количество проигранных единоборств увеличивается на 63%;
- количество ударов мимо ворот увеличивается на 85%.

Таким образом можно констатировать, что игровое состояние игрока, находящегося в «красной зоне» по пульсовым показателям, является неэффективным и зачастую негативно сказывается на командной игре.

Развивая дальше логику исследования нами был проведен анализ игровых зон, из которых наносился удар соперником, после которого был забит гол. Для этого применялась схема предложенная испанским специалистом Javier Martin Rascon [4]. На рисунке 1 точками представлены места, из которых соперник наносил удар и забивал гол.

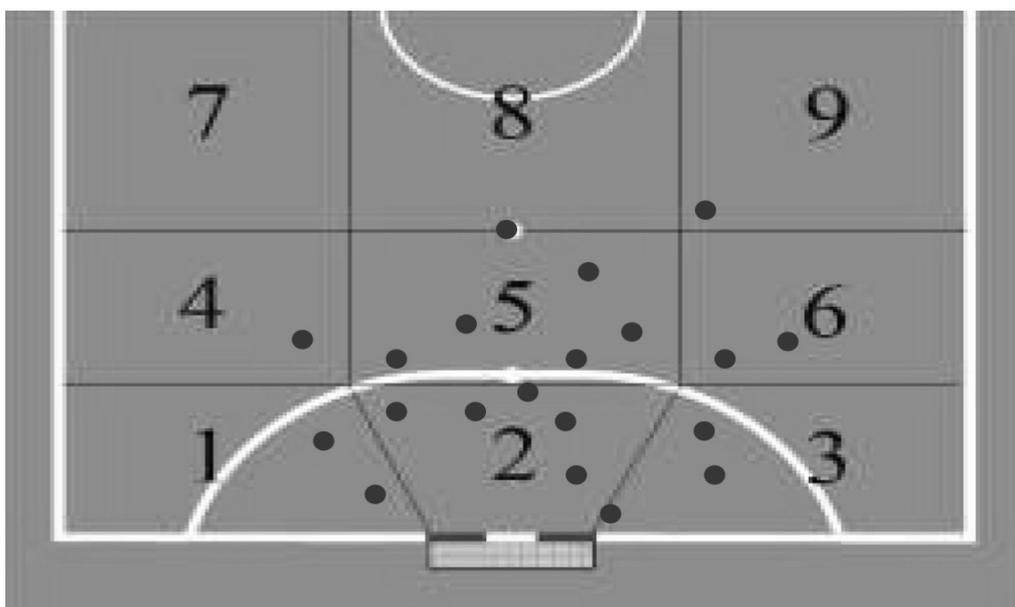


Рисунок 1. Зоны из которых были забиты голы

Как видно из рисунка 1 больше всего ударов, после которых были забиты голы, было нанесено из зон «2» и «5». Следовательно можно предположить, что из зон «2» и «5» игрокам атакующей команды легче всего поразить ворота соперника. Из зоны «3» было забито 3 гола. Причем один гол был забит после выполнения обводки защитника и нанесения прямого удара, а 2 гола после замыкания прострела с противоположного фланга. Из зоны «1» и «6» забито по 2 гола. Один гол из зоны «1» был забит после прострела с противоположного фланга и один гол после прямого удара. Из зоны «6» два мяча были забиты прямым ударом. Такое соотношение зон, из которых были забиты голы, мы объясняем тем, что у большинства футболистов в командах-соперниках ведущей ногой является правая. Что подтверждается тем, что только в двух голах из зон «1», «3» удар был нанесен левой ногой. В остальных случаях мяч достигал цели после удара правой ногой. Один мяч был забит после удара из зоны «4» ударом правой ногой. Гол из зоны «8» был забит после пробития 10-метрового удара, также правой ногой. Из зоны «9» удар был нанесен тоже правой ногой, но при этом был рикошет от игрока обороняющейся команды, в результате которого мяч изменил направление и залетел в ворота.

Анализ ударов, нанесенных из зоны «2», после которых были забиты мячи показал, что 2 гола были забиты после удара правой ногой и 3 гола – после удара левой. Голы забитые из зоны «5» имели схожие показатели с голами, забитыми из зоны «2», только здесь 3 раза мяч влетел в сетку ворот после ударов правой ногой и 2 раза – после удара левой ногой.

Резюмируя полученные данные, следует отметить, что в матчах, в которых у большинства игроков команды соперников ведущей ногой является правая, необходимо в тренировочной работе уделять больше внимания перекрыванию зон «4» и «1». Потому что большинство прострелов наносятся именно из этих зон. В результате чего соперник получает возможность нанести удар из «2» и «3» зоны. Кроме этого при отработке технико-тактических взаимодействий при игре в обороне необходимо помнить, что наиболее опасные и приводящие к голам удары наносятся из центральной зоны (зоны «2» и «5»). Поэтому игроки должны стараться располагаться при отборе мяча таким образом, чтобы максимально оттеснить соперника к боковой линии поля.

Наиболее значимым шагом нашего исследования являлся анализ пропущенных голов с учетом пульсовых показателей игроков, находящихся на площадке. В данном случае мы руководствовались следующей интерпретацией показателей состояния футболистов на поле. В случае, если 3 и более игроков в момент пропущенного мяча находились в «красной зоне» по пульсовому значению, то маркеру места откуда наносился удар присваивался символ «К». Если 2 игрока находились в «желтой зоне», а 2 игрока в «красной зоне», то маркеру места нанесения удара, приведшего к голу присваивался символ «Ж». Если 2 игрока находились в «зеленой зоне», а 2 игрока в «красной зоне», то маркер получал символ «Ж». Если 3 и более футболистов находились в «желтой зоне», то маркер получал символ «Ж». Если 2 игрока находились в «желтой зоне», а 2 в «зеленой», то маркер получал символ «З». И, соответственно, если 3 и более игроков находились в «зеленой зоне», то маркеру присваивался символ «З». На рисунке 2 представлены голы, пропущенные командой «Технолог» с учетом степени изменения пульсовых значений футболистов, находящихся на поле.



Рисунок 2. Зоны, из которых были забиты голы с учетом пульсовых значений футболистов обороняющейся команды

Как видно из рисунка 2 большинство голов (12 голов) были забиты в тот момент времени, когда на площадке находилось 3 и более футболистов с ЧСС выше 171 уд/мин. Причем стоит отметить, что на таком пульсе (171 уд/мин и выше) футболисты играли 30-40 секунд. В результате чего они теряли концентрацию внимания, ошибались в простых ситуациях, что в итоге приводило к пропущенному голу. Стоит также отметить, что наибольшее количество голов (3 гола) были забиты из зоны «5». По два гола были забиты из зон «1-3» и по одному голу – из зон «4» и «6». В случаях, когда выполнялось условие, описанное ранее и игровой ситуации присваивалась «желтая зона» было забито 6 голов. Из рисунка 2 видно, что удары наносились зон «2» – 3 гола, «5» – 2 гола и «3» – 1 гол. Два пропущенных гола в ситуации когда командный уровень ЧСС находился в «зеленой зоне» наблюдался в двух случаях. В первом случае после удара случился рикошет от игрока обороняющейся команды, а во втором случае у двух игроков, находящихся на площадке показатели ЧСС приближались к «красной зоне», а двое других только вышли на поле с замены и находились в «зеленой зоне». Таким образом, один из игроков, находящийся в «желтой зоне» позволил сопернику обыграть себя в середине (зона «6») и нанести удар по воротам, который привел к голу. В целом стоит отметить, что наиболее опасные ситуации, которые возникали возле ворот команды «Технолог» и приводили к пропущенным мячам, обусловлены утомлением игроков.

Выводы. Проведенное исследование позволило установить, что при увеличении показателей ЧСС футболистов до 171 уд/мин и выше негативно сказывается на успешности выполнения ТТД. Количество брака увеличивается более чем в 2 раза. В проигранных играх количество ТТД футболистов на 18-25% меньше, чем в играх, закончившихся ничейным результатом или победой.

Другим не менее значимым результатом проведенного исследования стало выявление игровых зон, из которых наиболее часто наносились удары, приводившие к голам. Причем большое значение имело соотношение игроков, у которых правая или левая нога является ведущей. Анализ пропущенных мячей показал, что примерно 65% голов было забито правой ногой и 35% левой. При этом соотношение игроков в командах-соперниках было следующим: 78% футболистов с ведущей правой ногой и 22% – левой.

Доказана значимость и важность контроля показателей ЧСС игроков во время матча. Результаты синхронизации данных о зонах, из которых были забиты голы и показателях ЧСС футболистов, находящихся в этот момент на площадке, свидетельствуют о том, что примерно 60% голов были забиты в тот момент когда три и более игроков имели ЧСС 171 уд/мин и выше.

В целом можно констатировать, что объективность полученных данных можно поставить под сомнение, поскольку проведен анализ только 4-х матчей. Поэтому дальнейшим направлением нашего исследования будет увеличение количества игр и их последующий анализ.

Литература:

1. Инновационные подходы к организации учебного процесса по дисциплине «Физическая культура»: учебное пособие / С.И. Крамской, И.А. Амельченко, М.В. Ковалева; под ред. С.И. Крамского. – Белгород: Изд-во БГТУ, 2015. – 391 с.
2. Поливаев А.Г. Автоматизированная система оценки коэффициента полезности игрока в мини-футболе / А.Г. Поливаев // Омский научный вестник. – 2015. – № 4 (141). – С. 219-223.
3. Шумилов А.Ю. Оценка успешности технико-тактических действий футболистов в мини-футболе в играх с соперниками различной квалификации / А.Ю. Шумилов, А.С. Грачев // Сборник: Физическое воспитание и спорт в высших учебных заведениях. – Белгород, 2016. – С. 306-310.
4. Rascon J.M. Donde radica el error del gol en el futbol-sala. Analisis del portero / Rascon J.M. // Revista internacional de deportes colectivos. – 2009. –2. – P. 36-57.

УДК: 378

доктор юридических наук, профессор Гуренко-Вайцман Марина НиколаевнаМедицинская академия имени С. И. Георгиевского (структурное подразделение)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Симферополь);**доктор культурологии, доктор философии, профессор Сугрובה Юлия Юрьевна**Медицинская академия имени С. И. Георгиевского (структурное подразделение)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Симферополь)

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АКЦЕНТЫ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Анализируя современные образовательные технологии, автор предлагает свою авторскую культуротворческую модель этнонационального образования в республике Крым, которая направлена на создание целостного культурного пространства, гармонизацию отношений между этносами и на консолидацию единой гражданской нации России.

Ключевые слова: полиэтничное общество, образование, культуротворчество, образовательная культуротворческая модель, межкультурный диалог.

Annotation. The article analyses topicality of modern educational technologies and an author the cultural creativity model of ethnonational education of Crimea is offered, focusing not only on harmonization of interethnic relations in the education system, but, mainly, on consolidation of single civil nation of Russia, creation of integral polyethnic cultural space.

Keywords: educational cultural creativity model, intercultural dialogue, polyethnic society, education, cultural creativity.

Введение. Современное российское общество проходит важный и сложный этап своей внутренней ценностной трансформации. Глобальные общественные преобразования, происходящие в социокультурной и духовной сфере, не только актуализировали потребности решения проблем духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения, но и обострили существенные проблемы подростковой и молодежной среды.

Современное образовательное пространство РФ важным для себя определило подготовку профессионально компетентных и конкурентоспособных специалистов – социально активных личностей, которые будут способствовать устойчивому, безопасному и успешному развитию демократического общества. Важно подчеркнуть, что для развивающегося общества крайне важна современно образованная и нравственно ориентированная молодежь, которая сможет самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора и обладать развитым чувством ответственности за судьбу людей и страны.

Признавая, что в России образование всегда входило в область главнейших государственных приоритетов, можно констатировать, что социокультурное пространство образовательной среды выступает одним из его ценностных ориентиров.

Понимая важность социокультурной среды как источника воспитания и развития человека, особое внимание ученых – исследователей приковано к сложной современной структуре окружений деятельности человека: общественных, материальных и духовных аспектов их проявлений. Особый акцент делается на осмыслении и понимании функционального взаимодействия сообществ в условиях глобализации и трибализации, их изменений в полиэтничном пространстве.

Это объясняется тем, что социокультурная среда выступает системой взаимодействия между членами общества, в целом, и непосредственно подрастающим поколением, в частности, и возникающих проблем по поводу удовлетворения их разнообразных потребностей. Известный ученый, автор многих работ о педагогике и психологии Б.П. Черник, раскрывая сущностное определение социокультурной среды, определяет его как конкретное, «... непосредственно данное каждому ребенку социальное пространство, посредством которого он активно включается в культурные связи общества» [2, С. 132]. Речь идет о социокультурной среде, которая играет ключевую роль в процессе формирования потребностей и ценностных ориентаций личности.

Основываясь на том, что единое социокультурное пространство России составляют народы, которые сами по себе являются самобытными этнокультурными единицами, в последнее время все большую актуальность в научных исследованиях занимает изучение их культурного наследия. Именно оно является тем прочным фундаментом, на основе которого сохраняются каждая нация и устанавливаются развивающиеся гармонизирующие отношения, прививаются подрастающему поколению взаимная заинтересованность и открытость, потребность изучения собственных традиций и обеспечение слияние национальных историй в общую многонациональную российскую культуру.

При этом не маловажными остаются факторы риска межэтнических отношений, о чем свидетельствуют различные внешние и внутренние тенденции, направленные на деградацию социокультурного единства России. В том числе и влияние различных проявлений ксенофобии, этноцентризма, дискриминации по этническому признаку, межэтнических напряженностей и открытых конфликтов во внешнем мире, что происходят в противовес ситуациям консенсусного единства.

В целом, все это и предопределяет необходимость не только конструктивной стратегии развития каждой нации, этноса и всего российского общества, но и создание таких социокультурных технологий, эффективность которых, в первую очередь, определяют образовательные практики.

Изложение основного материала статьи. Рассматривая социокультурную образовательную среду, как определенного транслятора знаний, норм и ценностей культуры, усилиями ученых различных сфер знаний сформирована определенная предметная область междисциплинарного анализа. Данные исследования проведены усилиями ученых философских, педагогических, культурологических, социологических, этнологических, политологических и исторических знаний. На основе комплексного подхода различных гуманитарных наук изучаются различные стороны данного феномена. С феноменологической точки зрения,

социокультурная образовательная среда исследована Т. Грушевицкой, Н. Казариновой, В. Куницыной, Б. Парыгиным, В. Погольповой, В. Попковым, А. Садохиным и др.

Учитывая уникальную социальную и культурную ситуацию Крыма, как особого варианта полиэтнического сообщества России, его социокультурные процессы и проблемы являются интересным исследовательским материалом для многих специалистов. В этом аспекте особое внимание привлекают труды ученых Крыма: О. Смирнова, М. Араджиони, А. Шоркина, В. Буряка, Е. Черного и др. [3; 4; 5].

В целом можно признать, что усилиями современной науки не только исследуется наследие и реальный опыт межкультурного общения, но и формируется определенный социальный заказ на конструктивные стратегии развития каждой нации, этноса и всего российского социума. Важными, с нашей точки зрения, выделяются два ключевых вектора культуротворческих поисков. Прежде всего, это поиски научно обоснованных результативных методик, которыми, в первую очередь, выступают технологии образовательного аспекта. А во-вторых, актуализировалась проблематика культуры межнационального общения, в аспекте формирования образовательной стратегии межкультурного диалога, «как условия повышения кросскультурной компетентности и фактора консолидации полиэтнического пространства» [7].

Принимая социологическую позицию Ю. Кулюткина, рассматривающего среду как единство материальных и духовных составляющих, в которых формируется и реализуется личность [6], считаем, что такой системообразующей средой может выступать высшее учебное заведение. Поэтому социокультурную среду высшего учебного заведения можно признать определенным пространственным континуумом, где объединены в единое целое знания и культурный опыт человека. Как следствие, ценностные нормы социокультурной среды и станут основой образовательного пространства, в котором обучающиеся приобретают новые знания, впитывают ценности, заложенные в образовании, с одной стороны. С другой же стороны, именно здесь происходит становление ценностного осознания себя как личности, формирования фундамента своих моральных и профессиональных качеств. Речь идет о формировании, в том числе и этнокультурной компетентности, как единого свойства личности, которое находит свое выражение в системе ее представлений и знаний о своей, а также о других этнокультурах, их значимости в мировой культуре, способности к диалогу культур. И с этой точки зрения, в качестве механизма достижения поставленных целей, важным является эффективность реализации инновационных программ поликультурной модели образования.

Следует подчеркнуть, что обращение к модели поликультурного образования, с нашей точки зрения, обладая собственным синергетическим инструментарием и методологией, даст возможность сохранять и развивать уникальность этнических культур. При этом, параллельно формировать определенный «интегрирующий стержень магистральной культуры (условно обозначим как единое социокультурное пространство)» [7].

Следует подчеркнуть, что современный исследователь Е.В. Черный поликультурное образование предлагает рассматривать в нескольких аспектах. В первую очередь, как «аксиологическую психолого-педагогическую концепцию» [4]. Её суть – в признании этнокультурного многообразия как блага. Во-вторых, как четко определенную образовательную политику государства и положительно принимаемую всеми участниками образовательной и воспитательной деятельности: детьми, родителями, педагогами. В-третьи, как поступательный процесс методолого-технической реализации системного моделирования. Подчеркнем. Что данный процесс включает в себя: «рефлексивное или ретроспективное моделирование ситуации», предполагаемое к изменениям; «трендовое моделирование» – перманентное прогнозирование тенденций и динамики наличной ситуации; «трансформационное моделирование» – комплексность мероприятий, направленных на формирование поликультурной личности [4].

Исходя из нашей позиции, внедрение модели поликультурного образования создаст реальные условия для появления такого образовательного комплекса – системы, которая органично объединит социокультурную обстановку и ожидания большинства в социальных группах и лично самих индивидов. При этом социокультурная среда станет ценностно-влиятельным фактором формирования личности нового типа, которая с одной стороны, позитивно самоидентифицируется в собственной культуре (определяющей как благо собственную идентичность). С другой стороны – такая личность сможет быть открытой к качественному взаимодействию с субъектами и объектами иных культур. Ценностной особенностью такой личности должна стать не только и не столько толерантность, а интерес и деятельность по развитию многообразия культур общества.

Современная образовательная система РФ в целом, и непосредственно учреждения образования Республики Крым, призваны выполнить особенно сложную задачу – стать непосредственными участниками формирования новой культуры межэтнических отношений РФ. При этом базисом утверждения данной гуманистической идеи призвана стать система высшего образования. Следует подчеркнуть, что отечественный и мировой опыт свидетельствуют о важности участия студенчества в данном процессе: «Именно институты высшего образования часто становились и становятся ядром консолидации, центром миротворческой политики во время этнических разногласий и межкультурных конфликтов. Таким образом, мы рассматриваем образовательную систему как перспективную и потенциально эффективную среду социокультурной (в частности – этнокультурной) самоидентификации личности, а также гуманизации межкультурных отношений. В качестве основы для раскрытия этого потенциала нам представляется необходимым построение эффективной модели поликультурного образования с акцентом на всеобщей гуманизации и активной гуманитаризации высшего образования. Речь идет о внедрении этнокультурного компонента в образовательный процесс не только в качестве элемента или цели познания, но и как деятельностного компонента» [7, С. 13].

При этом следует подчеркнуть, что в условиях многоэтнической культуры Крыма, гуманитарное образование, в целом, и образовательные проекты, в частности, представляют собой огромный потенциал для качественного изменения социокультурного пространства. Именно в таком образовании «содержится ценностная методология формирования и утверждения принципов толерантности, уважения к традициям, культуре, образу жизни разных этносов, разрушения устоявшихся стереотипов в системе межэтнических отношений» [7, С. 14]. Следует сделать акцент, что современное культурно-образовательное пространство Крыма все более наделяют чертами гуманизации. Актуализируют и укрепляют гуманистическую составляющую новые реформационные проекты, в основе которых лежит базовый ценностный этнокультурный компонент.

Однако следует подчеркнуть, что обновление и реформирование образования, не ограничивается исключительно его гуманизацией. Речь идет о формировании, в определенном смысле, новой парадигмы, как определенного ответа на влияние глобализационного процесса, тотальной информатизации всех сфер жизни. Речь идет не столько «...о противостоянии традиции и новации в процессе сближения и гармонизации систем образования, сколько о влиянии современных технологий на обучение» [7, С. 15]. Появление и стремительное развитие видео-ресурсов, мобильных приложений, социальных сетей оказали свое непосредственное влияние на процесс образования. Как следствие, образование не может более оставаться прежним, Сегодня оно конкурирует с развивающимися альтернативными способами образования, новыми возможностями эффективного обмена опытом, экспериментировать и развиваться. И, к сожалению, пока еще рано говорить о достижении цели реформы образования, в части ее ориентации на основополагающие принципы непрерывности, мониторинга и обновления, с учетом современных вызовов соответствия глобальным социокультурным трансформациям, «так и во взаимодействии с региональной культурной динамикой. Сегодня позитивные и рациональные элементы традиционного образовательного процесса адаптируются инновационными решениями, техниками и технологиями» [8, С. 314-316]. В целом можно признать, что современные условия полиэтничного образования выступают категорическим императивом культуротворчества.

Основываясь на признании активизирующей роли образования в становлении нового качества общества, влиянии социокультурной окружающей среды современного вуза на становление личности студента, в том числе на формирование его социального багажа и опыта, важным является и формирование базовой кросскультурной грамотности.

Проведенное ранее исследование кросскультурной грамотности и кросскультурной компетентности студентов Вузов Крыма, дает все основания говорить об их актуальности и востребованности.

Так проведенный опрос среди студентов ряда вузов полуострова, общим числом респондентов 240 человек. Выборка составила: 120 человек – студенты первого курса, 120 человек – студенты 5-6 курсов. Из них, мужчин – 110 человек, соответственно женщины – 130 человек. «Этническая характеристика респондентов представлена следующим образом: 123 человека – русские, 70 человек – украинцы, 41 человек – крымские татары, 3 человека – армяне, 2 человека – греки, 1 человек – болгарин» [7, С. 15].

Исследуемый показатель качества этнической грамотности оказался практически одинаковым для сравниваемых групп студентов первого курса и студентов 5-6 курсов. При этом отмечается общий низкий уровень этнической грамотности, носящий разрозненный фрагментарный характер. Основным источником получения «этнических знаний» указываются личные общения и различные средства массовой информации.

Особо следует подчеркнуть, что результаты исследования показали наличие «отрицательного образа» определенного этноса в представлениях иных групп. Таким примером можно привести ответы 78% от общего числа респондентов, в которых они признавались в собственном опыте неприязненного отношения к кому-либо, в связи с этнической принадлежностью. 22% респондентов отметили опыт собственного негативного восприятия себя, в связи со своей этнической принадлежностью. При этом только 23% из числа опрошенных студентов позиционируют себя частью конкретной национальной общности, 36% идентифицируют себя с конкретной этнической группой, 18% относят себя к европейцам, 14% относят себя к космополитам, 9% – к азиатам.

Поэтому, необходимо заявить не только о недостаточной этнической грамотности крымского студенчества, но и о недостаточной образовательной интеграции. Вследствие чего, можно констатировать, что благополучие региона зависит от формирования культуры межэтнического общения, что представляется авторам важнейшей задачей в поликультурном сообществе республики Крым.

При этом можно отметить разработку актуальных проектов в аспекте межкультурного образования. Однако большинство из них имеют моноэтническую ориентацию, с использованием преимущественно классически-педагогического инструментария. Кроме того, не преодолены существующие противоречия в реальном социокультурном пространстве Крыма, где требуются исключительно этнонациональные ориентации в образовании.

Признавая ценностную значимость социокультурной образовательной среды, на основе собственного практического опыта и результатов научных исследований, исследователем Ю.Ю. Сугрובовой предложена авторская концепция культуротворческой модели этнонационального образования. «Данная модель направлена на решение двух основных задач: первая – направлена на гармонизацию межэтнических отношений в образовательной среде Крыма; вторая – связана с потребностями консолидации единой гражданской нации, образованию целостного надэтнического культурного пространства Крыма в контексте России» [7, С. 16].

Основным механизмом решения данных задач определен программно-целевой подход, в рамках которого предлагается внедрение в образовательный процесс программы «Межкультурный диалог» (теоретико-творческий учебный комплекс).

Следует сделать акцент, что ценностной особенностью данной программы авторами определяется ее культуротворческий характер, нацеленность на стратегию диалога культур. Вместе с тем, программа ориентируется на две ключевые аудиторные группы: студентов и педагогов, их единую творческую и образовательную деятельность в качестве тренингов, деловых и обучающих игр, дискуссий и прочих интерактивных форм.

Программа «Межкультурный диалог» состоит из двух основных частей: теоретического блока и практического блока – открытых творческих мастерских. Основополагающей целью программы «Межкультурный диалог» является формирование «кросскультурных компетенций», в том числе и представлений о единой этнонациональной культурной среде Крыма. Важным, в данном аспекте, видится и безусловность повышения этнической и социокультурной грамотности, стимулирования потребностей изучения культурных ценностей соседних народов, и, как результат – формирование ценностно-толерантного отношения к этническим и религиозным ценностям своего и других народов. «Непосредственно речь идет о формировании: целостных объективных знаний об этнологической истории крымского региона; способности критически оценивать информацию о специфике современных этнонациональных процессов, предлагаемую в СМИ и литературе; навыков учитывать этнические особенности окружающей социокультурной среды» [7, С. 16].

В ожидаемом результате, слушатели и участники проекта смогут учиться принимать различия и мультикультурность Крыма, жить и работать в сложноорганизованной этнокультурной и инокультурной среде, а также осознавать ценностную роль диалога культур. Методика внедрения программы подразумевает широкое использование интерактивных методов обучения, использование коммуникативно-диалоговых, имитативно-игровых, проблемно-поисковых, рефлексивных, информационно-коммуникативных и других технологий. Структура программы включает темы, согласно плану, в которых лекционные занятия чередуются с творческими мастерскими [9, С. 342–346].

Внедрение программы «Межкультурный диалог» предлагается в виде вариативной дисциплины с применением современных педагогических технологий.

Следует подчеркнуть, что этнонациональное образование для современного российского общества имеет большое значение. Именно культуротворческий потенциал, объединяющий «...образовательные, культурные, социальные, гражданские и личностные начала...» [7, С. 16] не только задействуют эффективные механизмы социокультурной адаптации, но и обеспечивают поступательное развитие современных процессов национальной консолидации.

Выводы. Таким образом, этнонациональное образование может и должно способствовать гармоничному развитию личностей молодых людей, их емкой социально-культурной интеграции. При этом, в процессе данного образования и предлагаемой модели сохранения этнической идентичности молодежи, формирование их толерантности, познание традиций культур других народов соединяется с необходимостью государства и нации объединения достояний и всего богатства различных этнокультур в единый гражданский общенациональный российский культурный контекст.

Литература:

1. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016 - 2020 годы. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. № 2765-р. [Текст]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180188/
2. Черник Б.П. Эффективное участие в образовательных выставках. – Новосибирск, 2001. – 132 с.
3. Шоркин А.Д. Бинарные оппозиции историко-культурных императивов/ А.Д. Шоркин // Гуманизация образования – Симферополь, 2012, – 123 с.
4. Черный Е. В. Психология моделирования поликультурного образования: [монография] / Е. В. Черный.– Симферополь: Сонат, 2010.–540 с.
5. Буряк В.В. Трансформация образовательных процессов в информационном обществе / В.В. Буряк // Філософія освіти. – К. – №1. 2006. – С. 89 – 100.
6. Кулюткин, Ю.Н. Психология обучения взрослых / Ю.Н. Кулюткин. – Москва: Просвещение, 1985. – 128 с.
7. Сугрובה Ю. Ю. Образование – категорический императив культуротворчества в современном политическом пространстве Крыма / Ю. Ю. Сугрובה // Сборник научных трудов SWorld. – Одесса: КУПРИЕНКО, 2013. – Вып. 1. Том. 44. – С. 12–16.
8. Сугрובה Ю. Ю. Современные формы объективации культуротворчества / Ю. Ю. Сугрובה // Мир науки, культуры и образования: межд. науч. журнал. – Горно-Алтайск, 2013. – № 4 (41). – С. 314–316.
9. Сугрובה Ю.Ю. Культуротворчість у діалозі традицій і новацій сучасного поліетнічного суспільства України (кримський досвід): монографія/ Юлія Сугрובה. Сімферополь: Видавничий центр КДМУ. – 2012. – 359 с.

Педагогіка

УДК 37.07

доктор педагогических наук Донина Ирина Александровна
Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого (г. Великий Новгород);
доктор педагогических наук Шерайзина Роза Моисеевна
Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого (г. Великий Новгород);
кандидат филологических наук Шайдорова Наталья Александровна
Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого (г. Великий Новгород)

К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ПРОБЛЕМЫ МОНИТОРИНГА ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Аннотация. Современное общество и современный рынок труда характеризуется множеством технологических и социальных изменений: переходом к шестому технологическому укладу, ростом скорости устаревания знаний, появлением новых потребительских запросов и т.д., приводящих к коренным изменениям традиционных моделей развития рынка труда, быстрому устареванию профессий и возникновению новых, изменению содержания профессий и систем организации труда.

В статье рассматривается российский и зарубежный опыт организации профессионального образования, различные точки зрения на содержание подготовки и повышения квалификации руководителей и педагогов профессиональных организаций, актуализируется необходимость разработки и реализации системы мониторинга организации дополнительного профессионального образования руководителей и педагогов профессиональных организаций.

Авторы анализируют современные нормативно-правовые документы, а также статистические данные в России и в зарубежных странах, предлагая в качестве одного из путей решения проблемы – разработку системы мониторинга организации дополнительного профессионального образования руководителей и педагогических работников в профессиональных образовательных организациях, как системы специально организованных процедур и способов непрерывного отслеживания фиксированных параметров (характеристик) данного процесса.

Ключевые слова: рынок труда, профессия, профессиональное образование, мониторинг, профессиональная организация.

Annotation. Modern society and the modern labor market are characterized by a multitude of technological and social changes: a transition to the sixth technological order, an increase in the rate of obsolescence of knowledge, the emergence of new consumer demands, etc., leading to radical changes in traditional models of labor market development, rapid obsolescence of professions and the emergence of new jobs, and changes in the content of professions and systems of labor organization.

The article examines the Russian and world experience in the organization of vocational education, various points of view on the content of training and professional development of managers and teachers of vocational educational organizations; the authors define the need to develop and implement a monitoring system of professional development programs for vocational education managers and teachers.

The authors analyze legal documents and statistic data in Russia and abroad, they consider a monitoring system for the organization of professional development programs for vocational education managers and teachers as a system of specially organized procedures and methods of continuous monitoring of fixed parameters (characteristics) of the professional development process.

Keywords: Labor market, profession, vocational education, monitoring, vocational education organization.

Введение. Для современного общества и для современного рынка труда характерно множество технологических и социальных изменений: переход к шестому технологическому укладу, рост скорости устаревания знаний, появление новых потребительских запросов и т.д., что приводит к коренным изменениям традиционных моделей развития рынка труда – быстро устаревают профессии и возникают новые, изменяется содержание профессий и система организации труда.

Как следствие, в Российской Федерации за последние пять лет происходят масштабные изменения в профессиональном образовании, которые связаны с принятием Федерального закона от 29.12.2012 г. № 273 – ФЗ (редакция от 02.03.2016 г.) «Об образовании в Российской Федерации», переходом на федеральные государственные образовательные и профессиональные стандарты, появлением «Атласа новых профессий». Выделение 50 наиболее перспективных профессий и специальностей для подготовки в системе среднего профессионального образования (приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 08.09.2015 г. № 608 ФГОС СПО по ТОП – 50, Паспорт приоритетного проекта «Образование» по направлению «Подготовка высококвалифицированных специалистов и рабочих кадров с учетом современных стандартов и передовых технологий – «Рабочие кадры для передовых технологий») требует существенных изменений в системе дополнительного профессионального образования педагогических и управленческих кадров СПО, разработки и внедрения моделей и механизмов непрерывного их образования в интересах опережающего развития компетенций проектных команд профессиональных образовательных организаций.

Такой вывод подтверждают опубликованные в 2016 году результаты мониторинга «Оценка общеэкономических условий на предприятиях и спроса на рабочую силу. Наем на работу выпускников основных профессиональных образовательных программ», который проводился представителями Высшей школы экономики совместно с аналитическим центром Юрия Левады «Левада-Центр» по заказу Министерства образования и науки России в целях выявления мнения работодателей о системе СПО. Данные, полученные при опросе представителей российских компаний, были сопоставлены с результатами опроса компаний UKCES EmployerSkillsSurvey, проведенного учеными Великобритании. Сравнительный анализ показал ряд общих тенденций и ряд различий между работодателями России и Великобритании в оценках качества рабочей силы в компаниях.

Изложение основного материала статьи. В результате опроса специалистов предприятий шести основных секторов экономики (промышленность, строительство, транспорт, связь, торговля и сфера деловых услуг) было выявлено, что только четверть компаний нанимают выпускников СПО. Профессиональные знания и навыки выпускников по программам подготовки специалистов среднего звена оценили на 3,3 балла, а выпускников по программам подготовки квалифицированных рабочих и служащих – на 3,6 балла. По умению переучиваться, осваивать новые навыки в профессии работодатели выше всего оценили выпускников организаций высшего образования (4,3 балла), чуть хуже были оценены выпускники по программам подготовки специалистов среднего звена (4,1 балла), на последнем месте оказались выпускники по программам подготовки квалифицированных рабочих и служащих (3,9 балла).

В отличие от России, в британских компаниях с этой проблемой сталкивались гораздо меньше. Однако, в Великобритании в промышленных и торговых организациях дефицит квалификации оказывается относительно выше, чем в других отраслях. Работодатели обращают первоочередное внимание и высказывают возросшие требования к навыкам организации подчиненными своего рабочего времени, к исполнительности, дисциплине, ответственности за выполняемую работу, и отмечают недостаток этих навыков. Один из выводов, к которым исследователи пришли в результате мониторинга, касается претензий работодателей к уровню навыков, необходимых работникам. Свои профессиональные знания (hard skills), особенно в специализированных областях, нужно подтянуть работникам более 60% компаний, где сообщали о дефиците квалификации сотрудников. А в 90–95% компаний, сталкивающихся с проблемой недостаточной квалификацией персонала, специалистам, служащим и рабочим необходимо работать над универсальными навыками (soft skills) [11].

Согласно данным Бюро статистики труда США, наиболее распространенные профессии в США находятся в индустрии розничной торговли, в которой, по итогам 2017 года занято 4,5 миллионов продавцов розничной торговли и 3,5 миллиона кассиров. Работа в индустрии быстрого питания также очень широко распространена в США и постоянно испытывает нехватку рабочих рук [14].

Во многих регионах Германии наблюдается нехватка квалифицированных технических работников, таких как инженеры и ИТ-специалисты, а также специалистов среднего звена в области здравоохранения. В 2015 году Федеральное агентство занятости Германии определило сферы экономики, где страна больше всего испытывает недостаток специалистов. Согласно данным двухлетнего исследования нехватку квалифицированных рабочих в Германии в настоящее время испытывают 19 секторов экономики. В частности, долго остаются вакантными должности разработчиков программного обеспечения и инженеров-механиков; сектор здравоохранения испытывает потребность в специалистах по оказанию гериатрической помощи. Исследование также выявило необходимость в специалистах в областях паллиативной помощи и онкологии.

В 2014 году Федеральному агентству занятости Германии было представлено около 32 400 вакансий в области обработки и производства металла, что на 15,1% больше, чем в предыдущем, 2013 году. Германия также нуждается в рабочих механических, энергетических и электротехнических профессий. Для этой группы в июне 2014 года было зарегистрировано 30 600 вакантных должностей, что всего лишь на один процент меньше, чем в 2013 году [14; 15].

По данным декабря 2017 года в России открыто около 600 тыс. вакансий для специалистов рабочих профессий. Это примерно соответствует всему населению такого областного центра, как Ярославль. По данным сервиса поиска работы Jobsora, особый дефицит кадров рабочих специальностей испытывают ключевые промышленные центры, а также Дальний Восток, где к реализации заявлены десятки инвестиционных проектов, но их воплощение сдерживается банальной нехваткой рабочих рук. Политика импортозамещения и оказываемая предприятиям поддержка со стороны государства способствуют росту промышленного производства [1].

Перечисленные факторы усиливают значимость системы профессионального образования для современной экономики. Кроме того в мировом сообществе уделяется особое внимание профессионализму педагогических и управленческих работников системы профессионального образования, от уровня готовности которых к работе в новых экономических условиях зависит конкурентоспособность любого государства, особенно в долгосрочной перспективе.

Достижению поставленной цели подготовки высококвалифицированных специалистов для рынка рабочих профессий способствует рамка квалификаций и Национальная квалификационная система (НКС). НКС является одним из главных условий формирования квалифицированных кадров, обеспечивая взаимодействие сфер образования и трудовой деятельности путем соотнесения ступени обучения, оценки практической образовательных программ, проведения общественно-профессиональной аккредитации и экспертизы в образовании.

В течение последних 20 лет в большинстве стран мира идет работа над созданием и внедрением национальных квалификационных структур и стандартов (НКС), национальных систем квалификаций (NQF). Россия осуществляет разработку национальных квалификационных структур самостоятельно, большинство стран получают помощь от Всемирного банка и Европейского Союза, где существуют специальные программы в данной области. В европейских странах рамки квалификаций включают в себя несколько уровней квалификаций (в разных странах по разному, от 1 до 10), а также профессиональные стандарты, которые содержат описание требований к работнику – в виде знаний, умений и навыков, разнесенных по уровням рамки квалификаций, список профессий/квалификаций и программ профессионального обучения, формирующих определенный набор компетенций [6].

Анализ профессионального образования в разных странах мира наглядно показывает тесную связь рынка образовательных услуг с рынком труда посредством определения образовательных потребностей общества. Данные потребности формируют как потенциальный спрос образовательных услуг на рынке образования, так и перспективу наличия потенциальных предложений на рынке труда.

В мировом образовательном пространстве непрерывное профессиональное образование и обучение (Vocational education and training – VET) включает в себя все типы и формы профессионального образования и обучения, а также механизмы создания условий перехода между профессиональным и общим образованием.

Профессиональное образование в Европейском Союзе характеризуется тесной взаимосвязью систем образования, большое внимание уделяется учету требований рынка труда. Отмечается рост влияния профессиональных общественных организаций и активизация социальных партнеров в решении проблем профессионального образования путем переориентации обучения на компетенции. В результате внедрения компетентного подхода изменяются стандарты; расширяется доступ к профессиональному образованию и повышается его престиж за счет снижения формальных требований для перехода к программам высшего образования. Формируются новые механизмы обеспечения качества; программы и типы учебных заведений становятся более разнообразными и вариативными [10].

Достижение высокого качества профессионального образования стало одной из наиболее актуальных проблем профессионального образования в странах Европейского Союза, который активно использует национальные и общеевропейские организации для обсуждения насущных проблем профессионального образования, мониторинга его качества, апробирования лучших практик и распространения результатов. Одним из децентрализованных агентств ЕС является Европейский Центр развития профессионального образования (Cedefop). Основанный в 1975 году, Cedefop поддерживает разработку европейских программ профессионального образования и обучения и способствует их осуществлению. Агентство помогает Европейской комиссии, государствам-членам ЕС и социальным партнерам разрабатывать правильные европейские политики профессионального образования. В период с 2012 по 2014 год Европейская комиссия и Cedefop координировали тематическую рабочую группу по вопросам повышения квалификации и профессионального развития преподавателей в системе профессионального образования и профессиональной подготовки.

Европейская ассоциация институтов профессионального обучения (EVBB) ставит своей целью качественное улучшение профессионального образования и обучения в европейских странах и координацию усилий, предпринимаемых в сфере профессионального образования на европейском уровне.

Преподаватели и мастера производственного обучения европейской системы СПО рассматриваются как ключевые фигуры в обеспечения качества образования и его соответствия современным требованиям. В европейском профобразовании выделяют четыре группы сотрудников: преподаватели общеобразовательных предметов, преподаватели профессиональных теоретических дисциплин, преподаватели практических дисциплин, работающие в мастерских СПО, и мастера производственного обучения, работающие на предприятиях, где учащиеся проходят практику (наставники). Эти группы отличаются по функциям и задачам, как следствие, отличаются и подходы к повышению их квалификации.

Большинство стран ЕС согласны с тем, что преподаватели должны регулярно обновлять свои знания, навыки и компетенции. Некоторые из стран даже включили повышение квалификации в стратегические приоритеты (Болгария, Хорватия, Чехия, Латвия, Мальта, Нидерланды, Норвегия, Польша, Румыния). Требования, регламент, обеспечение и мониторинг непрерывного повышения квалификации и профессионального развития преподавателей значительно различаются по странам ЕС. Около половины стран создали правовую основу для повышения квалификации и профессионального развития

преподавателей СПО (Австрия, Бельгия, Болгария, Македония, Венгрия, Дания, Исландия, Латвия, Литва, Мальта, Нидерланды, Португалия, Словакия, Словения, Швеция). Однако, не все они определили количество, продолжительность и ожидаемые результаты повышения квалификации. Содержание программ повышения квалификации обычно зависит от предложения и в основном не регулируется.

В некоторых странах повышение квалификации и профессиональное развитие является правом педагогического работника (Италия, Мальта, Нидерланды, Румыния, Швеция); в других странах - это обязанность (Болгария, Кипр, Латвия, Венгрия, Португалия, Великобритания-Англия) или часть процесса развития системы качества образовательной организации (Болгария, Италия, Польша, Португалия). В Испании и Словакии участие в программах повышения квалификации и профессионального развития влияет на размер заработной платы и премий преподавателей.

Организация повышения квалификации также варьируется от страны к стране. Различные органы обеспечивают программы ДПО в зависимости от организации образования и системы обучения в странах:

1) высшие учебные заведения и университеты (Болгария, Эстония, Ирландия, Италия, Португалия, Австрия, Словения, Словакия, Финляндия, Соединенное Королевство Великобритании и Северной Ирландии);

2) педагогические институты (Кипр, Исландия, Латвия, Польша, Словакия);

3) без отрыва от производства (Бельгия, Чешская Республика, Исландия, Словакия, Румыния, Великобритания);

4) национальные центры или агентства, работающие в СПО (Болгария, Хорватия, Италия, Латвия, Польша, Португалия, Словения);

5) негосударственные поставщики образования для взрослых (Эстония, Италия, Португалия, Словакия, Швеция);

6) образовательные организации профессионального обучения (Чешская Республика, Эстония, Ирландия, Кипр, Мальта, Словакия, Финляндия);

7) муниципалитеты (Португалия, Швеция), компании (Болгария, Италия) и профсоюзы учителей (Бельгия).

Изучение опыта Германии в сфере профессионального образования представляет особый интерес, поскольку в России и Германии есть устоявшиеся определенные традиции в организации среднего профессионального образования, эти традиции уходят своими корнями в историю стран, особенности их социально-экономического развития, национальный состав населения [4; 5].

Система профессиональной подготовки высококвалифицированных кадров Германии носит дуальный характер с четко выраженной практической направленностью. Теоретическая и практическая подготовка на занятиях в образовательных учреждениях проходит тестирование в условиях производства, становясь реальностью, превращаясь в профессиональный опыт. Немецкая система профессионального обучения устанавливает особые требования к квалификации преподавателей и наставников. Чтобы преподавать в системе СПО Германии, необходимо иметь соответствующий университетский диплом, наставники на производстве должны иметь сертификат профпригодности. Таким образом, в Германии существуют кодифицированные стандарты, которые направлены на обеспечение профессиональной подготовки на высоком педагогическом уровне. Значительный пробел в немецкой системе в отношении профессиональной подготовки заключается в том, что к большинству сотрудников компаний, которые фактически руководят практикой и контролируют учащихся на производстве, не применимы основные правовые положения [13].

Следует отметить, что в целом, европейские страны более четко определяют правила повышения квалификации преподавателей СПО, чем наставников на производстве [13].

Важную роль в поддержке профессионального образования в мировом сообществе играет движение WorldSkills(WSI), которое привлекло внимание высшего руководства и нашей страны. Идея проведения первого национального чемпионата WorldSkillsRussia получила поддержку Наблюдательного совета Агентства стратегических инициатив (АСИ) под председательством Президента России Владимира Путина в октябре 2011 года. В апреле 2012 года Россия посетил Президент WSI Саймон Бартли, в результате переговоров было принято решение о включении Российской Федерации в состав организации. 12 мая 2012 года на очередном заседании Генеральной ассамблеи WSI данное решение было одобрено всеми странами-участницами движения. Первый Всероссийский конкурс рабочих профессий WorldSkillsRussia(WSR) успешно прошел в Тольятти весной 2013 года. Его участниками стали более 300 конкурсантов в возрасте от 18 до 22 лет. В 2019 году в Казани будет проведен международный чемпионат WorldSkills.

Предполагается, что к 2020 году в большей части образовательных организаций СПО России необходимо организовать процесс подготовки кадров по ТОП-50 наиболее востребованным и перспективным профессиям и специальностям в соответствии с лучшими мировыми стандартами и передовыми технологиями. При этом 70% руководящих и педагогических работников пройдут повышение квалификации по программе «Передовые технологии в профессии»; половина студентов СПО (практически из всех субъектов Российской Федерации) будут участвовать в региональных и национальных олимпиадах и чемпионатах профессионального мастерства, отраслевых чемпионатах; 40% выпускников по ТОП-50 профессиям и специальностям получат сертификаты квалификаций или «медаль профессионализма» по стандартам WSI.

Анализ исследований по проблеме показывает, что в среднесрочной перспективе системе СПО России необходимо добиваться решения следующих задач: обеспечить соответствие квалификации выпускников современным и перспективным требованиям экономики; объединить потенциалы бизнеса, государства и сферы образования в развитии системы СПО; создать систему мониторинга качества подготовки и повышения квалификации кадров.

Мы полагаем, что в качестве системообразующей составляющей комплекса мер, направленных на совершенствование системы СПО на период 2015-2022 гг. выступает мониторинг качества подготовки кадров в СПО в соответствии со следующими показателями:

- качество освоения образовательных программ СПО (результаты участия в чемпионатах профессионального мастерства, национальном чемпионате WSR);
- результаты государственной итоговой аттестации на основе стандартов WSI – демонстрационный экзамен;
- результаты участия в процедуре независимой оценки квалификации – competition information system и реестр НКС;

- востребованность выпускников образовательных программ СПО (трудоустройство выпускников – данные ПФР).

Мониторинг организации дополнительного профессионального образования руководителей и педагогических работников в профессиональных образовательных организациях может рассматриваться как система специально организованных процедур и способов непрерывного отслеживания фиксированных параметров (характеристик) данного процесса.

Системная реализация мониторинга предполагает определение критериев и показателей оценки качества дополнительного профессионального образования, включающего:

- индивидуальный мониторинг качества деятельности и развития каждого слушателя;
- мониторинг качества образовательного процесса по программе дополнительного профессионального образования;
- мониторинг готовности руководителей и педагогических работников по каждой профессии и специальности к работе в соответствии с мировыми стандартами и передовыми технологиями (уровень сформированности компетенций в смежных профессиях, готовность к получению новых знаний и навыков, способность саморазвития, умение получать и анализировать информацию, умение работать в команде и убеждать, находить общий язык с людьми; умение управлять временем, лидерство, способность управлять проектами и др.).

В качестве интегративного критерия оценки дополнительного профессионального образования руководителей и педагогических работников профессиональных образовательных организаций, осуществляющих подготовку кадров по ТОП-50 наиболее перспективным и востребованным профессиям и специальностям, определена профессиональная компетентность, которая не только включает профессиональные знания, умения и навыки (квалификации), но и такие компетенции, как творческое логическое мышление, инициативность, предприимчивость, способность к сотрудничеству и работе в группах, коммуникабельность, при этом выделяется как особо значимый показатель - обучаемость (способность человека овладевать новыми знаниями и навыками профессиональной деятельности).

Выводы. Разработка методик организации мониторинговых исследований дополнительного профессионального образования руководителей и педагогических работников профессиональных образовательных организаций, осуществляющих подготовку кадров по ТОП-50 наиболее перспективным и востребованным профессиям и специальностям и будет способствовать:

- повышению открытости системы дополнительного профессионального образования руководителей и педагогических работников профессиональных образовательных организаций, вовлечению в диалог различных социальных и профессиональных групп;
- получению общественной поддержки принимаемых решений по развитию системы дополнительного профессионального образования руководителей и педагогических работников профессиональных образовательных организаций на основе повышения информированности общества о его целях, задачах и ожидаемых результатах, проводимых преобразованиях;
- созданию на федеральном уровне единого инструментария мониторинга, позволяющего проводить корректные сопоставления образовательных систем дополнительного профессионального образования руководителей и педагогических работников профессиональных образовательных организаций;
- повышению качества управления на федеральном и региональном уровнях посредством обеспечения органов управления средним профессиональным образованием объективной и своевременной информацией, позволяющей принимать обоснованные управленческие решения.

Литература:

1. Дефицит рабочих кадров в России равен населению Ярославля deficit_rabochih_kadrov_v_rossii_raven_naseleniyu_yaroslavly/Интернет газета .znak.-URL: https://www.znak.com/2017-12-22/deficit_rabochih_kadrov_v_rossii_raven_naseleniyu_yaroslavly (дата обращения: 13.04.2018).
2. Донина И.А. Использование дистанционных технологий в профессиональной подготовке современных руководителей / И.А. Донина // Международный журнал экспериментального образования. 2011. № 6. С. 34-35.
3. Донина И.А. Маркетинговая компетентность руководителя общеобразовательной организации как его профессионально-личностная характеристика / И.А. Донина // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 5. С. 164.
4. Кирилловский, Антон Николаевич Развитие системы среднего профессионального образования объединённой Германии :90 годы XX - нач. XXI вв. Дис. канд. пед. наук: 13.00.08: Казань, 2007 205 с.
5. Лысенко В.Г. Проектирование педагогических условий переноса опыта Германии на систему среднего профессионального образования России // Профессиональное образование в России и за рубежом. Кемерово, 2017. № 3 (27). С. 6-15
6. Мамырханова А.М. Национальная квалификационная система в условиях интеграции в европейскую зону высшего образования.-URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/natsionalnaya-kvalifikatsionnaya-sistema-v-usloviyah-integratsii-v-evropeyskuyu-zonu-vysshego-obrazovaniya> . (дата обращения: 13.04.2018).
7. Микушина Т.И., Шерайзина Р.М., Донина И.А. Модель формирования коммуникативной культуры будущих специалистов сферы сервиса в организациях среднего профессионального образования/ Т.И.Микушина, Р.М.Шерайзина, И.А.Донина // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 12-3. С. 613-617.
8. Микушина Т.И., Шерайзина Р.М., Донина И.А. Оценка эффективности модели формирования коммуникативной культуры будущих специалистов сферы сервиса / Т.И.Микушина, Р.М.Шерайзина, И.А.Донина // Педагогический журнал. 2016. Т. 6. № 6А. С. 339-349.
9. Невзорова И.Б., Донина И.А. Готовность будущих техников-программистов к проектно-аналитической деятельности: структура и критерии оценки / И.Б.Невзорова, И.А.Донина // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 1. С. 38.
10. Олейникова О. Н. Основные тенденции развития и современное состояние профессионального образования в странах Европейского Союза : Дис. ... д-ра пед. наук.: Казань, 2003, 374 с.

11. Оценка общеэкономических условий на предприятиях и спроса на рабочую силу. Наем на работу выпускников основных профессиональных образовательных программ. Информационный бюллетень. – Москва: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2016. – 44 с.

12. Шерайзина Р.М., Доница И.А. Становление и развитие современного руководителя образовательного учреждения / Р.М.Шерайзина, И.А.Доница // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 2 (13). С. 309-312.

13. Euler, Dieter Germany's dual vocational training system: a model for other countries? A study commissioned by the Bertelsmann Stiftung© 2013 Bertelsmann Stiftung .-URL: www.bertelsmann-stiftung.de(дата обращения: 13.04.2018).

14. Mwaniki A. The Most Popular Professions in the United States/ A.Mwaniki // The Most Popular Professions in the United States.-URL: [http:// www.worldatlas.com/articles/the-most-popular-professions-in-the-united-states.html](http://www.worldatlas.com/articles/the-most-popular-professions-in-the-united-states.html). (дата обращения: 13.04.2018).

15. The workers Germany needs the most//The Local news de. 14 July 2014.-URL: <https://www.thelocal.de/20140714/the-workers-germany-needs-the-most> (дата обращения: 13.04.2018).

Педагогика

УДК [796.011.3:796.323.2] 057.875

ассистент кафедры здоровья и реабилитации Засека Мария Владимировна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);

старший преподаватель кафедры спорта и физического воспитания Семенов Дмитрий Сергеевич

Таврическая академия Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет

имени В. И. Вернадского» (г. Симферополь)

СПЕЦИАЛЬНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗ СРЕДСТВАМИ БАСКЕТБОЛА

Аннотация. В статье рассматривается физическая подготовка обучающихся ВУЗ средствами баскетбола.

Уделено внимание актуальной проблеме повышения уровня физической подготовленности обучающихся Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГОУ ВО «КФУ имени В. И. Вернадского» в г. Ялте. В данной статье освещается учебный процесс на занятиях по «прикладной физической культуре» в разделе баскетбол. Следует отметить, что исходя из Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (2012, 2017) дисциплина «Физическая культура» входит в общепрофессиональный блок основной образовательной программы. Установлено, что при поступлении в ВУЗ не физкультурного профиля у обучающихся 1 курса наблюдается низкий уровень физической подготовленности. Поступившие обучающиеся, в большинстве, не проходят обучения в спортивных секциях и в школах на уроках по физическому воспитанию в недостаточной мере осваивают раздел «Баскетбол».

В учебно-тренировочном процессе одной из задач ставится развития физических качеств, которые обеспечат успешность игровой деятельности. По мнению специалистов, использование специальных упражнений и игр способствует ускорению процесса формирования навыков атакующих действий. В ходе исследования были использованы следующие методы: анализ научно-методической литературы, педагогическое тестирование, методы математической статистики. Уровень развития специальной физической подготовленности в начале и в конце учебного года определялся с помощью контрольных упражнений. В педагогическом тестировании применялись следующие тесты для определения уровня физической подготовленности обучающихся:

1. Ведение мяча с обводкой стоек (сек.);

2. Штрафной бросок (кол-во попаданий)

Ключевые слова: баскетбол, обучающиеся, спортивные игры, соревновательная деятельность, физическая подготовленность.

Annotation. The article discusses the physical training of students OF higher education by means of basketball.

Focus on the actual problem of increase of level of physical preparedness of students of the Humanitarian pedagogical Academy (branch) of FGOU IN "Kazan Federal University named after V. I. Vernadsky" in Yalta. This article covers the educational process in the classroom on "applied physical culture" in the basketball section. It should be noted that based on the Federal law "on education in the Russian Federation" (2012, 2017) discipline "Physical education" is included in the General professional block of the basic educational program. It is established that at receipt in high school the sports profile among students of 1 course there is a low level of physical fitness. Admitted students, most are not training in sports clubs and at schools at lessons of physical education do not sufficiently master the section "Basketball". In the training process, one of the tasks is to develop the physical qualities that will ensure the success of gaming activities.

According to experts, the use of special exercises and games contributes to the acceleration of the process of forming the skills of attacking actions. During the research the following methods were used: analysis of scientific and methodological literature, pedagogical testing, methods of mathematical statistics. The level of development of special physical readiness at the beginning and at the end of academic year was defined by means of control exercises.

In pedagogical testing the following tests were used to determine the level of physical fitness of students:

1. Dribbling with stroke stands (sec.)

2. Free throw (number of hits)

Keywords: basketball, students, sports, competitive activity, physical fitness.

Введение. Обучения в ВУЗе характеризуется хроническим, эмоциональным и интеллектуальным напряжением на фоне дефицита двигательной активности. Однако на занятиях по «прикладной физической

культуре» решается ряд задач для улучшения данных показателей. Так, например воздействие баскетбола на воспитание определенных личностных качеств обучающейся молодежи. Баскетбол является коллективной игрой, что способствует развитию у игроков настойчивости, решительности, целеустремленности коллективизма. Данные качества благоприятно влияют на обучение в ВУЗ в целом.

Применение баскетбола в гуманитарных вузах является эффективным средством развития творческого мышления обучающихся.

Логика суждений приводит к следующему, что применение баскетбола при организации процесса физического воспитания обучающихся позитивно влияет на гармонизацию личности студента, и одновременно, обучающемуся предоставляется возможность заниматься видом спорта, которому он хотел бы научиться, но не имел такой возможности до поступления в ВУЗ.

Привлекают внимание в аспекте проблематики нашего исследования работы: Е. Г. Бабушкина, С. Г. Защука, Т. В. Ивгатовой, Ж. Л. Козиной, В. М. Корягина, А. А. Коршунова [2, С. 8-12; 3, С. 69-71; 4, С. 35-38; 6, с. 12; 7, С. 865-70].

Формулировка цели статьи. Определить динамику уровня развития физической подготовленности в баскетболе. Для решения цели исследования были поставлены следующие задачи:

1. На основании научно и научно-методической литературы изучить уровень физической подготовленности обучающихся не физкультурных ВУЗов;
2. Определить темпы прироста физической подготовленности с применением экспериментальной методики.

Изложение основного материала статьи. В исследовании использовались следующие методы: анализ научно-методической литературы, педагогическое тестирование, методы математической статистики. Педагогическое тестирование проводилось на базе Гуманитарно-педагогической академии Крымского федерального университета «им. В. И. Вернадского» в г. Ялте, в котором принимали участие 67 обучающихся 1 курса.

У обучающихся Гуманитарной академии занятия проводились 2 раза в неделю по 1,5 часа, в соответствии с учебным планом. Учебно-тренировочный процесс был направлен на развития гибкости, выносливости, быстроты, силы и ловкости.

К основным задачам учебно-тренировочного процесса в баскетболе относятся:

1. Дальнейшее обучение и совершенствование элементов техники и тактики игры в баскетбол.
2. Воспитание у обучающихся высоких моральных, волевых и физических качеств.
3. Сохранение и укрепление здоровья обучающихся, поддержание высокой физической работоспособности на протяжении всего периода обучения.
4. Профессионально-прикладная физическая подготовка с учетом особенностей будущей трудовой деятельности.

Занятия по прикладной физической культуре состоит из вводной части, подготовительной, основной и заключительной. В вводной части занятия педагог организывает обучающихся, строит, отмечает посещаемость, сообщает задачи занятия. В подготовительной части занятия применялись разновидности ходьбы, ОРУ в движении, беговые упражнения, а также ОРУ на месте (в парах, с теннисными мячами, со скакалками, с гимнастическими палками). В основной части применялись следующие упражнения:

1. Броски в кольцо со средней дистанции;
2. Штрафные броски;
3. Броски в кольцо с ближней дистанции;
4. Передачи мяча двумя руками в парах.
5. Передачи одной рукой под ногой.
6. Передачи в парах. выполнять двумя руками после передачи выполнить поворот на 360°.
7. Передача двумя руками от груди вращения мяча вокруг себя.
8. Передачи в парах в движении;
9. Выполнение двойного шага
10. Ведение мяча с элементами жонглирования;
11. Обводка стоек (правой левой рукой) с забиванием мяча в кольцо с двойного шага;
12. Выполнять вышагивание вправо, влево постепенно добавлять обманные движения.
13. Игра 3x3 на пол площадки;
11. Игра 5x5 без ведения мяча;

В конце основной части применялась игра в баскетбол.

В заключительной части занятия применялись упражнения на восстановления дыхания и на внимание, а также подведение итогов занятия и сообщение домашнего задания с учетом индивидуальных возможностей обучающихся.

Для определения уровня развития координационных способностей у обучающихся применялся тест «штрафной бросок» в тесте учитывается количество попаданий из 10 попыток (Рис. 1).

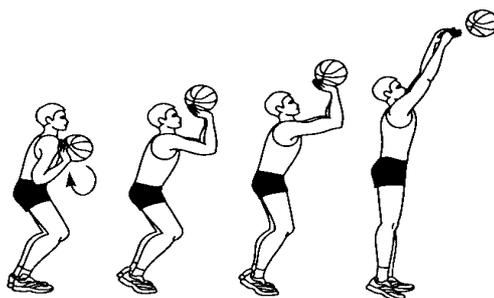


Рисунок 1. Техника выполнения штрафного броска

В тестировании принимали участие обучающиеся 1 курса по специальностям прикладная информатика (ИН), начальное образование (НО), и графический дизайн (ГД). Результаты тестирования в начале и в конце учебного года приведены в таблице 1.

Таблица 1

Показатели координационных способностей обучающихся 1 курса

Период исследования	Показатели $M \pm m$		
	11 НО (n=20)	11 ИН (n=25)	11 ГД (n=22)
В начале года	1,55±0,71	1,76±0,72	1,77±0,76
В конце года	3,6±0,80	3,84±0,80	3,9±0,82
t	2,08	2,06	2,78
p	<0,05	<0,05	<0,01

Из данных таблицы видно, что выявлена положительная динамика развития координационных способностей обучающихся 1 курса по всем трем специальностям.

Отличительной чертой стала техника выполнения броска, в начале года среди обучающихся основной ошибкой во время броска была низкая траектория полета мяча, а в конце учебного года броски выполнялись прям в корзину, а не от щита.

Вторым контрольным нормативом применялось ведение мяча с обводкой стоек (Рис. 2). Данное упражнение закрепит у обучающихся технику ведения мяча, воспитание координации движений ног, маневренности, а также скоростной выносливости в игровой обстановке.

Необходимо отметить, что ведение мяча – это технический прием, пользуясь которым каждый игрок самостоятельно может двигаться с мячом по площадке на неограниченное расстояние.

Ведение мяча в баскетболе заключается в перемещении игрока с мячом по площадке и одновременным совершением попеременных отскоков мяча от пола при помощи одной руки.

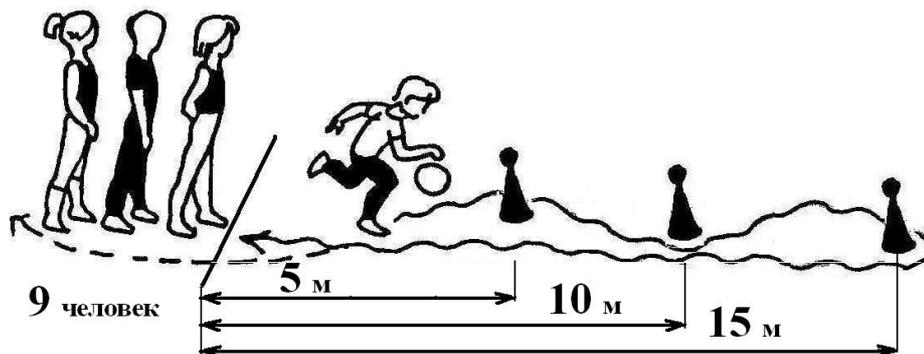


Рисунок 2. Техника выполнения введения мяча с обводкой стоек

Методика выполнения теста: 5 стоек расставляются каждые 5 метров, по сигналу преподавателя обучающийся ведет мяч с обводкой стоек на время. Результаты тестирования представлены на рисунке 3

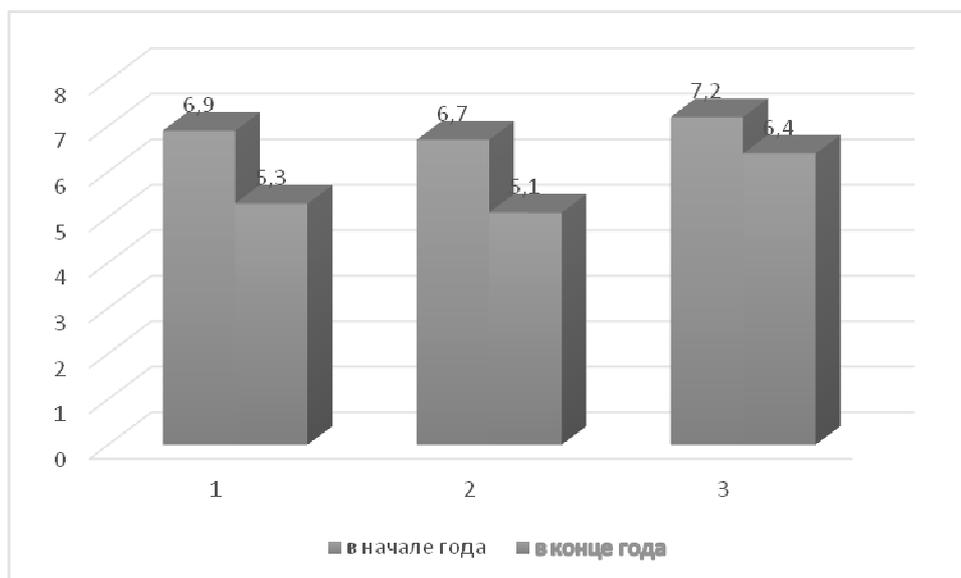


Рисунок 3. Динамика скоростно-силовых способностей обучающихся 1 курса
1. Группа 11 НО; 2. Группа 11 ИН; 3. Группа 11 ГД

Из данных рисунка видно, что в конце учебного года у обучающихся 1 курса Гуманитарно-педагогической академии результаты в тесте «Ведение мяча с обводкой стоек» улучшились.

Необходимо отметить, что в данном тесте прирост составил в группе 11 НО и 11 ИН- 1,6 с., а у обучающихся 11 ГД – 0,8 с.

При этом достоверные различия выявлены только среди групп 11 НО и 11 ИН ($p < 0,05$).

Выводы:

1. Результаты проведенного нами теоретического анализа и обобщение научно и научно-методической литературы позволяет констатировать, что обучающиеся поступающие в ВУЗ не физкультурного профиля имеют низкий уровень физической подготовленности.

2. При использовании экспериментальной методики отмечается положительные результаты при выполнении технически сложных упражнений баскетболистов. Улучшается качество отдельных приемов таких как штрафной бросок, а также игры в баскетбол в целом.

Литература:

1. Бабушкин В. З. Специализация в спортивных играх / В. З. Бабушкин / К: Здоровье; 1991. - 162 с.
2. Бабушкин Е. Г. Характеристика мотивации спортивной деятельности у взрослых боксеров / Е. Г. Бабушкин // Психология и педагогика средней и высшей школы. 1998. - № 2. - С. 8-12.
3. Зашук С. Г. баскетбол в физическом воспитании студентов нефизкультурных вузов / С. Г. Зашук // Проблеми фізичного виховання і спорту. 2010. №5. С. 69-71
4. Козина Ж.Л. Методологический анализ системы подготовки студенческих баскетбольных команд / С. С. Ермаков, Ж. Л. Козина // Физическое воспитание студентов 2011. – № 3 С. 35-38
5. Козина Ж.Л. Индивидуализация подготовки спортсменов в игровых видах спорта: Монография / Ж.Л. Козина - Харьков: «Точка», 2009. –396 с.
6. Корягин В. М. Подготовка квалифицированных баскетболистов / В. М. Корягин / - Львов: "Край", 1998. – С. 12
7. Коршунов А. А. Пути оптимизации физической подготовки учащейся молодежи / А. А. Коршунов, В. П. Шевченко // Физическое воспитание студентов творческих специальностей / ХГАДИ (ХХПИ). - Харьков, 2002. - N 5. - С. 65-70.
8. Луничкин В.Г. Методология подготовки олимпийского резерва в баскетболе / В. Г. Луничкин // Теория и практика физической культуры, 1991. - №7. - С. 52-54
9. Печенков В. В. Проблемы индивидуальности: общие и специально человеческие типы ВНД / В. В. Печенков // Экспериментальные исследования по проблемам общей, социальной психологии и дифференциальной психофизиологии. Ред. Голубева Э.А., Ольшанский В.Б., М., 1997, С. 69-82.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Земляной Александр Иванович
Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Ставрополь);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры Петренко Дмитрий Андреевич
Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Ставрополь)

ОПЫТ ЭФФЕКТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ БОЕВЫХ ПРИЕМОВ БОРЬБЫ У КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ СИСТЕМЫ МВД

Аннотация. В данной статье представлен личный тренерский опыт тренировки курсантов и слушателей системы МВД боевым приемам борьбы, рассмотрены ведущие принципы обучения борьбе, исходя из различной подготовки обучаемых; основные этапы тренировочной подготовки спортсменов к соревнованиям.

Ключевые слова: тренировка, боевые приемы борьбы, курсанты и слушатели системы МВД.

Annotation. This article presents the personal trainer's experience of training cadets and students of the Ministry of internal Affairs combat fighting techniques, considered the leading principles of training in the fight, based on the different training of students; the main stages of training athletes for competitions.

Keyword: training, fighting techniques of wrestling, cadets and listeners of system of the Ministry of internal Affairs

Введение. В связи со сложным характером профессиональной деятельности в системе МВД, нередко сопровождающимся риском для жизни, овладение на высоком уровне боевыми приемами являются важной частью профессиональной подготовки курсантов и слушателей образовательных учреждений системы МВД. При этом успешность деятельности тренера-преподавателя по физической подготовке и спорту определяется его идейной стойкостью, профессиональной убежденностью, служебной направленностью, чувством личной ответственности за порученное дело, дисциплинированностью, организованностью и развитием других морально-профессиональных качеств [3-7; 14].

Формулировка цели статьи. Целью статьи является рассмотрение методики организации эффективной тренировки боевых приемов борьбы у курсантов и слушателей системы МВД.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим этапы учебно-тренировочного процесса в овладении приемом, который широко применяется на практике в соревновательной деятельности спортсменов различных единоборств, как удар ногой по бедру соперника - "лоу-кик".

На первом, начальном этапе ознакомления с приемом, конечно, необходимо четко, образцово показать его, с той допустимой эффективностью: скоростью, точностью исполнения, практической направленностью, которая приемлема к действительному применению и приравненная к целостному тренировочному процессу. Также в дальнейшем процессе ознакомления и плане уже психологической подготовки необходимо рассказать, как и где он применяется, обосновать обучаемым силу этого приема применяемого на практике, так как, обладая меньшей амплитудной характеристикой но высокими скоростными параметрами он наносится в одну из болевых частей тела соперника, что нередко выключает его из дальнейшей борьбы от возникающего болевого шока. Также в целях четкого откладывания в памяти обучаемого выполнения этого приема можно привести конкретные случаи из практики или показать фрагменты из учебных видео и

киноматериалов. При этом преподаватели в настоящее время активно используют интернет – ресурсы и современные педагогические технологии [1; 2; 8; 9; 10].

Для детального изучения приема применяется способ разучивания по частям, когда можно показать прием по разделением на два счета: на первый – вынос ноги в согнутом колене перед собой по кратчайшему пути и разворот в направлении удара и разворот в тазобедренном суставе; на второй - разгибание ноги и нанесение удара верхней частью стопы (подъемом) или голенью по бедру соперника, необходимо предупредить, что запрещено наносить удары по суставам. При дальнейшем изучении следует перейти к тренировке и отработке данного приема на практике, для прочного его овладения в несколько этапов, на которых последовательно оттачивается техника выполнения и автоматический механизм применения его в любой обстановке.

На первых занятиях и тренировках, конечно, следует изучить технику его выполнения в медленном темпе, обращая особое внимание на ошибки при выполнении (недостаточный вынос колена, разворот таза, отсутствие концентрации), также следует обратить внимание на возврат ноги в исходное положение (например, для нанесения повторного удара). Отработку данного приема полезно выполнять сразу в контакте с партнером, чтобы обучаемый чувствовал необходимое расстояние для нанесения удара. Далее на последующих тренировках постепенно увеличивается темп и количество раз выполнения приема, что увеличивает функциональные возможности обучаемого в применении этого приема. Отработку удара ногой по бедру можно заменить ударом по ракетке, тренировочной лапе, боксерским мешкам с большой скоростью, силой и мощностью выполнения приема. Данный вариант можно применить и в начальном и во всех последующих для ее закрепления.

Но для всех боевых приемов борьбы главное - почувствовать на практике при выполнении того или иного приема воздействие на задерживаемого в зависимости от его действий, чтобы в зависимости от этого переходить к защитным, атакующим или контратакующим приемам, лучше к наработанным связкам, которые включают весь арсенал приемов работы руками, ногами, борцовской техники, что в конечном итоге приводит к победе. С данной целью, уже на последующих этапах тренировочного процесса, можно сказать, что после детального и четкого изучения данного приема, необходимо перейти на отработку приема в парах, с точным выполнением целеуказаний преподавателя или тренера, в выполнении приема как основного атакующего действия в нападении – с места, в движении, с различных расстояний до соперника, а также применение приема как контратаку, после защитных действий. И в дальнейшем, что наиболее важно в комплексе с другими приемами. И более прочное усвоение данного приема отрабатывается на заключительных этапах тренировки в тренировочных спарингах, при различных установках на поединок – работа в защите, атаке, контратаке, в комплексном применении с другими приемами, что, в целом, может обеспечить победный результат.

В такой примерной последовательности отрабатывается прочное овладение приемом – “лоу-кик“ и автоматическое применение его в любой обстановке. А главное правильное выполнение того или иного приема приводит в конечном итоге к расширению комбинационной техники в скоротечно меняющейся обстановке задержания правонарушителя, смелости и решительности в действиях, уверенности в своих силах.

Выводы. Резюмируя вышеизложенное, дадим следующие практические рекомендации:

Для более прочного овладения курсантами и слушателями системы МВД необходимыми знаниями, навыками и умениями следует опираться в комплексе на все принципы и методы обучения и воспитания.

Умеренно формировать переходы с менее сложных приемов и действий к более сложным и комбинационным, а также к мощным нагрузкам и времени выполнения, регулируя их исходя из уровня подготовленности курсантов и слушателей и на различных этапах обучения, так как перегрузка может оказать негативное влияние на прочность овладения тем или иным приемом.

Исходя из специфики боевых приемов борьбы, конечное закрепление приемов и действий необходимо проводить в тренировочных поединках и спарингах.

Отражая важнейшие закономерности учебного процесса, принцип прочности овладения знаниями, навыками, умениями и другие ведущие дидактические принципы позволяют планировать и осуществлять процесс обучения курсантов и слушателей системы МВД наиболее целенаправленно, экономно по затратам времени, эффективно по конечным результатам. Опора на данный принцип в физической подготовке и спорте предопределяет полное овладение многими двигательными навыками и умениями, развитие необходимых физических и психических качеств, а прочность их сохраняется, в том числе и при различных неблагоприятных и экстремальных условиях, как в служебной деятельности так и в жизни. Поэтому тренеру-преподавателю по физической подготовке и спорту необходимо широко использовать все принципы и методы обучения и воспитания в тесной взаимосвязи для подготовки высококвалифицированных сотрудников.

Литература:

1. Абдулов М.Р. Физическая культура и спорт в противодействии экстремизму и терроризму // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 6 (67). С. 31- 32
2. Мамалова Х.Э. Потенциал применения Интернет-ресурсов в профессиональной деятельности педагога // Мир науки, культуры, 2017. № 6 (67). С. 56.
3. Малетин С.В., Гричанов А.С., Зувев В.М. Основные направления подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России к будущей профессиональной деятельности // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 5 (66). С. 145-147.
4. Нагаева И.А. Актуальность применения дистанционных образовательных технологий при реализации идеи равных образовательных возможностей // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 6 (67). С. 130-131.
5. Кашин С.Н. Соловьев Г.М., Педагогическая технология отбора кандидатов на учебу и службу в органы внутренних дел с применением средств физического воспитания: Монография / Ставрополь, 2015.
6. Петренко Д.А., Кашин С.Н. Профессионализм специалистов в области физической подготовки для органов внутренних дел и пути его совершенствования // Мир науки, культуры, образования. 2017. Т. 63. № 2. С. 247-249.
7. Соловьев Г.М., Кашин С.Н. Физическая культура личности (теория и технология формирования): учебное пособие. - М.: Илекса, 2014. – 212 с.

8. Сорокопуд Ю.В. Теоретические подходы обучения сотрудников органов внутренних дел на основе технологии задачного подхода // Мир науки, культуры, образования. 2017. Т. 64. № 3. С. 160-161.
9. Соловьев Г.М., Кашин С.Н. Теория и методика оздоровительной физической культуры в структуре физической самоподготовки курсантов и слушателей образовательных учреждений МВД России: Учебное пособие для курсантов и слушателей образовательных учреждений МВД России / Ставрополь, 2016.
10. Тюкин В.Г., Гричанов А.С., Корнаушенко А.В., Князев С.А., Книс Д.А. Повышение практической направленности обучения курсантов посредством применения типовых ситуаций оперативно-служебной деятельности участковых уполномоченных полиции в процессе профессиональноприкладной физической подготовки // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 6 (67). С. 74- 77
11. Сулов Д.В., Лопуха Т.Л., Страбыкин А.Г. Развитие профессиональной ответственности курсантов в образовательном процессе военного вуза // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 4 (65). С. 192- 196.
12. Чаган Н.Г., Мартиросян Р.М. "Электронное развитие" современного информационного общества // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 6 (67). С. 122-124.
13. Шихшабеков Ш.Ю., Магомедов О.М. Реализации принципа доступности и индивидуализации в физическом воспитании студентов // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 4 (65). С. 129- 130

Педагогика

УДК: 371

ассистент кафедры педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных заведений Игнатова Ольга Ивановна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

СУЩНОСТЬ И СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ МОЛОДЕЖИ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. Статья посвящена проблеме образовательных мотиваций и ценностных ориентаций современной студенческой молодежи. Раскрыты суть и содержание понятия образовательных ценностей, ценностных ориентаций, мотивов, профессиональной деятельности. Подчеркнуто, что создание человечеством глобальной и сложной техносферы, формирования социальных реалий информационного общества требует все большего количества людей, имеющих уровень, адекватный уровню сложности и перспективным возможностям этой сферы.

Ключевые слова: система ценностей, образование, личность, интеграция, информационное общество, профессиональная деятельность, учебно-воспитательный процесс, культура мышления, духовность.

Annotation. The article is devoted to the problem of educational motivations and value orientations of modern student youth. The essence and content of the concept of educational values, value orientations, motives, professional activity are revealed. It was emphasized that the creation of a global and complex technosphere by mankind, the formation of the social realities of the information society requires an increasing number of people with a level adequate to the level of complexity and promising opportunities in this sphere.

Keywords: system of values, education, personality, integration, information society, professional activity, educational process, culture of thinking, spirituality.

Введения. За последние десятилетие в России произошли существенные трансформации, связанные с функционированием высшей школы. Так, в частности, высшая школа стала одним из сегментов рыночных отношений, возникли и утвердились как структурный элемент образовательной системы негосударственные образовательные организации высшего образования, произошла дифференциация обучения на бюджетную и контрактную формы, прекратила функционирование система обязательного трудоустройства выпускников, значительно изменились характер и масштабы спроса на специалистов различных направлений профессиональной подготовки и адаптации молодых людей к реалиям информационного общества.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является раскрытие сущности и специфики формирования ценностных ориентаций современной молодежи на основе использования информационно-образовательных технологий.

Изложение основного материала. В рамках образовательного проекта «Формирование активной гражданской позиции подрастающего поколения Республики Крым средствами образовательного туризма» (номер государственного учета НИОКТР ААА-А18-118021290042-4) раскрыта сущность и специфика формирования ценностных ориентаций современной молодежи.

Актуальность нашего исследования обусловлена тем, что создание человечеством глобальной и сложной техно-сферы, формирование социальных реалий информационного общества требует все большего количества людей, имеющих уровень, адекватный уровню сложности и перспективным возможностям этой сферы. В этих условиях получение образования перестает восприниматься обществом как характеристика определенного жизненного этапа, а превращается в универсальную ценность, к которой индивид обращается на протяжении всей жизни. Среди социально-экономических факторов, влияющих на образовательные мотивации, важное значение приобретают такие: развитие рыночных отношений, системный кризис, что происходило в обществе на протяжении последних лет, в свою очередь вызвав кризисные явления на рынке труда. Государство не гарантирует трудоустройство выпускников, появилось такое социальное явление, как дипломированные безработные [4].

В значительной степени возросли трудности во многих семьях по обеспечению материальной поддержки обучения студентов. Кроме того, в условиях быстрого разрушения прежних социально-экономических конструкций и усиления общеэкономического кризиса усложнились возможности по передаче социального опыта представителями старших поколений молодой когорте, в том числе и в выборе образовательных и профессиональных ориентиров. Как следствие значительного социального расслоения общества более очевидным становится социальное расслоение среди студенчества. Утвердились и распространились в

молодежной среде новые стандарты поведения, жизненные стратегии. В связи с введением платной системы обучения в высшей школе, развитием негосударственных высших учебных заведений, дифференциации стоимости обучения в зависимости от престижности учебного заведения, специальности и т.п. Появились новые критерии отбора абитуриентов, новые параметры стратификации среди студенческой молодежи. Возникло значительное количество новых профессий и образовательных направлений, существенно изменилась шкала престижности специальностей [1].

Экономический кризис повлек сужение потребностей в подготовке специалистов по целому ряду направлений промышленности и научной деятельности. Остался невысоким уровень государственного финансирования системы высшего образования, значительная часть преподавательского корпуса не имеет адекватного материального поощрения за свой труд при росте ее интенсивности, остается низким размер академической стипендии. Однако ужесточаются требования к наличию высшего образования при найме на работу и продвижении по карьерной лестнице.

Кроме всех указанных факторов, нельзя не обратить внимание и на такой фактор, как стремительное развитие новых информационных технологий. Бурное развитие информационных технологий сделало систему дистанционного обучения и значительно расширил возможности для обмена научной информацией.

Если в недалеком прошлом можно было сравнительно четко ориентироваться на «технический» или «гуманитарное» направление, то появление за последние годы целого ряда «симбиозных» специальностей усложнило для многих будущих студентов стратегический выбор направления. И так, самоопределение сегодня чаще напоминает гибрид желаний, проявляет гибридность и непредсказуемость возможностей реализации жизненных планов. До последних большинство предпочитает включать выгодное трудоустройство, личные склонности и общественные стереотипы. Наиболее типичными составляющими такого симбиоза желаний являются преимущественно знания и навыки работы с компьютерной техникой, социально-психологические знания (умение общаться, вести переговоры, самоконтроль и др.), совершенствование практики владения иностранным языком, экономические и правовые знания, конкретная профессиональная специализация [5].

В настоящее время существенно расширяются и возможности реализации свободного профессионального самоопределения молодежи. Но это не упрощает жизненного выбора, а в определенной мере даже усложняет его, повышая степень ответственности молодых людей за принятые решения. Реализуя свои намерения, каждый человек индивидуально делает свой выбор. И чем больше элементов выбора она учитывает, тем успешнее проходит подготовка к сознательному профессиональному самоопределению. Наиболее острой является проблема неопределенности перспектив дальнейшего трудоустройства (по окончании высшей школы и не только по специальности). Показательным и вполне закономерным является тот факт, что теперь такая тревога возникает у обучающихся, начиная с первого курса; это касается и тех специальностей, которые до недавнего времени считались престижными (юрист, экономист, менеджер и др.). В преддверии старших курсов, которые в свое время открывали список будущих специалистов с только внедренных престижных специальностей, мера беспокойства в первые семестры обучения была меньше. Сейчас же вряд ли можно говорить о наличии у студентов оптимизма в восприятии личных жизненных перспектив, который общепринято считается характерным для этой социальной группы. В связи с этим приобретают актуальность исследования проблем профессионального самоопределения молодежи в ситуации спонтанности и динамизма процессов становления рынка труда [2].

Послевузовское профессиональное самоопределение – один из важнейших этапов жизненной стратегии личности. Оно содержит в себе окончательный выбор сферы и рода деятельности, уточнения ориентаций, связанных с трудоустройством. Этот выбор определяет место, которое займет молодой специалист в социально-профессиональной структуре общества, перспективы для реализации карьерных устремлений. Оптимальные возможности трудоустройства выпускников ВУЗОВ детерминированы многими объективными и субъективными факторами. Экономические факторы обусловлены уровнем занятости молодых специалистов на рынке труда, профессионально-квалифицированной структурой общества; социальные – уровнем взаимодействия двух социальных институтов – высшей школы и рынка труда. В системе субъективных факторов на первом месте – возможность адаптации выпускников к условиям новой социально-экономической реальности. Необходимость активизации личностных ресурсов молодого специалиста вызванная формированием конкурентной среды-выше на рынке труда, которое окончательно разрушило традиционный механизм государственного трудоустройства молодых специалистов, сделало актуальной индивидуализацию стратегий поведения. В контексте этих изменений возникает актуальная потребность в углублении знаний об особенностях современных социально-регулятивных механизмов процесса профессионального самоопределения выпускников, в поиске инновационных технологий его оптимизации. В современных условиях возрастает роль и ответственность высшей школы в создании комплекса механизмов адаптации молодых специалистов [6].

На мотивации профессионального выбора обычно сказывается немало факторов. Диапазон этих фактов может быть достаточно широк. И хоть формы мотивации (интересы, потребности, ценностные ориентации и др.) имеют на себе отпечаток индивидуальности, все же содержание мотивов выбора определяется особенностями социальной структуры общества. Иначе говоря, именно социальная структура в основном определяет степень социальной детерминации индивидуальных особенностей молодых людей, в частности в сфере их профессиональной деятельности, а субъективные предпочтения и намерения играют опосредованную, подчиненную роль (однако это ни в коей мере не унижает активности самого субъекта выбора).

Профессиональное самоопределение предполагает не только ответ на вопрос «кем быть?» и «что делать?», а также и определенную оценку своих способностей. Выбор профессии, которая бы давала молодому человеку возможность предметно реализовать свои силы и способности, – один из важнейших этапов ее жизненного и трудового пути. Неудовлетворенность выбором профессии может потом негативно сказаться на процессе профессиональной и социальной адаптации личности, усложняя ее приближения к ценностям и нормам соответствующей социально-профессиональной группы, снижая ее интегрированность с коллективом и обществом.

Много что в момент выбора зависит от того, как представление молодого человека о профессии соответствует его потребностям. Иначе говоря, она, выбирая профессию, как бы проецирует свои запросы на факторы, которые способствуют удовлетворению его потребностей и профессиональной деятельности.

Кроме того, на ценностные ориентации молодого человека и его представление о профессии существенно влияет социальная среда, в котором она формируется. Ценности его передаются молодежи преимущественно как готовые стереотипы. В ходе интернализации эти ценности индивидуализируются и конкретизируются, тогда как в общественном сознании они функционируют как абстрактные образования. Бывает и так, что общепринятые ценности претерпевают изменения в молодежном сознании по сравнению с их исходным, общественным смыслом. Ориентации, которые формируются во время освоения социальных ценностей, отражающих значащих из них для молодого человека и так или иначе становятся регуляторами выбора профессии. Формированием конкурентной среды-выше на рынке труда, которое окончательно разрушило традиционный механизм государственного трудоустройства молодых специалистов, сделало актуальной индивидуализацию стратегий поведения. В контексте этих изменений возникает актуальная потребность в углублении знаний об особенностях современных социально-регулятивных механизмов процесса профессионального самоопределения выпускников, в поиске инновационных технологий его оптимизации. В современных условиях возрастает роль и ответственность высшей школы в создании комплекса механизмов адаптации молодых специалистов [1].

Молодежь по-своему относится к каждой разновидности профессиональной деятельности. Индивидуальные оценки привлекательности той или иной профессии и является результатом взаимовлияния ценностных ориентаций молодежи и ее представлений о профессии. Критерием же таких оценок выступает система социальных ценностей, что их разделяет молодой человек.

В то же время интересы, способности и система ценностей личности неоднозначно проявляются на различных этапах выбора профессий. Такие ценностные ориентации, к которым, скажем, относятся ориентации на социальную значимость профессий, осознаются позже, чем интересы и способности, которые находятся в тесной связи между собой.

Анализируя данные, касающиеся представлений молодежи о ценности профессии, можно предположить, что мотивационная функция престижных соображений зависит и от устоявшейся системы потребностей молодежи, и от структуры ее ценностных ориентаций. Причем степень влияния общественного престижа профессий обусловлена определенным периодом жизни человека, конкретной ситуацией, в которой она оказывается. Чаще всего потребность в престиже, признании превращается в значимый мотив выбора профессии. Повышению роли престижных оценок как весомого фактора профориентации существенно способствует и свойственно молодым людям завышение самооценки, а также уровень притязаний, что не всегда соответствует реальным возможностям личности [3].

Все это показывает, как важно, особенно на начальном этапе профессионального самоопределения, помочь молодым людям четче осознать систему личных и социальных ценностей, осознать собственные потребности и соотнести их с реальными возможностями удовлетворения; помочь молодежи избавиться от неадекватных стереотипных представлений относительно тех или иных профессий. Следовательно, необходимо постоянно изучать мотивы выбора, установки молодежи на профессиональную деятельность [4].

Выводы. Сегодня все очевиднее становится органическая связь качественного совершенствования мировоззрения, общенаучной и профессиональной подготовки специалиста с развитием познавательных способностей, повышением активности студента как субъекта учебного процесса. Это обусловлено усложнением функций современного студента, ориентации ВУЗА на подготовку специалиста как творческий процесс, во время которого формируется личность интеллигента, что понимает свою социальную ответственность, способен проявить инициативу, умение самостоятельно решать общественно значимые проблемы. Активизация познавательной деятельности студенчества, эффективное управление ее формированием и развитием, методологическое, организационное и морально-психическое обеспечение – это не только сложная педагогическая проблема, но и важное социальное задание.

В условиях качественного обновления общества и роста с учетом требований к выпускникам высших учебных заведений, учебно-познавательная деятельность студента наполняется сегодня новым содержанием и становится разновидностью социальной активности. Важными признаками такой активности является понимание студентами конечных целей овладения знаниями, ориентация на высшее образование как общественно значимую ценность и на этой основе творческое отношение к процессу познания. Выбор жизненных целей, которые обусловлены общественными потребностями, играет важную роль в развитии творческой активности молодого человека.

Литература:

1. Аза Л.С. Особенности профессионального самоопределения молодежи / Л.С. Аза // *Философия и социология мысли.* – 2014. – №6. – С. 1-9.
2. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е.И. Головаха // *Институт философии – Киев: Наука мысли,* 2013 – 142 с.
3. Долбик-Воробей Т.А. Жизнь студента сегодня: учеба, семья, профессия / Т.А. Долбик-Воробей // *Народонаселение.* – 2013 – №1. – С. 81-86.
4. Суименко Е.О. Особенности трудоустройства современной молодежи / Е.О. Суименко // *Социология: теория, методика, маркетинг.* – 2016. – №2 – С. 160-183.
5. Шурьгина Н. Н. Жизненная стратегия подростков / Н. Н. Журыгина // *Социологические исследования* – 2014. – №5. – С. 60.
6. Яковенко А.В. Влияние общественных деятелей на студенческую молодежь (мотивационный аспект) / А.В. Яковенко // *Социология: теория, методика, маркетинг.* – 2015. – №1. – С. 82-88.

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор **Ильязова Марьям Даниловна**
Астраханский государственный технический университет (г. Астрахань);
аспирант кафедры «Гуманитарные науки и психология» **Айналиева Аилюда Рашидовна**
Астраханский государственный технический университет (г. Астрахань);
кандидат педагогических наук, доцент **Тулепбергенова Диляра Юрьевна**
Астраханский государственный технический университет (г. Астрахань)

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА, ОБУЧАЮЩИХСЯ ВМЕСТЕ С ИНОСТРАННЫМИ ГРАЖДДАНАМИ

Аннотация. Рассматриваются современные взгляды на определение толерантности, межкультурная толерантность выступает как универсальная социальная норма сосуществования различных форм эволюционного развития, а также устойчивость к конфликтам в полиэтничном, межкультурном обществе. Толерантная личность способна подавить внутреннее напряжение и беспокойство, обусловленное неприятием внешней среды, через осознанную психическую перестройку, направленную на приспособление и адаптацию в условиях безопасности собственного «Я». В процессе формирования толерантности межкультурная коммуникация – это важный составляющий элемент как коммуникативной и лингвокоммуникативной толерантности, так и всего процесса.

Ключевые слова: толерантность, межкультурная толерантность, студент, иностранный гражданин, обучение, взаимодействие.

Annotation. Modern views on determination of tolerance are considered in the article, the cross-cultural tolerance acts as universal social norm of coexistence of various forms of evolutionary development and also resistance to the conflicts in multiethnic, cross-cultural society. The tolerant personality is capable to suppress the internal tension and concern caused by rejection of the external environment through the conscious mental reorganization directed to adaptation in safety conditions to own "I". In the course of formation of tolerance cross-cultural communication is an important making element of both communicative and lingvocommunicative tolerance, and the whole process.

Keywords: tolerance, intercultural tolerance, student, foreign citizen, education, interaction.

Введение. В глобализованном современном мире есть социальные изменения, которые затрагивают различные сферы и условия общественной жизни. Такие динамические изменения приводят к преобразованию социальных норм, которые регулируют человеческие отношения: этот факт особенно очевиден в области межнационального общения и международной коммуникации, связанной с восприятием и формированием отношения людей к кому-то или чему-то «различному». В данной ситуации требуются не только современные средства и приемы общения для людей различных национальностей и граждан различных государств, но также и новые условия для их успешного совместного обучения.

Формулировка цели статьи. Целью научного исследования является определение сущности толерантности (межкультурной толерантности), определение основных характеристик толерантной личности и выявление основных составляющих межкультурной толерантности.

Изложение основного материала статьи. Очевидно, что университет, как высший структурный элемент образовательной системы формирует мировоззрение нового поколения, являясь ведущим учреждением социализации. Важно подчеркнуть, что сама молодежная окружающая среда - с одной стороны, область для установки новых контактов и взаимоотношений, но при включении людей иного гражданства или нации – это «различная» или «чуждая» окружающая среда.

Это противоречие между различными представителями стран - сложный вопрос, который должен быть решен посредством конструктивного диалога.

Сегодня понятие толерантности используется удивительно широко – как относительно тех, кто защищает ее, и относительно диапазона объектов, к которым эта идея может быть применена в обществе и в процессе обучения.

Определение толерантности, дано в "Декларации принципов толерантности", принятой 16 ноября 1995 года на 28 сессии Генеральной Ассамблеи ООН. Согласно Декларации толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур мира, форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности. Ей способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений. Толерантность - это гармония в многообразии. Это не только моральный долг, но и политическая, и правовая потребность. Толерантность - это не уступка, снисхождение или потворство. Толерантность - это, прежде всего активное отношение, формируемое на основе признания универсальных прав и основных свобод человека. Ни при каких обстоятельствах толерантность не может служить оправданием посягательств на эти основные ценности [4].

Несмотря на то, что толерантность проникает через все области жизни, и для многих людей прекращает быть просто абстрактным понятием, его интерпретация - довольно сложная проблема. С одной стороны, это понятие было широко распространено вследствие того, что оно отражает безотлагательность процессов социализации и адаптации новых форм межличностного и социального взаимодействия. С другой стороны, по мнению Хейда, есть другая параллельная тенденция сохранения своего суждения, «приостанавливая» свое несогласие с тем или иным мнением или поведением, обращая внимание на право человека иметь это мнение или вести себя определенным образом, что приводит к вопросу о том, что же составляет сущность толерантности. Российские и иностранные ученые не дают четкий ответ на этот вопрос.

По мнению И.Б. Гриншпун [3] в психологии существует два пути определения толерантности как:

- 1) индивидуального свойства личности, выражающегося в способности к саморегуляции,
- 2) обозначение способности к неконфликтному поведению – готовности к взаимодействию.

Толерантность как индивидуальное личностное образование задается двумя параметрами личности: «открытость - закрытость» и «устойчивость - разрушение». С позиций межэтнического взаимодействия содержание толерантности включает в себя «этническое самосознание, локус контроля, эмпатийность, флексибельность, диалектичность мышления, когнитивный стиль, ценность расширения экзистенциального

пространства». Два основных психологических значения толерантности выделяет и Ю.П. Поваренков, обозначая толерантность как «организацию индивидуального поведения человека» психологическая толерантность, которую можно разграничить на пассивную (снижение сензитивности к неблагоприятным факторам) и активную психологическую толерантность (владение специальными способами деятельности), и как «феномен межличностного общения», при этом русским эквивалентом понятия «толерантность» называется терпимость, рассматриваясь как социальная или социально-психологическая толерантность к особенностям партнера [12].

Понимание значений толерантности с этих двух основных позиций позволяет нам рассмотреть данный феномен как внутриличностное качество индивида, влияющее на его личностное развитие и профессиональное становление, а затем и как категорию, отражающуюся на процессе воздействия субъектов друг на друга. Определяя сущность толерантной личности, нам представляется важным выделить точки зрения современных отечественных психологов А.Г. Асмолова, Г.У. Солдатовой на проблемы исследования характеристик толерантной личности, отражающих психологические и этические стороны человеческих взаимоотношений. А. Г. Асмолов, рассматривая толерантность в аксиологическом аспекте, подчеркивает этическую сторону толерантности как ценностного отношения личности к разнообразию признаков, отличающих одного человека от другого, культурных отличий и этнических, готовности к принятию иных взглядов и логик [1].

Межкультурная толерантность выступает как универсальная социальная норма сосуществования различных форм эволюционного развития, а также устойчивость к конфликтам в полиэтничном, межкультурном обществе. Описывая толерантную личность как всегда открытую к многообразию человеческой культуры, Г.У. Солдатов подчеркивает готовность такой личности взаимодействовать с другими, отличными от себя самого, на основе согласия, равноправия, при этом, не ущемляя собственных интересов. Толерантность рассматривается как интегральная характеристика личности, включающая в себя такие компоненты как психологическая устойчивость, совокупность личностных качеств, система установок и ценностей личности и групп. Толерантная личность «зрелая, имеющая свои ценности и интересы, и готовая, если потребуется, их защищать, но одновременно с уважением относящаяся к позициям других людей» [15].

Понимание толерантности как личностной ценности человека позволяет говорить о ее влиянии на социальную успешность. Связывая толерантность с ценностным самоопределением, Е. В. Кривцова исследовала роль толерантности в становлении личности в социуме. Толерантность в аспекте ценностного самоопределения определяется как «сложная система взаимосвязанных личностных характеристик личности», способствующая развитию личности в обществе [7]. Исследование доказало, что уровень развития толерантности личности имеет важное значение в личностном развитии, социализации, обучении и профессиональной деятельности. Толерантность в ряде работ отечественных ученых (С.И. Осипов, А.И. Богданова, Л.М. Безотечество, О. П. Морозова, Е.В. Рыбак и другие) рассматривается как интегративное личностное качество, в котором взаимосвязь свойств личности (эмпатия, уважение, саморегуляция, терпимость, коммуникабельность и д.т.) позволяет человеку активно взаимодействовать с окружающим миром. Таким образом, на основе анализа исследований толерантности как личностного свойства индивида можно описать толерантную личность как способную подавить внутреннее напряжение и беспокойство, обусловленное неприятием внешней среды, через осознанную психическую перестройку, направленную на приспособление и адаптацию в условиях безопасности собственного «Я» (таблица 1).

Таблица 1

Система личностных характеристик толерантной личности

Толерантная личность		Содержание толерантности (И.Б. Гришпун)	
Готова к взаимодействию		↓ ↓	
Зрелая, имеющая свои ценности и интересы			
Психологически устойчива		← Самосознание	
Открыта к многообразию человеческих культур	Обладает способностью к саморегуляции	← Эмпатийность	
Ценностное отношение личности к разнообразию признаков (Асмолов)	Обладает способностью подавлять внутреннее напряжение и беспокойство	← Когнитивный стиль	
	Обладает способностью к неконфликтному поведению		
Обладает способностью приостанавливать свое несогласие (Хейд)		← Дialeктичность мышления	
↑ ↑	Снижение сензитивности	↑	← Флексибильность

В психологических исследованиях встречаются различные типологии толерантности как психического явления на разных уровнях взаимодействия субъектов: индивидуальный, межличностный, социальный, социокультурный, а также в контексте сфер общения: этническая, политическая, религиозная, половая, профессиональная, межпоколенческая, управленческая, гендерная, имущественная и прочие (Г. Олпорт, В.В. Бойко, Н.Л. Иванова, Ю.Н. Фролова, Е. В. Назарова и др.) [11].

Не останавливаясь на представлении различных классификаций видов толерантности, рассмотрим проявление толерантной личности с позиции «человек - человек», как представляющей для нас наибольший интерес в контексте нашего исследования, так как процесс обучения студентов неразрывно связано с необходимостью выстраивать межличностные отношения и взаимодействия. В психологическом аспекте понимания межличностных отношений будем придерживаться позиции В.Н. Мясешева, что «личность определяют её отношения к людям, которые называются взаимоотношениями». Отношения человека к другим людям это «сознательная, избирательная, основанная на опыте, психологическая связь его», выражающаяся в его действиях, реакциях и переживаниях [10].

Помимо межкультурной и этнической толерантности в молодежной среде вуза на первое место можно выдвинуть коммуникативную и лингвокоммуникативную толерантность. Коммуникативная толерантность – взаимно правильное взаимодействие людей в диалоге в обычной, деловой и официальной коммуникации, включая также конфликтные ситуации. Другими словами, ежедневная, ситуативная терпимость, которая представлена, в первую очередь, на межличностном уровне. Проявляется коммуникативная толерантность в вербальной (устной и письменной) и невербальной коммуникации, что означает, средствами которого являются пара- и экстралингвистическая система, проксемика, кинесика и визуальное общение. Лингвокоммуникативная толерантность - признание права на личность для языковой идентификации, предотвращения конфликтов из-за лексических и синтаксических единиц в речах, терпимость специфического акцента речи. Проявление лингвокоммуникативной интолерантности - лингвизм - дискриминация или осмеяние из-за специфического акцента при коммуникации на языке [9]. При более глубоком рассмотрении мы понимаем, что вышеперечисленные типы толерантности могут быть составляющими межкультурной толерантности, т.к. лингвокоммуникативные особенности человека – это неотъемлемая часть его культуры.

В процессе формирования толерантности межкультурная коммуникация – это важный составляющий элемент как коммуникативной и лингвокоммуникативной толерантности, так и всего процесса. Кроме того, в процессе межкультурной коммуникации студенты, принадлежащие к различным национальным сообществам, обмениваются опытом, культурным наследием, мыслями (Г.И. Волков, И.Л. Ленский, Т.Н. Петрова, М.Г. Тайчинов). Культура такой коммуникации зависит от общего уровня студентов на их способности чувствовать и уважать универсальные этические нормы [2; 7; 10; 14; 16; 17 и др.].

Толерантность становится законодательным и политическим требованием государств, народов, людей. Возникла необходимость формирования этнической толерантности у молодежи. Понимание особенностей культур других наций и уважительное отношение к личности, несмотря на её этническую принадлежность, способствует развитию духовности. В формировании этой стратегии большую роль играет внутренняя система образования страны, являясь участником трансляции знаний, накопленных человечеством, она может реально сделать возможный для этого уровня вклад в процесс сближения отношений между представителями различных стран. Система образования может объективно способствовать также развитию человеческих контактов на большинстве различных уровней, чтобы инициировать взаимовыгодное сотрудничество в спорте, туризме, разработке универсальных лингвистических средств человеческого общения, и т.п.

Образовательная стратегия должна способствовать созданию педагогических условий, способствующих формированию толерантных взглядов и убеждений, навыков терпимого поведения в обществе, а также и в будущем в профессиональной сфере с помощью всех заинтересованных лиц. Педагогическая проблема обучения студентов в интернациональных группах для восприятия ими иностранной социальной среды, а также обучению межкультурной коммуникации включает много очень трудных аспектов: формирование культуры коммуникации в другом для них к социокультурной и языковой среде; учет психологических свойств обучения взрослых; учет психологических свойств познавательной коммуникативной деятельности иностранных студентов в среде родного языка; воспитание культуры интернациональной коммуникации в группе, в высшем учебном заведении, и т.д., т.е. в интернациональной образовательной среде; формирование навыков и способности ведения «диалога культур»; формирование и развитие теоретической и практической готовности к межкультурной коммуникации, которая является главным образовательным инструментом формирования толерантности.

Выводы. При рассмотрении такого процесса как формирование межкультурной толерантности российских студентов к личности иностранного гражданина, толерантность понимается как комплекс личных качеств, которые подвергаются целеустремленному формированию во время процесса обучения, образование и самообразование, формирования навыка уважения к «другому» во время культурного взаимодействия и коммуникации; владение нравственно-моральными принципами и приемами межкультурной коммуникации, способность видеть в «другом» полноценную, иногда идентичную индивидуальность, способность восприятия «другой» культуры с пониманием ее отличительных особенностей как проявления ее личности; готовность к диалогу культур посредством взаимопонимаемого языка.

Межкультурная толерантность [5; 13; 15] как феномен вузовского образовательного пространства относится к числу важнейших качеств личности и стратегий познавательной деятельности, которые необходимы выпускнику вуза любого профиля для успешной профессиональной и социальной деятельности.

Литература:

1. Асмолов, А. Г. Толерантность: от утопии к реальности. – На пути к толерантному сознанию / А.Г. Асмолов - М., «Смысл», 2000. - 189 с.
2. Горбунова Н.В., Везетиу Е.В. Медиаобразовательные технологии в системе формирования информационной компетентности будущих педагогов // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 5 (66). С. 66-69.
3. Гриншпун, И. Б. Понятие и содержательные характеристики толерантности // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений. - М., МПСИ, 2003

4. Декларация принципов толерантности // Век толерантности: Научно-публицистический вестник. - 2001. - Вып. 1. - С. 131-137.
5. Игнатова И.Б. Формирование межкультурной толерантности у студентов-иностранцев // Успехи современного естествознания. 2008. №6
6. Кайль Ю.А. Исторический экскурс подготовки студентов к использованию знаний иностранного языка // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 5 (66). С. 16- 19
7. Кривцова, Е. В. Толерантность личности в системе структурно-содержательных характеристик ценностного самоопределения: дис. ... канд. психол. наук. 19.00.01 - Кемерово, 2010. - 201 с.
8. Куликова Л.Г. Формирование культуры обучающихся в современных условиях // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 4 (65). С. 176- 177
9. Маслова Г. Г. Толерантность как социокультурный и педагогический феномен // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2007. №1.
10. Мясичев, В.Н. Психология отношений / Мясичев В.Н.: под редакцией А.А. Бодалева. - М: Издательство «Институт практической психологии», 1995. - 356 с.
11. Назарова, Е.В. Исследование видов и компонентов толерантности в педагогической деятельности // Вестник псковского государственного педагогического университета. 2009. – Вып. 9. – С. 147- 150.
12. Поваренков, Ю.П. Психологическое содержание профессиональной толерантности учителя // Вестник ТГПУ. - 2005. - №1. С. 66-70
13. Рыбак Е.В. Формирование толерантности у студентов высших учебных заведений: автореферат дис. кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Моск. гос. технол. акад. (МГТА). - Москва, 2004. - 24 с.
14. Серова И.Г. Стратегии обучения иностранному языку для совершенствования уровня профессионального владения // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 5 (66). С. 97- 99
15. Солдатова, Г. У. Психодиагностика толерантности личности / – М.: Смысл, НПЦ «Гратис», 2008. – 172 с.
16. Щебельская Э.Г., Циммерман Г.А. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов вуза в рамках системно-деятельностных характеристик учебного сотрудничества // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 5 (66). С. 44-48
17. Филимонок Л.А., Литвинова Е.Р. Модель профессиональнопедагогической подготовки специалиста гуманитарнотехнического вуза // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 3 (46). С. 25-26.

Педагогика

УДК 372.881.111.1+378.147.88+007.2

кандидат педагогических наук Ильина Вероника Юрьевна

Институт иностранной филологии Таврической академии (структурное подразделение)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского (г. Симферополь)

ВЕБ-КВЕСТ КАК ОДНА ИЗ ТЕХНОЛОГИЙ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ (ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ НА КОМПЬЮТЕРНЫХ НАПРАВЛЕНИЯХ ПОДГОТОВКИ)

Аннотация. В свете наметившейся в последние годы тенденции к сокращению количества аудиторных часов, отводимых на обучение иностранному языку в учебных планах неязыковых направлений подготовки в вузах, и, как следствие, сдвигу акцента на самостоятельную работу, возникает необходимость грамотной и эффективной организации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся. Применение современных информационно-коммуникационных и инновационных педагогических технологий предоставляет возможность проектирования эффективной самостоятельной работы по курсу, а также отвечает требованиям ФГОС ВПО к подготовке современного специалиста. В статье описаны дидактические возможности технологии веб-квест и представлен опыт автора по ее внедрению в преподавание курса английского языка профессиональной направленности для обучающихся компьютерных специальностей.

Ключевые слова: педагогические технологии, веб-квест, метод проектов, самостоятельная работа, дидактический потенциал, иноязычная коммуникативная компетенция, профессиональные и системные компетенции, ФГОС ВПО.

Annotation. For the past years educators have seen a considerable reduction in class hours which has brought about the need for redesigning the academic process and make a shift towards autonomous students' work, yet guided by the tutor. Advanced web 2.0 technologies and innovative teaching techniques make it possible both to raise the effectiveness of the educational process and to develop competencies, stipulated by the Federal state academic standards. In the paper the author dwells on didactic potential of web-quests and shares the experience of implementing a web-quest into the practice of teaching English for specific purposes to the students majoring in computer sciences.

Keywords: pedagogical technologies, web-quest, project method, autonomous work, didactic potential, foreign language communicative competence, professional and general competencies, Federal state academic standards.

Введение. Согласно требованию ФГОС ВПО к реализации образовательных программ высшего профессионального образования, развитие *системных* компетенций выпускников, необходимых для самостоятельного обучения и повышения интеллектуального потенциала на протяжении профессиональной жизни, является одним из приоритетов российского высшего образования.

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции, развитие коммуникативных умений, лежащих в основе различных видов речевой деятельности, должно также осуществляться с учетом требований Федеральных образовательных стандартов к учебно-методическому обеспечению курса, которые предписывают организовывать учебный процесс и самостоятельную работу обучающихся (как его весомую, с точки зрения академических часов, и значимую составляющую), с использованием цифровых, интерактивных технологий и современных образовательных ресурсов.

Современные педагогические технологии на базе ресурсов сети Интернет позволяют, при грамотном подходе, проектировать задания, направленные на интенсификацию процесса обучения, в ходе которого обучающийся является активным участником учебного процесса, осуществляя самостоятельную, но управляемую педагогом исследовательскую деятельность с целью приобретения знаний, выработки определенного ряда умений и развития компетенций.

Формулировка цели статьи. Целью статьи является обоснование эффективности применения веб-квеста, как одного из видов проектных заданий и прогрессивной технологии обучения, при организации самостоятельной работы обучающихся неязыковых специальностей, а также представление результатов экспериментального внедрения веб-квеста в практику преподавания профессионально-ориентированного курса английского языка обучающимся компьютерных направлений подготовки.

Изложение основного материала статьи. При реализации в учебном процессе конструктивистского подхода к обучению, предполагающего «самостоятельное создание обучающимся структур своего интеллекта» [1], необходим комплексный подход, направленный на формирование у обучающихся лингвистической, профессиональной, информационно-коммуникационной компетенций.

На основании выводов ученых-физиологов, психологов о том, что комбинирование каналов подачи информации дает синергетический эффект педагогического воздействия [2, с. 26], можно утверждать, что использование информационно-коммуникационных технологий и созданных на их базе ресурсов в языковом обучении является необходимым условием повышения эффективности учебного процесса, обеспечивая графические, визуальные, вербальные, звуковые опоры.

Проектная методика обучения, реализованная с использованием цифровых технологий, позволяет интегрировать теоретические знания по предмету и практические навыки в различных видах учебной и исследовательской деятельности для решения поставленных задач и поэтому может эффективно использоваться как технология организации самостоятельной работы обучающихся.

Обоснование эффективности метода проектов в обучении иностранным языкам приводится в работах Титовой С. В. [2, 3], Полат Е. С. [4, 5], Бухаркиной М. Ю. [4, 5], Сысоева П. В., Евстигнеева М. Н. [6], Шульгиной Е. М. [7], Шестаковой Е. С., Черезовой М. В. [8].

Проектный метод целесообразно использовать при обучении студентов, уже обладающих определенным уровнем иноязычной коммуникативной и профессиональной компетенций [8, с. 81].

Веб-квест – проблемно-поисковое задание разработанного формата, для решения которого используются ресурсы сети Интернет – рассматривается как разновидность проектного задания (с той лишь разницей, что представляет собой относительно краткосрочный проект) и является одной из перспективных педагогических технологий, в особенности эффективной, по нашему мнению, для использования в академических группах, где студенты только начинают знакомиться с иностранным языком профессиональной направленности и проектной методикой.

Студенты неязыковых направлений подготовки нуждаются в стимулировании мотивации к изучению иностранного языка, поскольку, чаще всего, демонстрируют низкий уровень заинтересованности непрофильной дисциплиной. Технология веб-квеста включает элементы геймификации [3, с. 140], что способствует повышению интереса обучающихся к выполнению задания и стимулирует конкурентную борьбу между участниками веб-квеста, повышая эффективность самостоятельной работы.

Использованию веб-квеста как перспективной технологии обучения иностранному языку профессиональной направленности посвящены работы Шульгиной Е. М. [7], Багузиной Е. И. [9], Мельник О. Г. [10], Галустян О. В. [11], Климовой А. Б. [12]. Авторы приходят к единому мнению, что веб-квест имеет большой дидактический потенциал в развитии как языковых, так и профессиональных, а также информационных компетенций обучающихся.

Разработчиком веб-квеста Доджем Б. определены типология квестов, виды заданий, структура и этапы работы над веб-квестом, формы проведения, а также рекомендации по оцениванию [13, 14, 15], которые подробно изложены Романцовой Ю. Н. в русском переводе [16]. Процесс проектирования веб-квеста предполагает обоснованный выбор типа и структуры проблемно-поискового задания, сообразно дидактическим целям и потребностям целевой аудитории.

В Крымском федеральном университете им. В. И. Вернадского в течение 2016-2018 гг. проводится работа по внедрению технологии веб-квеста в учебный процесс языковой подготовки студентов компьютерных направлений подготовки – 09.03.01 «информатика и вычислительная техника» и 09.03.04 «программная инженерия». Будущих специалистов компьютерной сферы отличает готовность и интерес к использованию передовых информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе, а также наличие навыков, необходимых для реализации проекта, что сняло технические и мотивационные трудности внедрения инновационных форм обучения.

Выбор тематики веб-квеста «Периферийные устройства» был обусловлен объемом академических часов, отведенных на изучение данной темы в рабочей учебной программе (РУП) дисциплины «Иностранный язык» для вышеназванных направлений подготовки: 58 академических часов, из которых 30 – аудиторных и 28 часов самостоятельной работы обучающихся. Таким образом, периферийные устройства – устройства ввода, вывода и хранения информации, подключаемые к компьютеру и не являющиеся частью его основной архитектуры – изучаются, согласно РУП, в течение одного семестра и созданные по результатам веб-квеста проекты могут служить логическим итогом работы над темой и учитываться при оценивании успеваемости за семестр.

Веб-квест ‘Peripheral devices’ был создан на платформе Zunal и доступен по адресу <http://zunal.com/webquest.php?w=315460>. Преподаватель задает следующие параметры веб-проекта:

- тему: <http://zunal.com/introduction.php?w=315460>;
- количество групп и приблизительное количество участников в группе (исходя из особенностей тематики веб-квеста и численности его участников – обычно 3-5);
- требования к выполнению задания: <http://zunal.com/tasks.php?w=315460>;
- структуру и этапы работы над веб-квестом, формат представления результатов исследования: <http://zunal.com/process.php?w=315460>. Каждый этап отслеживается и при необходимости корректируется преподавателем на аудиторных занятиях;
- критерии оценивания проекта: <http://zunal.com/evaluation.php?w=315460>.

Результаты выполнения веб-квеста могут быть представлены в виде презентаций, устного доклада, цифрового рассказа, эссе, веб-страницы.

В нашем квесте, студентам предлагается представить в аудитории свои финальные проекты-презентации – слайд-шоу с закадровым текстом, обсудить результаты совместной работы над проектом и подвести итоги, ответив на ряд вопросов: <http://zunal.com/conclusion.php?w=315460>. Преподавателя интересует, насколько веб-квест был увлекательным, отвечал интересам обучающихся, был полезен в плане развития профессиональных компетенций, какие системные и инструментальные навыки обучающиеся приобрели и какие из этих навыков могут быть полезны для самостоятельного приобретения знаний на протяжении всей жизни.

Если по завершении выполнения веб-квеста возникают дополнительные дискуссии, необходимость поделиться ссылками на интересные материалы, преподаватель предлагает площадку для дискуссий. Это может быть учебный блог курса <http://english4computing.blogspot.com/>, как в нашем случае, страница на ресурсе Padlet, группа в социальных сетях, облачный сервис Google-drive, либо же любой другой ресурс, дидактические функции которого удовлетворяют поставленной задаче.

В ходе выполнения заданий обучающиеся испытывали трудности с распределением заданий в группах. В более слабых группах сложности возникали с отбором материала, его анализом и систематизацией, что можно объяснить недостаточным уровнем языковой подготовки и владения навыками оценки и анализа информации. В целом, все участники веб-квеста положительно оценили новую образовательную технологию, отметили повышение интереса к выполнению заданий подобного типа и успешно представили презентации в качестве итоговых проектных работ. Лучшая презентация 'Input devices' опубликована на основном учебном сайте 'English for ICT', где размещена и реализуется поддерживающая динамическая программа курса, в разделе 'Students' works': <https://englishforict.weebly.com/students-works.html>.

Активность обучающихся в ходе выполнения веб-квеста (что можно заметить по странице Padlet, где осуществлялась работа по подбору материала – https://padlet.com/veronika_interpreter/peripherals), свидетельствует о заинтересованности и высокой мотивированности участников проекта.

Несмотря на то, что проведение ретроспективного анализа с целью сравнения результатов освоения темы 'peripheral devices' группами, обучавшимися с использованием традиционных и инновационных методик, не представляется возможным ввиду отсутствия объективных данных для подобного анализа, субъективное мнение преподавателя состоит в том, что внедрение технологии веб-квест значительно улучшило результаты академических групп в целом и отдельных их участников по сравнению с группами предшествующих академических годов обучения, где традиционно применялся только материал основного учебника. Отмечался прогресс в развитии продуктивных речевых умений, профессиональных компетенций (инструментальных), а также системных компетенций: умений участвовать в групповой работе, находить, анализировать, оценивать, обобщать информацию, самостоятельно приобретать новые знания, рефлексировать.

Выводы. Технология веб-квест позволяет дистанционно управлять процессом обучения, индивидуализировать его, обеспечивать обучающихся актуальным аутентичным материалом, имеющим также смысловую, содержательную ценность для будущих профессионалов. Диверсификация каналов подачи контента и интегрирование различных аспектов речевого взаимодействия способствуют более эффективному развитию иноязычной коммуникативной компетенции. Все это позволяет сделать вывод об эффективности использования педагогической технологии веб-квест и важности планомерного и систематизированного, методически обоснованного внедрения веб-квестов в проектирование учебного процесса при обучении иностранному языку в профильноориентированном контексте.

Литература:

1. Шаталова Н. П. Конструктивный подход к обучению как фактор эффективности всех уровней образовательной системы [Электронный ресурс]: электрон. данные. - Москва: Научная цифровая библиотека PORTALUS.RU, 14 апреля 2010. - Режим доступа: http://portalus.ru/modules/pedagogics/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1271195530&archive=&start_from=&ucat=& (свободный доступ). – Дата доступа: 05.04.2018.
2. Титова С. В. Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика. – М.: Эдитус, 2017. – 248 с.
3. Титова С. В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика: пособие для студентов и аспирантов языковых факультетов университетов и вузов / С. В. Титова. – 2-е изд., – М.: ЗАО «Издательство ИКАР», 2014. – 240 с.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С.Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А.Е.Петров; под ред. Е.С.Полат. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. — 272 с.
5. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. 3-е изд., стер. Минск: Академия, 2010. – 365 с.
6. Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н. Методика обучения английскому языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев. – М.: Глосса-Пресс, Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. – 182 с.
7. Шульгина Е. М. Методика формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов посредством технологии веб-квест: автореф. дисс....канд.пед.наук. – Томск: НИТГУ, 2014.
8. Шестакова Е. С. Черезова М. В. Метод проектов в обучении иностранному языку в неязыковом вузе / Е. С. Шестакова, М. В. Черезова // Образовательные и воспитательные стратегии в современном обществе: сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции 31 мая 2016 г. Нижний Новгород: НОО «Профессиональная наука», 2016. – 183 с. – С. 78-86. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26217169> (дата обращения: 01.04.2018).
9. Багузина Е. И. Веб-квест технология как дидактическое средство формирования иноязычной коммуникативной компетентности (на примере студентов неязыкового ВУЗа): автореф. дисс....канд.пед.наук. – Москва: Московский гуманитарный университет, 2012.
10. Мельник О. Г. Веб-квест в обучении студентов / Мельник О.Г. // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2010. – Т. 111. – № 10. – С. 86-92.

11. Галустян О.В. Практика применения веб-квеста в обучении английскому языку // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/praktika-primeneniya-veb-kvesta-v-obuchenii-angliyskomu-yazyku> (дата обращения: 01.04.2018).
12. Климова А. Б. Веб-квест технология как средство развития информационно-аналитических умений студентов при обучении английскому языку для специальных целей // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2015. № 4 (14). С. 85-91.
13. Dodge B. (2016) What is a webquest? [видео] // You Tube. 16 февраля (<https://www.youtube.com/watch?v=f9dRIQDk70>) Просмотрено: 01.04.2018.
14. Dodge B. Some Thoughts About WebQuests. URL: http://webquest.org/sdsu/about_webquests.html (дата обращения: 01.04.2018).
15. Dodge B. A Rubric for Evaluating WebQuests. URL: <http://webquest.org/sdsu/webquestrubric.html> (дата обращения: 01.04.2018).
16. Романцова Ю. В. Веб-квест как способ активизации учебной деятельности учащихся. URL: <http://xn--i1abbnckbmc19fb.xn--p1ai/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/513088/> (дата обращения: 01.04.2018).

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры геометрии
и методики преподавания математики Исаева Марьям Абдрахмановна
Чеченский государственный педагогический университет (г. Грозный)

ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. В статье выявлены и изучены методы и технологии организации исследовательской деятельности студентов в процессе изучения математики, такие как: модульное обучение; персонализированное обучение; тьюторская система обучения; бригадно-индивидуальное обучение; анализ конкретных ситуаций; семинар-дискуссия; портфель студента; метод проектов; «Мозговой штурм». Внедрение различных технологий и методов в познавательный процесс способствует развитию у будущих учителей математики креативности, раскрывает их творческий потенциал, тем самым совершенствуя исполнение профессиональных функций.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, проектная деятельность, творческая деятельность, метод, будущий учитель математики.

Annotation. The paper identified and studied the methods and technologies of organization of research activity of students in learning mathematics, such as modular training; personalized training; tutor training system; Brigadier-individual learning; case studies; seminar discussion; student portfolio; project method; Brainstorming. The introduction of different technologies and methods in educational process promotes the development of future mathematics teachers' creativity, opens their creative potential, thereby improving the performance of professional functions.

Keywords: research activity, project activity, creative activity, method, the future teacher of mathematics.

Работа выполнена при финансовой поддержке внутривузовского гранта Чеченского государственного педагогического университета на инициативное научное исследование

Введение. Студент – будущий учитель математики, у которого не сформированы навыки творческой и исследовательской деятельности не будет в полной мере готов к организации проектно-исследовательской деятельности школьников. В связи с этим современный специалист должен владеть не только необходимой суммой фундаментальных и специальных знаний, но и определенными навыками творческого решения практических вопросов, умением использовать в своей работе все то новое, что появляется в науке и практике, постоянно совершенствовать свою квалификацию, быстро адаптироваться к меняющимся условиям жизни. Все эти качества необходимо воспитывать в вузе. И воспитываются они через активное участие студентов в научно- и учебно-исследовательской работе, в научном творчестве.

Формулировка цели статьи. Целью научного исследования является выявление методов и форм организации исследовательской деятельности студентов в процессе изучения математики.

Изложение основного материала статьи. Современное понятие «научно-исследовательская работа студентов» включает в себя два взаимосвязанных элемента: во-первых, обучение студентов элементам исследовательского труда, привитие им навыков этого труда; во-вторых, собственно научные исследования, проводимые студентами под руководством преподавателей.

Формы и методы привлечения студентов к научному творчеству условно подразделяются на учебно-исследовательскую работу (УИР), проводимую в учебное время в соответствии с учебными планами и учебными программами, и научно-исследовательскую работу, выполняемую студентами во внеучебное время. Но для этого нужна творческая личность руководителя научной работы.

В качестве признаков креативности выделим такие, как оригинальность, эвристичность, фантазию, активность, концентрированность, четкость, чувствительность. Студенту должны быть присущи инициативность, самостоятельность, способность к преодолению инерции мышления, чувство подлинно нового и стремление к его познанию, высокая потребность в достижении поставленной цели, целеустремленность, широта ассоциаций, наблюдательность, развитая профессиональная память. Однако творческий характер, например, деятельности нельзя свести только к решению педагогических задач, так как в единстве проявляются познавательный, эмоционально-волевой и мотивационно-потребностный компоненты личности.

Уровень творчества в деятельности педагога отражает степень использования им своих возможностей для достижения поставленных целей. «Исследовательский характер деятельности является важнейшей ее

особенностью. Творческий потенциал личности педагога формируется на основе накопленного социального опыта, психолого-педагогических и предметных знаний, новых идей, умений и навыков, позволяющих находить и применять оригинальные решения, интерактивные формы и методы, тем самым совершенствовать исполнение профессиональных функций. Область проявления творчества определяется структурой основных компонентов деятельности и охватывает практически все ее стороны: планирование, организацию, реализацию, исследование и анализ результатов» [4; С. 156-160].

Под учебно-исследовательской деятельностью мы понимаем педагогически управляемый процесс, связанный с овладением технологией научного поиска, методикой эксперимента, научной информацией.

Под научно-исследовательской деятельностью, выполняемой во внеучебное время, понимается такая деятельность, которая осуществляется под руководством ученого-педагога на основе применения средств косвенного и перспективного управления и обнаруживает самостоятельное творческое исследование темы [2; С. 208].

Проведем анализ следующих компонентов методической системы формирования учебно-исследовательской деятельности студентов – методов и форм ее организации в процессе изучения математики.

Термин «метод» происходит от греческого слова «methodos», что означает путь, способ продвижения к истине. В педагогической литературе нет единого мнения относительно роли и определения понятия «метод обучения». Так, например, Ю.К. Бабанский считает, что «методом обучения называют способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, направленных на решение задач образования». Т.А. Ильина понимает под методом обучения способ организации познавательной деятельности учащихся. В истории дидактики сложились различные классификации методов обучения.

Остановимся на классификации методов по характеру (степени самостоятельности и творчества) деятельности обучаемых. Эту весьма продуктивную классификацию еще в 1965 году предложили И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин. Они справедливо отмечали, что многие прежние подходы к методам обучения основывались на различии их внешних структур или источников [1; С. 80 - 86].

Поскольку же успех обучения в решающей степени зависит от направленности и внутренней активности обучаемых, от характера их деятельности, то именно характер деятельности, степень самостоятельности и творчества должны служить важным критерием выбора метода. И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин предложили выделить пять методов обучения, причем в каждом из последующих степень активности и самостоятельности в деятельности студентов нарастает: *объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, метод проблемного изложения, частично-поисковый, или эвристический метод, исследовательский метод* [5; С. 95].

В процессе обучения метод выступает как упорядоченный способ взаимосвязанной деятельности преподавателя и студентов по достижению определенных учебно-воспитательных целей, как способ организации учебно-познавательной деятельности студентов.

В зависимости от индивидуальных потребностей студентов и их познавательных особенностей в зарубежной высшей школе используются следующие технологии обучения [3; С. 132-138].

Модульное обучение имеет четкую организацию процесса самообразования и групповых занятий. Заключается в том, что студенту предоставляется возможность самостоятельно работать по индивидуальной программе, включающей план и алгоритм действий, банк учебной информации и методическое руководство по достижению целей. Педагог выполняет, преимущественно, консультационно-координирующую функцию. Содержание обучения представлено в виде отдельных учебных пакетов. Студент может самостоятельно комбинировать набор модулей в зависимости от своего индивидуального плана.

Принципы: динамичность, действенность и оперативность знаний; гибкость в организации процесса учебной деятельности; осознанность перспективы в достижении целей; разнообразие методического консультирования; паритетность отношений между преподавателем и студентом.

Персонализированное обучение (Personal System Instruction). Основано на самостоятельном выполнении студентом работы в индивидуальном темпе по специально подготовленным печатным, видео и аудиоматериалам, а также с использованием дистанционных форм. По мере необходимости студенты выборочно посещают лекции, практические или тьюторские занятия. Переход к последующему учебному разделу допускается после изучения предшествующего, усвоение которого проверяется путем обычных или тестовых испытаний.

Суть персонализированного обучения заключается в том, что материал курса разбивается на порции, каждая из которых содержит подлежащую изучению информацию: примеры и задачи, вопросы для самопроверки, а также необходимые методические указания.

Тьюторская система обучения (тьюториал). Основана на регулярных индивидуально-групповых занятиях преподавателя-тьютора с несколькими прикрепленными к нему студентами. В традиционной структуре тьюториала выделяют три различные функции: director of studies отвечает за учебу студентов в целом, moral tutor – отвечает за «моральный облик» студентов, tutor курирует учебу отдельного студента в течение триместра или учебного года.

В Оксфорде эти функции выполняет одно и то же лицо. В Кембридже и в других университетах тьютор ведет практические занятия со студентами и называется supervisor. В его обязанности входит также контроль за успеваемостью студентов, их отношением к учебе, формированием навыков самостоятельной работы.

Бригадно-индивидуальное обучение. Представляет собой индивидуализированное обучение в малых группах, когда значительное количество отстающих не позволяет преподавать материал всей академической группе одновременно. Характеризуется жесткой целевой ориентацией.

Принципы: нацеленность на достижения совершенства в обучении; ориентация на постоянный прогресс в обучении.

Студенты распределяются по группам из 4–5 человек. Преподаватель подбирает группы так, чтобы их состав был максимально разнородным во всех отношениях. Каждый студент прорабатывает материал раздела в собственном темпе в следующей последовательности:

- 1) ознакомление с составленным преподавателем руководством по овладению той или иной компетенцией;
- 2) проработка серии рабочих планов, каждый из которых посвящен овладению отдельными компетенциями;
- 3) самостоятельная проверка владения данной компетенцией;

4) заключительный тест (placement test).

Члены бригады работают парами, проверяя друг у друга выполнение контрольных заданий по 100-балльной шкале. Если студент добивается 80-процентного или более высокого результата в режиме самостоятельной работы и взаимопроверки, он проходит заключительный тест по данной компетенции. Его проводит назначенный преподавателем хорошо успевающий студент (student monitor). К концу каждой недели, исходя из результатов заключительных проверочных работ (тестовых показателей каждого участника и количества тестов, пройденных им за неделю), подводятся итоги работы бригад, составляются бригадные показатели.

Наиболее распространенными методами обучения в зарубежных вузах являются следующие:

Анализ конкретных ситуаций (case-study) – эффективный и распространенный метод организации активной познавательной деятельности обучающихся.

Цели метода – развивать аналитические способности к исследованию жизненных и производственных задач; способствовать правильному использованию информации; вырабатывать самостоятельность и инициативность в решениях. Сталкиваясь с конкретной ситуацией, студент должен определить сущность проблемы и выразить к ней свое отношение.

Различают следующие виды ситуаций: ситуация-иллюстрация, ситуация-упражнение, ситуация-оценка, ситуация-проблема.

Метод анализа конкретных ситуаций стимулирует обращение обучающихся к научным источникам, усиливает стремление к приобретению теоретических знаний для получения ответов на поставленные вопросы.

Семинар-дискуссия (групповая дискуссия) – процесс диалогического общения участников, в ходе которого происходит формирование практического опыта участия в совместном обсуждении и разрешении теоретических и практических проблем.

На семинаре-дискуссии студент учится точно выражать свои мысли в докладах и выступлениях, активно отстаивать свою точку зрения, аргументированно возражать, опровергать ошибочную позицию сокурсника. В ситуации диалога студент получает возможность выстраивания собственной линии поведения, что предполагает высокий уровень интеллектуальной и личностной активности, включенности в процесс учебного познания.

Метод проектов – совокупность последовательных исследовательских, поисковых, проблемных методов. Предполагает определенную совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решать ту или иную проблему в ходе самостоятельных действий студентов с обязательной презентацией этих результатов.

Основные требования к использованию метода проектов:

- наличие значимой проблемы (задачи), требующей интегрированного знания, исследовательского творческого поиска для ее решения;

- практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов;

- самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность студентов;

- структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов);

- использование исследовательских методов, предусматривающих определенную последовательность действий:

- определение проблемы и вытекающих из нее задач исследования (использование в ходе совместного исследования методов «мозговая атака» и «круглый стол»);

- выдвижение гипотезы;

- обсуждение методов исследования (статистических, экспериментальных, наблюдений и пр.);

- обсуждение способов оформления конечных результатов;

- сбор, систематизация и анализ полученных данных;

- подведение итогов, оформление результатов, их презентация;

- выводы, выдвижение новых проблем исследования.

Портфель студента – инструмент самооценки собственного познавательного, исследовательского труда студента, рефлексии его собственной деятельности.

«Портфель» представляет собой комплект документов, самостоятельных работ студента. Его ведет преподаватель по предмету. Он дает студенту задания (по каким параметрам отбирать материал), составляет анкеты для экспертной группы на презентации для объективной оценки представленного «портфеля».

В итоге студент учится анализировать и объективно оценивать свою работу, видеть способы достижения результатов. Учебно-познавательная деятельность становится более осознанной.

«Мозговой штурм» – представляет собой обучение с помощью формулирования проблемы, имеющей теоретическую и практическую значимость, что вызывает активный интерес студентов. Общее требование при выборе проблемы для мозгового штурма (она выдвигается перед студентами как учебная задача) – возможность многих неоднозначных вариантов ее решения.

Методика организации и проведения «мозгового штурма» предполагает следующие этапы:

- организационный: академическая группа до начала занятия входит в аудиторию и рассаживается по местам; можно включить бодрую динамичную музыку, предпочтительно инструментальную, так как текст может повлиять на формирование установки студентов;

- начальный: преподаватель сообщает тему и форму занятия, формулирует проблему, которую нужно решить, обосновывает задачу для поиска решения. Затем знакомит студентов с условиями коллективной работы и выдает им правила «мозгового штурма»;

- основной: формируется несколько рабочих групп из 3–5 человек.

Каждая группа выбирает эксперта, в обязанности которого входит фиксация идей, их последующая оценка и отбор наиболее перспективных предложений. Формировать рабочие группы целесообразно в соответствии с личными пожеланиями студентов, но группы должны быть примерно равными по числу участников. Группы рассаживаются так, чтобы было удобно работать и студенты могли видеть друг друга.

Выводы. Данные методы и технологии, успешно применяемые в зарубежной высшей школе, становятся все более востребованными и в отечественном высшем образовании. Внедрение различных технологий и методов в познавательный процесс способствует развитию у будущих учителей математики креативности, раскрывает их творческий потенциал, тем самым совершенствуя исполнение профессиональных функций.

Литература:

1. Аксенова Э.А., Знаев С.З. М.Н. Скаткин: как учить творчеству // Педагогика. - 2004. - №8. - С. 80 - 86
2. Алижанова Х.А., Атагишиева Г.С., Белоцерковец Н.И., Гаджиева П.Д., Герасимова Т.Н., Денилханова Х.Я., Исакиева З.С., Зинченко А.С., Копылов А.В., Копылова И.А., Коломина М.В., Кулибеков Н.А., Кулибекова Р.Д., Кулькина И.В., Магин В.А., Мартиросян Р.М., Мурадова П.Р., Нагаева И.А., Петрова Н.П., Садовой В.П. и др. ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ: КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ / Москва, 2017.
3. Бондаренко Е.Н. Технологии и методы обучения студентов в зарубежном педагогическом вузе // Высшее образование в России. – 2009. №6. – С. 132-138.
4. Шишлова Е.Э., Курицын И.А., Романенко А.В. Традиционная и инновационная наука: история, современное состояние, перспективы: сборник статей Международной научно-практической конференции (15 ноября 2016 г., Екатеринбург). В 6 ч. Ч. 4 - Уфа: АЭТЕРНА, 2016. – 224 с. С. 156-160
5. Шогенова Ф.А. Методология педагогического проектирования инновационной деятельности студентов в условиях модернизации высшего образования. Монография. – М., 2012. – С. 95

Педагогика

УДК 72.012

ассистент кафедры изобразительного искусства,
методики преподавания и дизайна Катранжи Елена Олеговна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

МЕТОД РАЗВИТИЯ ПРОЕКТНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация. В статье представлена и научно обоснована модель развития проектных умений будущих дизайнеров в процессе изучения профессиональных дисциплин, которая рассматривается как эффективный инструмент организации системы профессиональной подготовки специалистов в области дизайна и является базой для создания такой среды, которая служила бы средством для развития личности, готовности к непрерывному саморазвитию.

Ключевые слова: дизайнер, проектные умения, модель развития умений дизайнеров.

Annotation. In article the model of development of design abilities of future designers in the course of studying of professional disciplines is presented. It is considered to be an effective tool of the organization of vocational training system of experts in the field of design. It is a base for creation of the environment to serve as means for development of the personality, readiness for continuous self-development.

Keywords: designer, design abilities, model of development of designers' abilities.

Введение. Использование метода моделирования с целью изучения процесса развития проектных умений будущих дизайнеров вызвано сложившимися в отечественной педагогике традициями. Реализованные педагогические исследования неоднократно подтверждали эффективность данного метода в процессе познания педагогических объектов, явлений и процессов.

С философской точки зрения, моделью является созданная или выбранная исследованием система, воспроизводящая существующие для этой цели познания стороны исследуемого объекта, и в силу этого она находится с ним в таком отношении замещения и сходства, что исследование ее служит косвенным способом получения знания об этом объекте.

Формулировка цели статьи. Цель статьи заключается в разработке и научном обосновании модели развития проектных умений будущих дизайнеров.

Изложение основного материала статьи. Теоретическую основу исследования составили: философские и психолого-педагогические теории деятельности (Б. Г. Ананьев, Э. А. Баллер, Л. С. Выготский, В. П. Зинченко, А. Н. Леонтьев, Б. М. Теплов, С. Л. Рубинштейн); концепция педагогических технологий (В. П. Беспалько, М. В. Кларин, В. П. Панасюк), интегративные теории социально-личностно-ориентированного образования (А. Г. Асмолов, Е. В. Бондаревская, И. А. Зимняя, Н. Ф. Маслова, Н. Д. Никандров, А. Г. Пашков, В. В. Сериков); теории интеграции, межпредметных связей и дифференциации в педагогике (С. В. Александров, В. Н. Карташова, В. К. Кириллов, И. А. Плетнева, В. Н. Максимова, В. Е. Медведев); концепции проектной технологии (Е.М. Бахтиярова, Е.М. Борисова, Л.Д. Морозова, П.С. Лернер, Н.Ю. Пахомова, Е.С. Полат, А.Л. Ховякова); теории и методики художественного и дизайн-образования (В. Р. Аронов, А. Бине, М. С. Каган, А. И. Ковешников, М. А. Косыков, А. П. Кудрявцев, Л. П. Печко, А. Ж. Овчинникова, Н. К. Шабанов).

Анализ теоретических источников позволяет говорить о том, что в современной педагогической науке важное место отводится изучению и разработке методов обучения графике, живописи, графическому дизайну, художественному конструированию, декоративно-прикладному искусству и архитектуре. Данная проблематика отражена в исследованиях И.С. Абоимовой, Ю.Ю. Артемьевой, Р.Ч. Барциц, А.А. Беллова, Н.В. Воронова, М.В. Галкиной, В.И. Гамаюнова, Г.Е. Гурова, С.Г. Игнатьева, В.И. Климова, Л.Н. Климовой, Е.Н. Ковешниковой, С.М. Кожуховской, А.В. Кучеровой, В.В. Корешкова, С.П. Ломова, М.В. Карамзиной, Б.В. Нешумова, Я.В. Новиковой, А.С. Питерских, Н.Н. Соловьевой, А.В. Степанова, В.В. Щукиной.

С целью реализации анализа эффективности проектной технологии в системе профессиональной подготовки дизайнеров и разработки методической системы формирования проектных умений будущих специалистов в качестве концептуальной основы нами была использована технология моделирования.

Понятие «модель» ученые трактуют по-разному. По определению С.А. Бешенкова, модель представляет собой «искусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более

простом и огрубленном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта» [2, с. 1].

По утверждению К.Б. Батороева, «модель – это созданная или выбранная субъектом система, воспроизводящая существенные для этой цели познания стороны (элементы, свойства, отношения, параметры) исследуемого объекта и поэтому находится с ним в таком отношении замещения и сходства, что исследование ее служит косвенным способом получения знания об объекте» [1, с. 20].

В педагогике термин «модель» используется в значении схемы, теории или гипотезы. Процесс моделирования в педагогической науке, по мнению Л.И. Новиковой, заключается в воспроизведении характеристик определенного объекта на другом объекте (модели), специально созданном для его изучения [5]. Исследовательница подчеркивает, что «в процессе научного познания модель заменяет оригинал, и изучение модели даёт информацию об оригинале [5, с. 7].

На основе беспрестанно возрастающих и изменяющихся потребностей современного отечественного общества возникают тенденции развития образования. Данные тенденции характеризуются поиском путей построения гибкого модульного инновационного образования, предусматривающего развитие потенциала и активизацию творческой деятельности студентов; воспитание будущих специалистов, обладающих развитым образным мышлением, умениями творчески решать поставленные задачи в любых сферах деятельности и находить новые нестандартные пути их решения.

В процессе обучения будущих дизайнеров одной из основных задач их профессиональной подготовки является активизация проектной деятельности, так как сформированность проектных умений представляет собой неотъемлемую составляющую их профессиональной компетентности.

Анализ результатов практической профессиональной подготовки дизайнеров дает право говорить о том, что не все студенты в процессе обучения овладевают навыками решения проектных задач, нацеленных на разработку и осуществление проектной идеи в связи с тем, что эффективная и качественная проектная деятельность предполагает оперирование методами творческого процесса, владение практическими навыками различных видов изобразительного искусства и способов проектной графики, способностью использовать полученные компетенции в новых условиях, применять взаимосвязанные научные методы и подходы [4].

Графические дисциплины в системе высшего образования можно отнести к неиспользованным потенциалам для активизации проектной деятельности будущих дизайнеров. Обучение графическим дисциплинам связано с разработкой и выполнением дизайн-проектов, процессом создания оригинального проекта, среди которых различные виды полиграфической и визуальной продукции, и основано на системном развитии проектных умений, пространственного и образного мышления, дающих возможность для комплексного проектирования.

Педагогическая модель развития проектных умений будущих дизайнеров базируется на положениях о структуре мотивационной сферы личности, путях формирования внутренней мотивации и познавательного интереса студентов.

Исходя из того, что конкурентоспособность современного дизайнера, определяется как функциональными профессиональными знаниями, так и гибкостью мышления, способностью в кратчайшие сроки находить оптимальные дизайнерские решения, то при разработке педагогической модели нами учитывались теоретические положения о дивергентном мышлении, как основе креативного мышления, – термина, введенного Дж. Гилфордом для описания процесса выдвижения различных и в равной мере правильных идей относительно одного и того же объекта или при решении одной и той же задачи [3].

Как известно, развитие обучающихся, характеризующееся вступлением личности в новые для себя отношения, накоплением опыта, формированием мотивов, оценок, отношений, обеспечивается целесообразной организацией обучения [4].

Основываясь на рассмотренных выше теоретических положениях и учитывая предыдущий опыт педагогов-исследователей, нами была разработана модель организации учебного процесса проектной подготовки будущих дизайнеров с подробным анализом всех компонентов педагогической системы.

В данном контексте следует отметить, что общая теория управления учебной деятельностью требует учета взаимодействия субъекта и объекта управления, рассмотрения процессов проектирования, организации, регулирования, обратной связи, корригирования деятельности и анализа результатов в единстве.

Для получения эффективной обратной связи в нашей педагогической модели особый акцент ставится на необходимости диагностики исходного уровня знаний, творческого потенциала и мотивационной сферы личности студентов как факторов успешности обучения в вузе.

По нашему мнению, целью моделирования развития проектных умений будущих дизайнеров является разработка такой модели, которая позволила бы повысить эффективность этого процесса и соотнести его с требованиями общества.

На основе анализа психолого-педагогической литературы выделены три этапа, на каждом из которых были определены цели, отобрано содержание, выбраны методы, средства и формы его организации развития проектных умений будущих дизайнеров:

В данной системе проектные умения являются компонентом межкультурной компетенции, которая выступает в качестве одного из показателей сформированности вторичного, а иногда и третичного профессионализма личности, так как она связана с осмыслением картины мира иной социокультуры, познанием смысловых ориентиров другого социума, умением видеть сходство и различие между общающимися культурами и применять их в контексте межкультурного общения.

Развитие проектных умений будущих дизайнеров невозможно без специальных практических заданий, которые способствуют формированию проектного мышления.

По мнению С.В. Тигрова, «проектные умения – это группа умений, которая выделяется по такому признаку, как общность по отношению к проектной деятельности, целью которой является построение технологического процесса по конструированию и изготовлению изделий и решению творческих задач» [6, с. 11].

Исследователь подчеркивает, что «повышение эффективности формирования проектных умений предполагает представление элементов содержания в виде разноуровневых личностно-ориентированных заданий. Личностно-ориентированное задание рассматривается как требование совершить некоторые действия в некоторых условиях с учетом отношения между требованием и условием, включающее учащегося

в поиск смысла приобретаемого знания посредством его переживания с опорой на личностный опыт» [6, с. 12].

За время обучения будущие дизайнеры должны приобрести умения методически правильно вести работу, решать конкретные задачи для успешного достижения поставленной цели.

Проанализировав основные понятия, характерные для профессиональной дизайнерской деятельности, мы определяем проектные умения в значении совокупности осознанных действий и приемов, направленных на решение творческих задач.

Совокупность проектных умений включает в себя:

- умение планировать свою работу в зависимости от проектного задания;
- уметь работать с литературой, работать с аналогами;
- умение методически правильно вести работу над заданием;
- умение визуализировать идею в художественно-графическом и пластическом виде;
- умение критически оценивать свою работу и своих действий.

Рассмотрим, как развиваются проектные умения у будущих дизайнеров в процессе изучения профессиональных дисциплин:

1. Проектирование. Дисциплина относится к основному циклу профессиональных дисциплин. Целью ее является изучение особенностей графического дизайна как вида творческо-проектной деятельности; формирования представлений в области общих методов, принципов и приемов композиции в дизайне различных объектов визуальной коммуникации; приобретение студентами практических навыков создания графического дизайнерского продукта.

2. Основы производственного мастерства. Целью освоения дисциплины является формирование общекультурных компетенций будущих специалистов в области создания эстетически выразительной предметно-пространственной окружающей среды и профессиональных компетенций относительно изучения основных законов композиции и создания художественного образа.

3. Начертательная геометрия. Дисциплина формирует знания концептуальных основ теории отображения объектов на плоскостях, готовность к использованию теоретических положений и компьютерных техники в практике проектной работе, включает изучение основ теории перспективы и теней.

4. Технический рисунок. Дисциплина нацелена на развитие объемно-пространственного мышления, профессиональных композиционно-графических навыков, умение анализировать форму в рамках эскиза, технического рисунка, к рисованию по памяти в построении авторской концепции и стиливой графической. Она предусматривает приобретение умений и навыков работы с определенными материалами, формирование наблюдательности, умения анализировать и обобщать увиденное, осуществляя отбор главного и второстепенного. Структура заданий и упражнений данной дисциплины позволяет более эффективно решать задачу профессионального образования дизайнера, и технический рисунок здесь является частью основы для проектной деятельности.

Исходя из основных целей профессиональных дисциплин, можно выделить проектные умения, приобретаемые будущими студентами в ходе изучения данных дисциплин. Итак, в процессе освоения содержания указанных дисциплин у будущих дизайнеров формируются умения:

- грамотно использовать шрифты, рисунки, фотографии, анимацию при создании различных типов графической продукции;
- создавать графическую продукцию в любом стиле;
- образно мыслить и трансформировать образы в графические формы, оформлять экспозицию выполненных проектов;
- выполнять эскизы начального типа и компоновки на достаточном уровне, применение изобразительных и выразительных средств в проекте;
- использовать для решения типовых задач методов и средств геометрического моделирования;
- разрабатывать и оформлять проектную документацию на типовые объекты;
- представлять технические решения с использованием программных средств компьютерной графики и геометрического моделирования.

Ожидаемые результаты представляют собой совокупность критериев достижения целей и задач развития проектных умений. В качестве ожидаемого результата в процессе изучения профессиональных дисциплин было: понимание проектных знаний, умений и навыков для эффективного осуществления профессиональной деятельности; потребность в поиске новых средств осуществления работы.

Выводы. Изучение специфики дизайна (принципов, методов и этапов проектной деятельности) позволило разработать модель развития проектных умений будущих дизайнеров и содержание условий, реализующих проектную ориентацию образования.

Практическая реализация модели формирования проектных умений будущих дизайнеров предусмотрена через процесс освоения содержания специальных дисциплин «Проектирование», «Основы производственного мастерства», «Начертательная геометрия», «Технический рисунок». В ходе осуществления обучения по данным дисциплинам предусмотрено использование методов и форм работы, направленных непосредственно на формирования комплекса проектных умений студентов.

По нашему мнению, указанные способы, методы и формы разработанной модели позволят развить проектные личностно-профессиональные качества будущих дизайнеров и повысить уровень выполнения ими дизайн-проектов.

Литература:

1. Батороев К.Б. Антологии и модели в познании. Новосибирск, 1981. – 322 с.
2. Бешенков С.А. Моделирование и формализация: метод. пособие. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2002. – 336 с.
3. Максименко А.Е. Принцип преемственности в профессионально-личностной подготовке дизайнера // Научно-практический журнал «Гуманитарные науки». – Сб. Статей. – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. № 4 (36). – С.63-69.
4. Михальченко М.С. Организация художественно-образного средового пространства жилого интерьера / М.С. Михальченко, Е.А. Щербакова. – Омск: Омский государственный институт сервиса. 2014 – 86 с.

5. Новикова Л.И. Методологический аспект проблемы моделирования воспитательных систем // Моделирование воспитательных систем: теория практика / под ред. Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой. – М.: Изд-во РОУ, 1995. – С. 5-10.

6. Тигров С.В. Личностно-ориентированные задания в процессе формирования проектных умений студентов вуза: дис. ... канд. педагог. наук. – Липецк, 2004. – 201 с.

Педагогика

УДК: 796.011

кандидат педагогических наук, доцент Кашин Сергей Николаевич
Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Ставрополь);
доктор педагогических наук, профессор Соловьев Геннадий Михайлович
Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Ставрополь)

СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КУРСАНТА ВУЗА МВД РОССИИ

Аннотация. В статье рассматривается профессионально-личностная физическая культура курсанта образовательной организации МВД России. Определяются методологические аспекты формирования данного феномена в ракурсе общекультурных компетенций. В статье дан ряд авторских определений понятий.

Ключевые слова: профессионально-личностная физическая культура, общекультурные компетенции, здоровый образ жизни, курсант образовательной организации.

Annotation. The article deals with the professional and personal physical culture of the cadet of the educational organization of the Ministry of internal Affairs of Russia. Methodological aspects of the formation of this phenomenon in terms of General cultural competences are determined. The article presents a number of author's definitions of concepts.

Keywords: professional and personal physical culture, General cultural competences, healthy lifestyle, cadet of educational organization.

Введение. Специальная физическая подготовка в образовательных организациях МВД России как учебная дисциплина является важнейшим компонентом профессиональной подготовки будущего специалиста ОВД и целостного развития его личности. Одной из основных задач учебной дисциплины является формирование у выпускника вуза МВД России *общекультурной компетенции*, выраженной в способности организовывать свою жизнь в соответствии с социально значимыми представлениями *о здоровом образе жизни*. В рамках данной компетенции выпускник должен знать роль физической культуры в общекультурном, профессиональном и социальном развитии человека, основы здорового образа жизни, способы самоконтроля за состоянием здоровья, а также уметь использовать физкультурно-оздоровительную деятельность для укрепления здоровья, достижения жизненных и профессиональных целей, самостоятельно поддерживать собственную общую и специальную физическую подготовку [2, 3].

Как отмечается в программных документах, специальная физическая подготовка, как часть физической культуры является составной частью общей культуры и самостоятельным разделом высшего профессионального образования, обеспечивает гармоничное развитие духовно-нравственных и физических сил, формирует у них такие общечеловеческие ценности, как физическое и психическое здоровье, психофизическое благополучие, физическое совершенство. Необходимыми требованиями, обеспечивающими успешность изучения дисциплины, является высокий уровень развития психофизических качеств, свойств личности курсантов и мотивации к обучению [4].

Все вышеизложенное нами представляется как *формирование профессионально-личностной составляющей физической культуры* курсанта образовательной организации МВД России. В отличие от общепринятого понятия «формирование физической культуры личности», которое определено в Федеральном государственном образовательном стандарте в качестве целевой установки по дисциплине «Физическая культура» и применимо для всех образовательных учреждений высшего образования, не зависимо от ведомственного предназначения, нами уточняется специфические особенности данного процесса в системе вузов МВД России [7, 8, 9].

Изложение основного материала статьи. В Концепции демографического развития Российской Федерации среди приоритетов в области укрепления здоровья населения ставится задача совершенствования мероприятий, направленных на развитие физической культуры, спорта и организацию здоровьесберегающего досуга детей и учащейся молодежи. Между тем, здоровье подрастающего поколения есть социально-личностный портрет, отражающий объективно-субъективную взаимосвязь того, что имеется в обществе и одновременно в структурных составляющих личности. Например, в силу традиционной системы преподавания физической культуры, как в общеобразовательной, так и в высшей школе не могут обеспечить себе высокий уровень здоровья и физического совершенства и сами учащиеся. Отсутствие в их образовании должного состава и объема теоретических и методических знаний и операционально-деятельностных умений творческого их переноса в практическую здоровьесберегающую жизнедеятельность не позволяет им сделать свое здоровье и физическую культуру, его обеспечивающую, не просто сопутствующим фактором, а компетентностным и государственно важным достоянием собственности.

Многочисленные научные исследования и педагогические наблюдения свидетельствуют о том, что состояние физической культуры и компетентности в ней выпускников общеобразовательной школы, поступающих в вузы, как правило, находится на низком уровне (ситуативном или начальной грамотности). Причем, по всем ее содержательно-структурно-личностным составляющим: образовательно-когнитивным; мотивационно-ценностным; социально-духовным; операционально-деятельностным (физкультурно-оздоровительным и спортивным); эмоционально-волевым и психофизическим (физического развития, физической подготовленности, психомоторных качеств) [5, 6].

В целом не намного лучше картина и с молодежью, заканчивающей профессиональные учебные заведения. Одним из специфических объективных факторов такой ситуации является и то, что до сегодняшнего дня многие специалисты в области физической культуры не имеют достаточного

представления о сущностных составляющих физической культуры личности и педагогической технологии ее формирования. Ведущая целеполагающая установка государственного образовательного стандарта по дисциплине «Физическая культура» для них является всего лишь министерской декларацией, но не предметом профессиональных компетенций.

В энциклопедических словарях понятие методология трактуется как учение о структуре, логической организации методах и средствах деятельности. В этом ключе изучение теоретико-методологических исследований показывает, что категория «здоровый образ жизни» представляется, прежде всего, как определенная структура форм жизнедеятельности индивида, в которой доминируют те или иные моменты его содержания. При этом способ жизнедеятельности является продуктом взаимоотношения личности и общества, логической структурой форм жизнедеятельности их реальными проявлениями. В образе жизни проявляются взаимосвязь и взаимодействие коллективного и индивидуального, общественного и личного, диалектического единства социально-типичного и индивидуально неповторимого в поведении, общении, складе мышления отдельного человека. Иначе, понятие «образа жизни» весьма многопланово, охватывает различные сферы жизнедеятельности людей и поэтому применяется во многих научных дисциплинах и исследованиях: в философии, политологии, культурологии, социологии, педагогике, психологии и других областях познания.

В последние годы в исследовании проблемы здорового образа жизни выделяется три основных направления: философско-социологическое, медико-биологическое, психолого-педагогическое. Все три направления исследования ЗОЖ характеризуются своими подходами и имеют свой понятийный аппарат.

Представители философско-социологического направления рассматривают здоровый образ жизни как некую глобальную социальную проблему, составную часть образа жизни личности и общества в целом, как объективную потребность современного социального и экономического развития.

По второму направлению (медико-биологическому) здоровый образ жизни определяется в контексте профилактических оздоровительных мероприятий, обеспечивающих гармоническое развитие и укрепление здоровья, повышение работоспособности людей, продление их творческого долголетия.

Представители третьего психолого-педагогического направления считают, что для сохранения здоровья очень важна мотивация здорового образа жизни, и главная причина здесь состоит в понимании человеком своей психологии и в воспитании.

Необходимо отметить, что резкой грани между философско-социологическим, медико-биологическим и психолого-педагогическим направлениями не существует, так как проблема формирования и внедрения здорового образа жизни в повседневную жизнь является закономерным результатом целостного учебно-воспитательного процесса, в котором обеспечивается взаимосвязь и взаимодействие различных дисциплин и видов деятельности учащихся.

М.Я. Виленский и М.М. Борисов подчеркивают, что сущность данного понятия заключается в том, что «здоровый образ жизни это научно обоснованный, культурный, наиболее рациональный и оптимальный в конкретных условиях, осознан личностью как жизненно необходимый стиль поведения [1].

Неоспоримо, что характерной чертой здорового образа жизни является его неразрывная связь с общей культурой, которая становится критерием оценки способа ее бытия, уровня биосоциальной жизнедеятельности. В содержании здорового образа жизни данные авторы выделяют следующие структурные компоненты: целевой, содержательно-операциональный, мотивационно-ценностный, программно-ориентировочный, эмоциональноволевой. При этом к основным элементам здорового образа жизни учащихся относят: культуру труда с элементами его научной организации; соблюдение режима питания, сна, пребывания на свежем воздухе, отвечающим санитарно-гигиеническим требованиям; организацию индивидуального целесообразного режима двигательной активности; содержательный досуг, оказывающий развивающее воздействие на личность; преодоление вредных привычек (алкоголь, курение, токсикомания и др.); культуру сексуального поведения; культуру межличностного общения и поведения в коллективе; культуру самоуправления и самоорганизации [7].

Вообще сложность решения проблемы здорового образа жизни, по их мнению, состоит в том, что здоровый образ жизни - это производное многих составляющих в их диалектической взаимосвязи. Поэтому предупреждение и нейтрализация отрицательных факторов, деформирующих здоровье людей, предполагает интегративный комплекс мер социально-экономического, правового, экологического, образовательно-воспитательного, лечебно-профилактического, культурно-просветительного и организационного порядка. Другая сложность обусловлена отсутствием интегральной междисциплинарной концепции как конкретной научно-практической основы проектирования и формирования образа жизни, адекватного требованиям здоровья. Парадоксальность современной ситуации, утверждают они, состоит в том, что такие науки, как педагогика, психология, медицина, практически работающие с конкретным, индивидуально неповторимым человеком в целях его обучения и воспитания, профилактики и лечения, отделены друг от друга искусственными границами. Отсюда большинство однофакторных профилактических программ, например, по борьбе с курением, алкоголизацией общества, избыточной массой тела, низкой физической активностью не доказали своей эффективности в отношении снижения общей смертности населения. «Комплексный подход к целостному человеку - существу биосоциальному, субъекту деятельности, общения и познания вытекает из самой проблематики образа жизни, главное в котором сам человек» [5].

На основе имеющегося знания и добавляя к нему некоторые детали, в широком плане здоровый образ жизни мы характеризуем как социально и исторически определенное представление о здоровье, а также средствах и методах его интеграции в практическую здоровьесберегающую жизнедеятельность. В узком понимании (в отношении личности и ее культуры) можно сказать, что «культура здорового образа жизни личности» это социально определенная область общей культуры человека, представляющая собой качественное, системное, динамическое и компетентностно-творческое состояние, характеризующееся определенным уровнем специальных знаний, мотивационно-ценностных ориентаций, физической культуры, социально-духовных ценностей, приобретенных в результате воспитания и самовоспитания, образования и самообразования, воплощенных посредством эмоционально-волевых проявлений в здоровьесберегающую жизнедеятельность, психическое, социальное и духовное здоровье [5, 6].

За основу определения здорового образа жизни можно принять следующую авторскую формулировку: *здоровый образ жизни* - это модель жизнедеятельности, связанная с представлениями о личностной и социальной ценности здоровья, средствах, формах и способах его сбережения.

Таким образом, *культура здорового образа жизни личности* есть индивидуально выраженный стиль жизни человека в отношении своего здоровья, определяемый следующими компонентами: образовательно-когнитивным; мотивационно-ценностным; эмоционально-волевым; духовно-нравственным; операционально-деятельностным и психофизическим. В ракурсе профессиональной деятельности культура здорового образа жизни нами рассматривается как основной элемент профессионально-личностных составляющих физической культуры представителя различных профессий и специальностей [9].

Профессионально-личностная физическая культура - конкретизированная в отношении профессиональной принадлежности человека область общекультурных компетенций, характеризующееся определенным уровнем специальных знаний и интеллектуальных способностей, мотивационноценностных ориентаций, социально-духовных ценностей и физического совершенства, приобретенные в результате воспитания, образования и воплощенных посредством эмоционально-волевых проявлений в профессиональноприкладные виды физкультурно-спортивной деятельности, культуру здорового образа жизни, самообразование, физическое самосовершенствование, духовность, психофизическое здоровье и индивидуализированный стиль профессиональной жизнедеятельности.

Выводы. Структура профессионально-личностных составляющих физической культуры курсанта вуза МВД России представляется нами в виде компонентов, имеющих тесную взаимосвязь, дополняющих и обуславливающих друг друга.

Знания и интеллектуальные способности определяют научный кругозор, компетентность и состоятельность личности проникать в суть явлений, процессов, теории, методики и практики физической культуры, иерархию оценок, ценностей и результатов деятельности;

Мотивы характеризуют профессиональную направленность личностных целеустремлений, стимулируют и мобилизуют желание на проявление активности в сфере физической культуры; ценностные ориентации выражают совокупность отношений к физической культуре, профессиональной, созидательной и активной жизнедеятельности; потребности являются главной побудительной, направляющей и актуализирующей силой деятельности и поведения личности в сфере физической культуры;

Социально-духовные ценности определяют общекультурное и специфическое (в отношении физической культуры) субъективно-нравственное развитие личности, культуру здорового образа жизни личности;

Физкультурно-спортивная деятельность отражает ценностные ориентации, интересы и потребности курсанта, характеризует его степень активности и отношение к профессионально-прикладной физической подготовке и здоровому образу жизни, а также творческую самостоятельность в программно-конструктивных, модельных и избирательных процессуальных умениях и навыках;

Эмоционально-волевые проявления детерминируют выраженность интересов и неотложность потребностей, обеспечивающих стартовый механизм деятельности, ее динамику и продуктивную устойчивость;

Физическое совершенство как результат всех остальных профессионально-личностных составляющих физической культуры курсанта, предполагает такой уровень его индивидуального здоровья, физического развития, профессионально-прикладной физической подготовленности, психофизических качеств и возможностей, которые образуют фундамент профессионально-активной, преобразующей, социально и личностно значимой жизнедеятельности в целом [7].

Таким образом, на основе содержания профессионально-личностных составляющих физической культуры нами была разработана педагогическая модель формирования общекультурных компетенций курсанта образовательной организации МВД России, а именно:

В образовательно-когнитивной составляющей - ключевые общекультурные и физкультурно-инструкторские компетенции;

В мотивационно-ценностной составляющей - потребностно-ориентировочные компетенции;

В социально-духовной - интегративные культурологические компетенции;

В физкультурно-деятельностной - креативные конструктивно-процессуальные компетенции;

В эмоционально-волевой - компетенции психофизического самовоспитания, управления волей и активностью;

В физическом совершенстве - психофизические компетенции, выраженные в развитых профессионально-значимых физических качествах и сформированных прикладных двигательных навыков (боевых приемов борьбы).

Литература:

1. Борисов, М.М. Психолого-педагогические подходы к формированию здорового образа жизни у студенческой молодежи // Физическая культура в образовании и науке: коллективная монография / Под научной редакцией М.Я.Виленского, Л.И.Лурье. - Ярославль: Ремдер, 2013. - с. 65-75.
2. Земляной А.И., Кашин С.Н. Основы методики специальной физической подготовки сотрудников органов внутренних дел: методические рекомендации. - Ставрополь: СФ КрУ МВД России, 2013. - 52 с.
3. Примерная программа учебной дисциплины «Физическая подготовка» по специальности «Правовое обеспечение национальной безопасности». - Москва: ДГСК МВД России, 2011. - 22 с.
4. Рабочая программа дисциплины «Специальная физическая подготовка» по специальности «Правоохранительная деятельность». - Краснодар: Краснодарский университет МВД России, 2017. - 51 с.
5. Соловьев, Г.М. Здоровьесберегающая система в обеспечении качества образования, здоровья и формирования культуры здорового образа жизни учащейся молодежи: монография. - М.: Илекса, 2009. - 264 с.
6. Соловьев, Г.М., Соловьева Н.И. Культура здорового образа жизни (теория, методика, системы): учебное пособие. - М.: Илекса, 2008. - 432 с.
7. Соловьев Г.М., Кашин С.Н. Физическая культура личности (теория и технология формирования): учебное пособие. - М.: Илекса, 2014. - с. 45-47.
8. Соловьев Г.М., Кашин С.Н. Теория и методика оздоровительной физической культуры в структуре физической самоподготовки курсантов и слушателей образовательных учреждений МВД России: учебное пособие. - Ставрополь: Сервисшкола, 2016. - 224 с.
9. Соловьев Г.М., Кашин С.Н. Формирование морально-волевых качеств в контексте здорового образа жизни личности курсанта вуза МВД России: учебное пособие. - Ставрополь: СФ КрУ МВД России, 2017. - 176 с.

УДК: 376.37

кандидат педагогических наук, доцент Киселева Наталья Юрьевна

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Московский городской педагогический университет» Институт специального образования и комплексной реабилитации (г. Москва);

кандидат педагогических наук, доцент Шулекина Юлия Александровна

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Московский городской педагогический университет» Институт специального образования и комплексной реабилитации (г. Москва)

КОРРЕЛЯЦИОННЫЙ АНАЛИЗ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ МЕТОДИКИ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

Аннотация. Современная система отечественного образования предъявляет определенные требования к методологии диагностической и коррекционной работы с обучающимися на всех уровнях общего образования. Методический инструментарий логопеда должен быть ориентирован на обследование учащихся с речевыми нарушениями и множественными нарушениями развития; а результаты диагностики – быть информативными для всех участников образовательного процесса.

В статье рассматриваются вопросы, связанные с определением базовых параметров логопедического обследования учащихся младших классов, что необходимо для проведения экспресс-диагностики и эффективной коррекционной работы по преодолению нарушений чтения и письма.

Ключевые слова: речь, компоненты речи, логопедическая диагностика, коррекционная работа, индивидуальный образовательный маршрут, междисциплинарный подход, младшие школьники с нарушениями речи.

Annotation. The modern system of Russian education imposes certain requirements on the methodology of diagnostic and correctional work with students at all levels of General education. Speech therapist's methodological tools should be focused on the examination of students with speech disorders and multiple developmental disorders; diagnostic results should be informative for all participants of the educational process.

The article deals with the issues related to the definition of the basic parameters of speech therapy examination of primary school students, which is necessary for rapid diagnosis and effective correctional work to overcome reading and writing disorders.

Keywords: speech, clusters of speech system, logopedic diagnostics, correctional work, individual educational route, interdisciplinary approach, younger students with speech disorders.

Введение. Большинство комплексных методик для диагностики речи, имеющих в арсенале современных логопедов и разработанных на основе традиционных логопедических технологий, является отражением внутренней матрицы речи как системной функции, а именно языковой материал методик распределен по разделам, соответствующим базисным речевым структурным компонентам, – фонетико-фонематическая сторона речи, лексико-грамматическая сторона речи, связная речь, письменная речь.

Авторы-разработчики диагностических методик ориентируются, прежде всего, на функциональную основу речи, что обуславливает валидность и достоверность результатов и позволяет использовать полученные результаты в работе логопедов, педагогов и психологов. Апробированная, более того, стандартизированная методика предлагается в качестве универсального средства для разных специалистов – логопеда, дефектолога, психолога, нейропсихолога и др., с помощью которого решается основная задача диагностики – оценить состояние речи ребенка или отдельных ее компонентов.

Несмотря на относительную консервативность логопедии как науки, в последние десятилетия в ее методическом пространстве всё чаще появляются методики обследования речи, разрабатываемые на междисциплинарной основе. Заложенный в них уровневый анализ речи делает методику доступной для широкого круга специалистов.

Вместе с тем, практика применения таких методик показывает, что итоговые результаты интерпретируются разными специалистами избирательно, а не целостно (логопед выбирает языковую составляющую методики, психолог опирается в большей степени на когнитивные пробы, нейропсихолог использует нейропсихологические пробы). Подобный феномен связан, на наш взгляд, не просто с разобщенностью тех направлений, которые могут быть интегрированы в ткань диагностической методики (например, логопедического и психологического или логопедического, психологического и психолингвистического), но, в большей степени, с незнанием того, какой вклад вносит каждый из параметров методики в итоговый результат.

Формулировка цели статьи. В изменяющихся образовательных условиях изменился современный методический запрос практикующего учителя-логопеда. Возникает необходимость проводить обследование учащихся с разными образовательными возможностями, участвовать в разработке индивидуальных образовательных маршрутов для них совместно с участниками психолого-педагогического консилиума образовательной организации [4]. Как выбрать правильную методику, результаты которой будут информативными для разных специалистов?

С целью уточнения поставленного нами вопроса обратимся к закону межфункционального взаимодействия Л.С. Выготского [1]. Согласно ему, в процессе онтогенетического развития ребенка психические функции взаимодействуют друг с другом, создавая все более сложные психические структуры, составляющие субстрат психики. Позже А.Р. Лурия [5] разработал динамический подход к изучению психических процессов, доказав, что речь создается и обеспечивается динамическими процессами мозга. Значит, если принять структуру диагностической методики за условную модель речи, то окажется, что все параметры, выбранные для оценки состояния речевого развития, должны рассматриваться не статично, а только в их динамическом взаимодействии.

В связи с этим частной задачей настоящего исследования было выделить базовые структурные компоненты речи и обосновать с помощью методов математической статистики их динамическое взаимодействие. Анализ в этом направлении может проводиться многоаспектно. В свете психолингвистического подхода для авторов особенно важно описать результаты логопедической диагностики посредством отсылки к глубинным механизмам взаимодействия языка, речи и мышления [9]. В

педагогическом аспекте анализ проводится как в рамках одной возрастной группы, так и на каждом из уровней общего образования. Например, не все компоненты речи будут приниматься исследователями как равнозначные для оценки уровня развития речи в момент обследования. Так, специфика обследования речи учащихся 5-9 классов состоит в том, что в экспресс-диагностику включается обследование сформированности связной устной речи, читательской деятельности и самостоятельной письменной речи [2]. Представление об уровне сформированности данных комплексных категорий позволяет принять решение о необходимости подробного изучения функциональных предпосылок и сформированности компонентов устно-речевой и письменно-речевой деятельности [3].

Изложение основного материала статьи. Гипотезой нашего исследования стало предположение о том, что различные параметры диагностики не могут и не должны рассматриваться как равнозначные при оценке актуального состояния речи ребенка определенного возраста. Для решения поставленных в исследовании задач была выбрана методика [7], проанализировано взаимодействие разных компонентов речи (параметров), представленных отдельными пробами диагностической методики, выявлено их влияние (вклад) на итоговый результат.

Средством экспериментальной проверки стала функция корреляции [6], где r – коэффициент корреляции, x , y – среднее значение выборки для всех исследуемых параметров устной и письменной речи (рис. 1).

$$r = \frac{n \sum xy - (\sum x)(\sum y)}{\sqrt{[n \sum x^2 - (\sum x)^2][n \sum y^2 - (\sum y)^2]}}$$

Рисунок 1. Формула функции корреляции для расчета в Excel

Сила связи между x и y определяется близостью коэффициента корреляции k - 1.0 или +- 1.0. Сила положительной связи между x и y определяется близостью коэффициента корреляции r к +1,0. При $r=0$ между переменными x и y нет никакой связи. За достоверные условно приняты показатели, значение коэффициента корреляции которых составляет r больше или равно 0,50.

Таблица 1

Интервал значений коэффициента корреляции	Интерпретация
0 - 0.19	Очень слабая корреляция
0.2 - 0.49	Слабая корреляция
0.5 - 0.69	Средняя корреляция
0.7 - 0.89	Высокая корреляция
0.9 – 1	Очень высокая корреляция

Решая генеральную задачу исследования, с помощью данной формулы авторы попарно сравнили количественные данные по каждой пробе методики. Обнаруженные корреляции легли в основу выделения семи параметров (П1: Называние действий по картинкам; П2: Называние детенышей животных; П3: Понимание далеких по звучанию и значению названий предметов; П4: Понимание далеких по звучанию и значению названий действий; П5: Фонематическое восприятие; П6: Навыки языкового анализа; П7: Навык письма), которые, согласно сформулированной выше гипотезе, являются ключевыми, ядерными для понимания их особой роли в поддержании системности речевой функции. Выделение этих параметров из числа прочих обусловлено частотой высоких значений коэффициента корреляции по данным показателям (Таблица 2).

Корреляции между включенными в диагностическую методику пробами различны. Подчеркнем, что наивысшие показатели корреляции (значение r от $\leq 0,9$) обнаружались, как видно из Таблицы 2, при сравнении параметра П6 (*навыки языкового анализа и синтеза*) с остальными: называние детенышей животных ($r=1$), повторение предложений ($r=0,95$), составление предложений из слов в начальной форме ($r=0,90$), пересказ текста ($r=0,96$), понимание далеких названий предметов ($r=0,92$), понимание близких названий предметов ($r=0,99$), фонематическое восприятие ($r=1$), навык письма ($r=0,98$), навык чтения ($r=0,92$).

Распределение корреляционных значений при сравнении параметров диагностической методики

Параметры методики		П1	П2	П3	П4	П5	П6	П7
<i>Устная речь</i>								
1	1.1а – звукопроизношение	0,31	0,44	0,27	0,32	0,48	0,81	0,28
2	1.1б – звукослоговая структуры слова	- 0,27	-0,13	0,27	0,14	0,39	0,40	- 0,14
3	1.1в – оральный праксис + артикуляционная моторика	0,63	0,62	0,11	0,17	0,19	0,63	0,48
4	1.1г – повторение цепочек слов	0,24	0,47	0,25	0,27	0,37	0,52	0,24
5	1.2а – называние детенышей жив.	0,53	1	0,07	0,51	- 0,03	1	0,53
6	1.2б – образование относит. Прилагательных	0,26	0,36	0,26	0,19	0,34	0,89	0,40
7	1.2в – образование качеств. Прилагательных	0,42	0,31	0,08	0,05	- 0,02	0,28	0,17
8	1.2г – образование притяж. Прилагательных	0,38	0,44	0,22	0,33	0,39	0,73	0,53
9	1.3а – предложения по картинкам (I)	0,31	0,34	0,17	0,16	0,16	0,41	0,31
10	1.3б – предложения по картинкам (II)	0,35	0,37	0,35	0,46	0,33	0,39	0,25
11	1.3в – предложения по картинкам (III)	0,43	0,44	0,38	0,38	0,34	0,68	0,40
12	1.3г – повторение предложений	0,42	0,60	0,47	0,42	0,49	0,95	0,60
13	1.3д – составление предложений из слов в н.ф.	0,15	0,54	0,58	0,44	0,58	0,90	0,45
14	1.3е – верификация предложений	0,14	0,52	0,34	0,30	0,40	0,64	0,25
15	1.3ж – дополнение предложений предложениями	0,47	0,46	0,02	0,16	0,12	0,37	0,48
16	1.3з – завершение предложений	0,23	0,55	0,36	0,34	0,47	0,89	0,44
17	1.3и – образование множ.ч. существительных	0,46	0,55	0,17	0,24	0,26	0,89	0,49
18	1.4а – рассказ по картинкам	0,43	0,33	0,09	0,13	0,16	0,62	0,50
19	1.4б – пересказ текста	0,35	0,49	0,39	0,43	0,37	0,96	0,56
20	1.5а – называние предметов по картинкам	0,53	0,45	0,01	0,11	0,19	0,41	0,41
21	1.5б – называние действий по картинкам	1	0,53	- 0,03	0,16	- 0,09	0,36	0,56
22	1.5в – словоупотребление	0,55	0,55	0,07	0,16	0,24	0,71	0,64
23	2.1а – понимание далеких названий предметов	- 0,03	0,07	1	0,76	0,62	0,92	0,24
24	2.1.б – понимание близких названий предметов	0,01	0,74	0,74	0,51	0,56	0,99	0,24
25	2.1.в – понимание далеких действий	0,16	0,51	0,76	1	0,52	0,70	0,33
26	2.1.г – понимание близких действий	0,70	0,45	0,41	0,45	0,16	0,84	0,68
27	2.2а – понимание обратных конструкций	0,10	0,23	0,12	0,09	0,08	0,36	0,15
28	2.2.б – понимание предложных конструкций	0,49	0,58	0,14	0,16	- 0,03	0,14	0,21
29	2.3.а - фонематическое восприятие	- 0,09	- 0,03	0,62	0,52	1	1	0,33
<i>Письменная речь</i>								
30	1 – навыки языкового анализа	0,08	0,76	0,50	0,33	0,76	1	0,56
31	2 – навык письма	0,56	0,53	0,24	0,33	0,33	0,98	1
32	3 – навык чтения	0,17	0,55	0,28	0,32	0,44	0,92	0,55

Демонстрируемые в Таблице 2. статистически значимые взаимосвязи параметров методики могут свидетельствовать о том, что параметры П1-П7 (особенно П6) являются базовыми для оценки речевого развития младших школьников и одновременно маркерами нарушенных глубинных механизмов речи.

Для более детальной оценки взаимосвязи параметров, представляющей специфику речевого развития в младшем школьном возрасте, была проведена их генерализация. В результате получены группы параметров, соотносимых с более крупными структурными кластерами речевой системы, - *номинативные процессы* (П1+П3+П4), *фонематические процессы* (П5+П6), *словообразовательные процессы* (П2), *навык письма* (П7). Дополнительно были объединены параметры *навык письма* (П7) и *навык чтения* (не отнесены нами к категории базовых).

В результате повторного попарного сравнения получившихся групп параметров по формуле функции корреляции для расчета в Excel [6] обнаружили значимые корреляции, объясняющие наличие глубинных

связей между отдельными кластерами устной речи, а на более обобщенном уровне – между разделами методики *устная речь* и *письменная речь*. Данные представлены в таблице 3.

Таблица 3

Распределение корреляционных значений при сравнении групп параметров

базовые параметры методики	I П1+П3+ П4	II П5+П6	III П2	IV П7	V письмо и чтение
I П1+П3+ П4	1	0,87652	0,623874	0,529923	0,535755
II П5+П6	0,87652	1	0,430708	0,306992	0,330179
III П2	0,623874	0,430708	1	0,53288	0,565347
IV П7	0,529923	0,306992	0,53288	1	0,989842
V письмо и чтение	0,535755	0,330179	0,565347	0,989842	1

Демонстрируемые в Таблице 3. статистически значимые взаимосвязи параметров методики могут свидетельствовать о том, что параметры «номинативные процессы», «фонематические процессы», «словообразовательные процессы», «навыки письма и чтения» являются базовыми для оценки речевого развития младших школьников и одновременно маркерами нарушенных глубинных механизмов речи.

В указанном контексте результаты диагностической методики учителя-логопеда могут быть использованы более широко. Так, данные о нарушенных компонентах речевой системы – явных и латентных – могут быть положены в основу разработки новых логопедических технологий [8], направленных на оптимизацию не столько отдельных речевых умений и языковых навыков, сколько базовых учебных компетенций, которые являются средством учебной деятельности младших школьников.

Выводы:

1. Различные параметры диагностической методики вносят неравнозначный вклад в результат обследования состояния речи ребенка определенного возраста.

2. Настоящее исследование показало, что при обследовании речи учащихся, осваивающих программу начального общего образования, можно выделить базовые структурные компоненты «номинативные процессы», «фонематические процессы (фонематическое восприятие и навыки языкового анализа)», «словообразовательные процессы», «письмо и чтение», имеющие подавляющее преимущество в проекции уровня своей сформированности на оценку состояния речи у ребенка.

3. В младшем школьном возрасте остается пролонгированная чувствительность к базовым структурным компонентам: «номинативные процессы», «фонематические процессы», «словообразовательные процессы». Эти структурные компоненты необходимо включать в речевую экспресс-диагностику; использовать в комплексной коррекционной работе с младшими школьниками с речевыми нарушениями наряду с преодолением текущих (актуальных) нарушений чтения и письма.

Литература:

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений в шести томах. Том 3. Проблемы развития психики / Выготский Л.С. // ред. А.М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. 369 с.
2. Киселева Н.Ю. Диагностическое направление работы учителя-логопеда на уровне основного общего образования // Теория, история и методология психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями. Материалы VIII международного теоретико-методологического семинара. 2016. С. 203 - 210.
3. Киселева Н.Ю. К проблеме особенностей письменно-речевой деятельности учащихся с общим недоразвитием речи // Казанский педагогический журнал. 2016. №4 (117). С. 154-159.
4. Киселева Н.Ю., Шулекина Ю.А. Пути адаптации логопедического инструментария к современным образовательным условиям // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 55-3. С. 72-80.
5. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А.Р. Лурия // М.: изд-во МГУ, 1962. 431 с.
6. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко // СПб.: ООО Речь, 2007. 350 с.
7. Фотекова Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. Пособие для логопедов и психологов / Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина // М., АРКТИ. 2002. 136 с.
8. Шулекина Ю.А. Технологии обучения первоклассников с особыми образовательными потребностями приемам работы с учебником по русскому языку // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2015. № 3 (33). С. 102-109.

9. Шулекина Ю.А. Специфика декодирования парадигматических кодов языка при недоразвитии речи в младшем школьном возрасте // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. № 51. С. 329-333.

Педагогика

УДК: 372.8

кандидат культурологии, доцент Кондратьева Людмила Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Краснодарский государственный институт культуры (г. Краснодар);

магистрант направления подготовки 51.04.03

Социально-культурная деятельность Козарезенко Ксения Алексеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Краснодарский государственный институт культуры (г. Краснодар)

СТУДЕНЧЕСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОТРЯД КАК ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА: ГЕНЕЗИС, ФУНКЦИИ

Аннотация. В статье представлена хронология развития студенческих педагогических отрядов, выделены основные компоненты СПО как педагогической системы. Студенческий педагогический отряд рассмотрен как организационно-педагогическая система, предоставляющая своим участникам уникальную возможность получить практический опыт педагогической работы с детьми, а также сформировать необходимые во взрослой жизни качества, овладеть коммуникативными умениями.

Ключевые слова: студенческий педагогический отряд, образовательно-воспитательный процесс, организационно-педагогическая система.

Annotation. The article presents the chronology of the development of student pedagogical teams, highlights the main components of the act as a pedagogical system. The student pedagogical team is considered as the organizational and pedagogical system providing the participants with a unique opportunity to receive practical experience of pedagogical work with children, and also to form qualities necessary in adult life, to master communicative abilities.

Keywords: student pedagogical detachment, educational process, organizational and pedagogical system.

Введение. В настоящее время студенческие педагогические отряды являются самым популярным направлением МООО «Российские Студенческие Отряды». Ежегодно в работе педагогических отрядов принимают участие более 65 тысяч ребят из 72 субъектов Российской Федерации.

Современные студенческие педагогические отряды составляют основной кадровый потенциал страны в сфере детского отдыха и оздоровления. Сохраняя традиции, бойцы педагогических отрядов, как и в прежние времена, работают в загородных лагерях и детских центрах вожатыми, организуют акции в поддержку социально незащищённых слоёв населения, участвуют в масштабных мероприятиях, акциях государственного значения.

Студенческие педагогические отряды, помимо обеспечения вторичной занятости студентов, позволяют приобрести дополнительные профессиональные навыки, дают возможность будущему педагогу пройти практическую школу, подготовить учащуюся и студенческую молодежь к вступлению в социально-экономические отношения на рынке труда.

Деятельность студенческих педагогических отрядов рассматривается в работах таких авторов как: А.З. Иогалевич, Р.В. Соколов, А.Г. Фомина, теоретические и методологические разработки в области деятельности студенческих педагогических отрядов были принадлежат таким авторам как: Р.А. Литвак, А.Н. Чиж, Р.М. Ситько.

Изложение основного материала статьи. На рубеже XX-XXI в. студенческие педагогические отряды стали играть немаловажную роль в организации детского отдыха в каникулярный период. Студенческий педагогический отряд представляет собой добровольное объединение молодых людей, обучающихся в средне специальных и высших учебных заведениях. Отряды формируются на некоммерческой основе, являются самоуправляемой единицей, объединяющей студентов с целью развития индивидуальных навыков в педагогической деятельности для улучшения качества детского отдыха.

История возникновения студенческих отрядов связана с государственными и общественными преобразованиями на рубеже XIX – XX веков, которые повлекли за собой бурный всплеск социальной активности молодежи. Развитие индустриализации, особое внимание к образованию дало толчок к новым подходам воспитания: человека самостоятельного, инициативного, творчески развитого.

П.П. Блонский писал: «Человек» – существо общественное, деятельность человека – деятельность общественная, именно к этой деятельности мы должны подготовить ребенка» [3, с. 129]. О необходимости социального воспитания, социальной активности молодого поколения пишут Л.Н. Толстой, В.В. Зеньковский. В процессе социального воспитания особое место следует уделить самоуправлению, творческой самодетельности, а также общественным молодежным объединениям. Самоуправление побуждает молодежь к самостоятельным решениям в особых ситуациях, ответственности за принятые решения, к творческому саморазвитию и общественному долгу. Новые идеи в процессе воспитания поддерживаются обществом и на этой волне организовываются первые социально активные отряды. Так, в университетах России появляются инициативные студенты, которые становятся инициаторами создания общеобразовательных школ и вечерних курсов. Со стороны правящей элиты появились негативные отзывы в сторону активной молодежи, так как устоявшиеся правила поведения и воспитания могли нарушить «бунтующие активисты».

Отсутствие государственного заказа, а также неясная обстановка в педагогических вузах затруднила процесс становления самостоятельных студенческо-педагогических организаций в вплоть до 1917 года.

1918 год характерен приходом к власти большевиков, которые в свою очередь были обеспокоены развитием социальной активности молодежи, становлением самостоятельной личности с четким устоем коллективной морали. Постановление Наркомпроса от 18 июля 1918 года расширяло права самостоятельных

студенческих организаций с добровольным вступлением в них. В 20-30 гг. XX в. происходит формирование социального государственного заказа по формированию социально активной молодежи, узаконивается деятельность студенческих отрядов. Основными функциями студенческих отрядов становятся: студенческо-политическая, социальная, творческая, реализующиеся в ключе коммунистического устоя.

В 30-50 гг. XX в. студенческие отряды теряют свою самостоятельность, идет превращение из самостоятельной организации в централизованный комсомол. Студенческие объединения регламентируются распоряжениями партийных органов. Такой подход к работе студенческих отрядов негативно сказывается на возвращении социально активной самостоятельной личности.

Постановление ЦК ВЛКСМ от 13 июля 1948 года гласило: «Считать необходимым создание научно-студенческих обществ и кружков во всех педагогических институтах». С 1950 года происходит взлет студенческих отрядов. Создаются студенческие конференции, педагогические слеты, фестивали. Разрабатываются программы и учебники по подготовке и организации работы в студенческих отрядах. Студенческий отряд берет на себя работу с трудными подростками, что в дальнейшем становится традицией всех педагогических отрядов.

В соответствии с постановлением III Пленума ЦК ВЛКСМ от 26 – 27 декабря 1967 года «...студенты должны выступать организаторами технического творчества, культурно-массовой, спортивной, туристской, краеведческой работы в школах, воспитателями пионеров и подростков, инициаторами работы по месту жительства» [6, с. 246]. Так по всей стране были созданы кружки и клубы по месту жительства, целью которых была воспитательная работа с детьми и трудными подростками. Студенты организовывали вечера, встречи, творческие выступления.

В 1971 году появляется первый студенческо-педагогический отряд (СПО). Основной целью педагогического отряда было добровольное вступление для достижения общих педагогических целей, воспитание детей и подростков в идейно-политической направленности, воспитание нравственности и трудолюбия. Студенческие педагогические отряды стали основателями проведения игры «Зарница», норм ГТО, организаторами творческих мероприятий, объединений по интересам с дебатами. Педагогические отряды стали основой педагогической системы. СПО проявляли свою деятельность в школах, детских домах, внешкольных кружках и секциях, а также в детских оздоровительных лагерях. Координаторами отрядов были учителя школ, преподаватели педагогических вузов, администрация районов.

К середине 80-х г. XX в. возможность развития педагогических отрядов, как фактора повышения социальной активности студентов, тормозится из-за кризиса командно-административной системы.

С начала 1990-х г. В студенческих педагогических отрядах происходит уход от унификации, единых методов и форм работы отрядов. Отказ от опыта, приобретенного в комсомольский период, объясняется незаинтересованностью государственной власти в СПО.

С принятием в 1995 году Закона РФ «Об общественных объединениях» и в 1996 году Закона РФ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» ситуация значительно меняется, делая работу СПО легитимной. Деятельность новых педагогических отрядов меняется, она базируется не на формировании личности, а на ее становлении. К 2000 году на территории России уже действовало большое количество студенческих педагогических отрядов, и была предпринята попытка объединения СПО. В ноябре 2000 года в Москве представителями 15 регионов России было подписано соглашение о создании межрегиональной общественной организации «Межрегиональное содружество педагогических отрядов – ассоциации педагогических отрядов» [10, с. 37].

В 2007 году происходит процесс объединения студенческих педагогических отрядов, оформление официального статуса – Молодежное общероссийское общественное движение «Российский студенческий отряд» (СПО РСО).

Студенческий педагогический отряд сегодня – это добровольное общественное объединение молодежи, целью которого является оказание социально-педагогической помощи и организации досуга и отдыха детей. СПО действует на основании Конституции РФ, Закон РФ «Об общественных объединениях», Закон РФ «Об образовании», Закон РФ «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений», конвенции «О правах ребенка».

Современный студенческий педагогический отряд с полной уверенностью можно рассматривать как организационную педагогическую систему. Педагогическая система – это взаимосвязь воспитания, образования, методы и методики форм учебного пространства между субъектами и объектами воспитательно-образовательной плоскости. Педагогическая система – это группа людей объединенных общей педагогической целью, задачей которых является образование и воспитание личности. Задачи могут быть выполнены с помощью методологического комплекса образовательно-воспитательной системы, которые направлены на достижение поставленных целей работы с детьми.

Авторские педагогические системы были разработаны такими педагогами как А. Макаренко, К. Ушинский, Л. Толстой, В. Сухомлинский. Это работы классики, которые в своих работах рассматривали воспитание и образование дошкольников и школьников.

Педагогическая система представляет собой четыре взаимосвязанных компонента: объект и предмет образовательно-воспитательной плоскости, методологическая база и средства, с помощью которых реализуется педагогический процесс. Профессор, доктор педагогических наук В.П. Симонов в своих работах выделяет девять составляющих педагогической системы: цели, те, кто осуществляет педагогический процесс, тот, кто управляет, ученики, сама деятельность образования, педагогические приемы и методы, направления обучения и воспитания, их способы и результат проделанной работы.

Педагогические системы включают в себя ряд принципов: логичность и последовательность в процессе обучения, обоснование и управление, гуманное и демократическое воспитание, гласность и открытость, получение доступной информации. Образование в наши дни – это диалог между учителем и учеником, соблюдение демократичности в обучении и воспитании.

Педагогическая система занимает определенное положение: государственная, региональная, локальная и педагогическая система конкретного учреждения. Педагогические системы создаются в дошкольных организациях, школах, лицеях, учреждениях культуры, в дополнительном образовании.

Организационная педагогическая система реализуется не только в дошкольном и школьном образовании, но и в студенческих педагогических отрядах.

Учеными выявлены различия между СПО и группой студентов сформированных временно, для выполнения производственной и учебной практики:

1. В СПО студент вступает добровольно и самостоятельно определяет степень участия в работе отряда.
2. СПО – это более сплоченная группа объединенная осуществлением общей педагогической цели.
3. СПО – это механизм самоорганизации, самоуправление на основе демократии и гласности.

В результате данных отличий СПО от учебно-производственных групп можно сделать вывод определения СПО – добровольное, некоммерческое, самоуправляемое формирование студентов, имеющий устав, участники объединены общей педагогической целью по осуществлению воспитательно-образовательной программы, досуга и отдыха детей.

СПО как педагогическая система характеризуется несколькими компонентами:

1) главная цель и задачи существования отряда. Основной целью педагогической системы является образование и воспитание личности. Педагогическая система по своему происхождению создана искусственно, человеком, им же она и осуществляется. Цель их существования – реализация педагогической идеи.

В студенческих педагогических отрядах существует три уровня целей:

- 1) цель организации – развитие и социальная активность педагогов в общественной деятельности;
- 2) цель деятельности самой организации – осуществление образовательно-воспитательной работы с детьми в каникулярный период времени;
- 3) цель студентов состоящих в данной организации – практика педагогической деятельности, повышение квалификации, улучшение мастерства, самореализация;
- 4) деятельность, реализующаяся в педагогической системе. Для участников педагогического отряда такой деятельностью является осуществление образовательно-воспитательной работы с детьми. Данная деятельность должна быть творческой и лично значимой для каждого участника педагогического отряда;
- 5) субъект деятельности. Субъектами деятельности являются организаторы СПО и люди имеющие отношение к ним, студенты – члены педагогического отряда, дети и взрослые, вовлеченные в педагогическую деятельность СПО;
- 6) отношения в педагогической системе СПО. Отношения участников обозначены одной общей педагогической целью, являются отношениями единомышленников;
- 7) среда педагогической системы СПО. Средой педагогической системы СПО являются ВУЗы, образовательные учреждения, культурные учреждения, управление по делам молодежи, администрация того места, в котором реализуется СПО;
- 8) управление с целью интеграции и развития педагогической системы СПО. Управление можно разделить на два взаимосвязанных уровня: внешнее – вышестоящие органы управления СПО: Министерство образования, управление по делам молодежи, Администрация города, Администрация учебного заведения в котором реализуется деятельность СПО; внутреннее – руководители отряда и члены отряда.

Выводы. В.А. Караковски, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова выделяют: «Главное условие успешности образовательно-воспитательного процесса – его системный характер» [1]. Этим характеризуется педагогическая система – эффективный и правильный путь воспитания личности.

Педагогическая система в СПО реализует взаимосвязь компонентов, интеграцию процессов, где в свою очередь цели реализуются деятельностью, а сама деятельность порождает гуманистическое отношение.

Итак, студенческий педагогический отряд как педагогическая система представляет собой социально-активное психолого-педагогическое саморегулируемое образование, в котором воспитательно-образовательная деятельность, осуществляется членами студенческого педагогического отряда. В нее включены как дети, так и взрослые, а также взаимоотношения между ними в процессе педагогической деятельности, окружающая среда СПО и взаимодействие между руководителями и членами СПО, а так же самоуправление и самоорганизация.

Литература:

1. Адушинова, А.Г. Общественно-педагогическая деятельность в процессе становления будущего учителя: дис. ... канд. пед. наук / А.Г. Адушинова. – Ярославль, 1972. – 284 с.
2. Астапенко, Г.П. Свободное время студентов как критерий активности // Проблемы активности студентов / Г.П. Астапенко. – Ростов, 1975. – С. 122–132.
3. Блонский, П.П. Избранные педагогические произведения / П.П. Блонский. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 695 с.
4. Воспитательное пространство как объект педагогического исследования / под ред. Н.Л. Селивановой, Л. И. Новиковой, Е. И. Соколовой. - Калуга, 2000. - 145 с.
5. Ермолич, С.Я. Организационные аспекты деятельности студенческих педагогических отрядов – Минск: Изд. центр БГУ, 2010. – 278 с.
6. Комсомол и высшая школа: документы и материалы съездов, конференций ЦК ВЛКСМ по работе вузовского комсомола (1918 – 1968). – М.: Молодая гвардия, 1968. – 271 с.
7. Молодежная политика и молодежное движение в России: 15 лет перемен. Материалы научно-практической конференции «Воспитательный процесс как составная часть деятельности общественных молодежных организаций»: сборник выступлений. – М., 2005. – 105 с. 104.
8. Морозов, Н.И. Становление и развитие организационных форм молодежного движения в России (1917–1922 гг.): автореф. ... канд. ист. наук / Н.И. Морозов. – Пермь, 1994. – 20 с.
9. Харланова, Е.М. Развитие социальной активности студентов педвуза в деятельности студенческого педагогического отряда. - Челябинск, 2002. - 234 с.
10. Шаламова, Л. Московский студенческий педагогический отряд: единство практической и образовательной деятельности / Л. Шаламова, А.Ю. Ховрин // Нар. образование.– 2004. – № 3. – С. 68 –75.

УДК 37. 011

доктор педагогических наук Крылова Ольга Николаевна

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург);

доктор педагогических наук Даутова Ольга Борисовна

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

СМЕНА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ КАК ОСНОВАНИЕ ОБНОВЛЕНИЯ ПОНЯТИЙНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО АППАРАТА В ОБЛАСТИ СОВЕРМЕННОЙ ДИДАКТИКИ

Аннотация. В статье поставлен вопрос о смене парадигмы в образовании как основании обновления понятийно-терминологического аппарата в области дидактики. Парадигма проанализирована по содержательному наполнению компонентного состава. Показана тенденция движения терминов.

Ключевые слова: дидактика, парадигма, традиционная парадигма, современная парадигма, термин, категория, движение терминов.

Annotation. In article the question of paradigm change in education as the basis of updating of a conceptual terms framework in the field of didactics is raised. The paradigm is analysed on substantial filling of component structure. The tendency of the movement of terms is shown.

Keywords: didactics, paradigm, traditional paradigm, modern paradigm, term, category, movement of terms.

Введение. Проблема данного исследования состоит в необходимости систематизации педагогической терминологии, анализе существующих понятий и терминов с точки зрения развития гуманистической парадигмы образования, которая пришла на смену традиционной авторитарной модели. На сегодняшний день исследованы терминосистемы, как фиксация определенного этапа развития научного знания, однако не выявлены новые концептуальные структуры и форматы знаний как направления и основные тенденции развития педагогического научного знания в области дидактики.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является представление результатов анализа образовательной парадигмы по содержательному наполнению ее компонентного состава, выявление тенденции «движения» терминов педагогической науки и предложение в качестве основания для обновления понятийно-терминологического аппарата в области современной дидактики – смену образовательных парадигм.

Изложение основного материала статьи. Изменение традиционной парадигмы на современную можно зафиксировать практически по всем элементам: ценностям, общественному эталону, целям, принципам, содержанию, среде, формам, методам, технологиям, средствам, результатам (ряд ученых называет ее гуманистической, ряд гуманитарной).

Традиционную парадигму представляют источники (монографии, научные статьи, учебные пособия, словари) 80-х - середины 90-х годов, современную – начиная с середины 90-х годов по настоящее время.

По мнению Димухаметова Р.С., традиционная парадигма в Советском Союзе получила большое распространение и твердо закрепилась до конца XX века, однако дидактика как отрасль педагогики в меньшей степени была подвержена идеологии, чем другие педагогические отрасли и развивалась позитивно. Уже в 60-70-ые годы XX века гуманистическая парадигма стала получать распространение, а системно-деятельностный подход и система развивающего обучения на уровне теории и отдельных практик кардинально меняли образовательный процесс, обеспечивая активность, самостоятельность и субъектность учащегося. В научной литературе прочно закрепился субъект-субъектный подход. 80-ые годы XX прошли под девизом педагогики сотрудничества, вызвав многочисленные публикации, посвященные гуманизации отношений, распространению категории «взаимодействие», педагогическая поддержка и др. [4].

Приведем цитату В.И.Загвязинского, - «...серьезное изменение целей образовательной системы, переход от «знаниецентрической» организации, определяющей ведущими целями и результатами обучения знания, умения и навыки ученика, к гуманистической личностно-центрированной ориентации, к развитию и самореализации сущностных сил, способностей, дарований человека как главной цели образования (В.В.Сериков, Н.Я.Якиманская, Н.А.Алексеев и др.). Такая переориентация, смена приоритетов, вовсе не означает отказа от традиционных ценностей, от популярного девиза «Знание—сила». Система знаний и способностей деятельности, качества знаний (полнота, глубина, систематичность, гибкость, осознанность, действенность) остаются основанием, несущей конструкцией образовательного процесса. Ведь, по меткому выражению К. Д. Ушинского, «пустая голова не мыслит». Речь только о том, что сами по себе знания еще не являются конечной целью и результатом обучения или самообразования» [17, с. 10].

«...О соотношении социальной и личностной ориентации образования — все это актуальные воспитательные цели, включенные в образовательный процесс. Личностная ориентация несколько не вытесняет социальной направленности образования, формирования стремления служить обществу и государству, чувства долга, коллективизма. Она лишь требует, чтобы человек включался в социальные процессы как развивающаяся, социально устойчивая и одновременно мобильная, свободная и в то же время ответственная, творческая личность. Поэтому общую ориентацию современного образования можно определить как личностно-социальную, или социально-личностную (это зависит от расстановки акцентов), что в итоге совпадает с классической традицией (А. Дистервег, И. Песталоцци, К. Д. Ушинский, Д. И. Писарев и др.). В последнем случае можно с самыми серьезными намерениями пошутить, что в образовании, как и при сотворении мира, вначале было СЛОВО, которое может расшифровываться как социально-лично ориентированное воспитание и обучение» [17, с. 10].

В настоящее время происходит прежде всего серьезное изменение представлений о целях и конечных продуктах образования. Они гуманизируются и понимаются не просто как качество знаний или умений находить и использовать информацию, а выступают как критерий для выявления уровня развития личности, реализации и самореализации личностного потенциала, готовности к преодолению трудностей, творчеству, к выполнению роли субъекта деятельности и общения. Обучение и воспитание должны обеспечить общее и профессиональное развитие, необходимую для самореализации и продуктивного труда компетентность. Свободная, развитая, конкурентоспособная личность, востребованная обществом и государством, призвана активно участвовать в труде, общественной жизни — таков социальный заказ, который должно выполнить

образование. Таким образом, в стратегическом плане цели образования следует определить как социально-личностные или личностно-социальные (в зависимости от акцента на той или иной части формулировки), а продукт развития образования всегда прямо (человек, личность, человеческая общность) или опосредованно (государственные и общественные структуры, средства, технологии и методики, обеспечивающие образование) выходит на человека, отражает гуманистическую направленность образования и тех процессов (обучения, воспитания, развития, управления), которые в него входят или его обеспечивают. Подробный анализ парадигм представлен в таблице № 1.

С целями образования, также как и с его содержанием, тесно связана система приоритетных ценностей, а следовательно — аксиологическая ориентация образования.

Однако нельзя не согласиться, что в 90-ые годы гуманистическая парадигма получает новое дыхание, видоизменяется (этому может быть посвящено отдельное исследование), модернизируется. И в недрах уже гуманистической парадигмы зарождается гуманитарная парадигма. В настоящий период происходит переход от гуманистической к гуманитарной парадигме [2, с. 10]. Происходит переход в понимании от системы совместной деятельности, общения и отношений педагогов и воспитанников (гуманистическая парадигма) к совместному бытию (со-бытию), совместному поиску ими смыслов явлений, внешнего и внутреннего мира, и — шире — смысла жизни (гуманитарная парадигма) [2, с. 15].

Прежде всего, изменение произошло на ценностном уровне, так к традиционной парадигме основными ценностями выступало общество: акцент на групповые ценности, принятие норм и ролей в обществе, кооперативное и конформное поведение; важность общества, индивид подчинен традициям и обычаям общества. В современной парадигме акцент ставится на личностном росте и развитии, провозглашается вера в способности индивида изменить, перестроить социальное окружение; постулируется важность личности, полное раскрытие ее потенциала, достижение независимости и самореализации.

Также меняется общественный эталон. Общественный эталон в традиционной парадигме: Всесторонне и гармонично развитая личность. А общественный эталон в современной парадигме: Субъект собственной жизни и деятельности, обладающей личной ответственностью за собственное благополучие и благополучие общества.

Цели традиционной парадигмы «Формирование человека с заданными, нужными обществу или государству качествами» меняются на цели, которые ставятся от «человека». Считается, что источник саморазвития и самосовершенствования находится в самом человеке. Цели формулируются в разных вариантах, но суть практически одна:

- наиболее полная самореализация человека, раскрытие его природных задатков на основе учета его интересов и способностей [2, с. 10];
- образованность — качество личности, формируемое у человека в процессе трансформации социального опыта в личный. [18, с. 188];
- развитие человека как био-социо-духовного существа. Развитие способности «научить учиться, образование на протяжении всей жизни. [3, с. 26].

Изменение на уровне содержания связано с тремя тенденциями: прорастания и укрепления взаимосвязи личностного и общекультурного содержания образования, появления вариативного образования, расширения и обогащения источников содержания образования.

К *инвариантной части* относятся: первичная среда, необходимая для образовательной деятельности (например, вопросы и проблемы по теме, предпосылки последующей деятельности, необходимая информация); набор фундаментальных образовательных объектов и связанных с ними проблем; культурно-исторические аналоги решения образовательных проблем, связанных с выделенными фундаментальными образовательными объектами; образовательный стандарт. Кроме тематического компонента в инвариантное содержание образования включены виды и способы образовательной деятельности. Они выступают в качестве особого содержания, которое усваивается учениками [18].

Вариативная часть содержания образования формируется в сознании учащихся в процессе и в результате интериоризации ими педагогически адаптированного социального опыта на основе познания фундаментальных образовательных объектов, а также в ходе реализации личностно значимых целей, программ, проблем и видов деятельности. В личностный компонент содержания образования входят образовательные продукты учеников, разделяемые на методологические (цели, способы деятельности, программы занятий, рефлексивные результаты), когнитивные (идеи, версии, гипотезы, проблемы, эксперименты, исследования) и креативные (проекты, сочинения, трактаты, конструкции, картины, поделки) [18, с. 175].

Подкрепим свое мнение вновь цитатой В.И.Загвязинского, - «... важнейшее изменение в образовательной стратегии связано со значительным расширением содержательной базы образования. Если еще совсем недавно основное содержание образования сводили к системе научных знаний или (в школе) к усвоению основ научных знаний, а также умений и навыков, то теперь содержательной основой образования стала вся отечественная и мировая культура. Иными словами, это все достижения человечества, способствующие его прогрессивному развитию: прежде всего это «вечные» человеческие ценности (свобода, труд, мир, семья, отечество и др.) и научно обобщенные, осмысленные знания, а также представления, основанные на общем восприятии, чувстве, интуиции, получившие отражение в искусстве, религии, народных традициях или житейском опыте, способность к творчеству [17, с. 10-11].

Важно заметить, что все больше получает распространение компетентностная теория содержания образования. (В.А. Болотов, О.Е. Лебедев, В.В. Сериков, И.Д. Фрумин и др.) Суть которой заключена в том, что основу содержания составляют компетенции как универсальные способы деятельности.

Произошли изменения и на уровне форм, методов, средств и технологий. Переход от преимущественно фронтальных форм работы с учащимися к индивидуальному и групповым формам обучения, переход к индивидуальной образовательной деятельности. Что закрепляется в таких терминах как нелинейное обучение, образовательная деятельность, индивидуальная образовательная траектория, индивидуальная образовательная программа и др. Основные изменения на уровне методов и технологий связаны с распространением современных компьютерных, мультимедийных средств, ресурсов сети Интернет и электронных средства коммуникаций, обуславливающих развитие электронного обучения/образования как особого направления в педагогике.

На уровне результатов это переход от ЗУНов к личностным и метапредметным результатам. «Главным результатом образовательного процесса является готовность и способность молодых людей, оканчивающих школу, нести личную ответственность за собственное благополучие и благополучие общества. Поэтому вся система образования и каждый педагог в отдельности нацелены на развитие у школьников самостоятельности и способности к самоорганизации, формирование у них умения отстаивать свои права, основанного на знаниях основополагающих правовых норм и умении использовать возможности правовой системы государства, готовности к сотрудничеству, способности к созидательной деятельности, терпимости к чужому мнению, умению вести диалог, искать и находить содержательные компромиссы» [18, с. 19].

Таблица 1

Сравнительный анализ классической (традиционной) образовательной парадигмы и постнеклассической (современной) образовательной парадигмы

Классическая (традиционная) образовательная парадигма (источники 80-х -середины 90-х г. 20в.)	Структурные компоненты парадигм	Постнеклассическая (новая, современная) образовательная парадигма (источники середины 90-х г. 20в. - по н.в.)
<p>Общество: акцент на групповые ценности, принятие норм и ролей в обществе, кооперативное и конформное поведение; важность общества, индивид подчинен традициям и обычаям общества [3, с. 128].</p>	<p>Ценности</p>	<p>Общество: акцент на личностном росте и развитии, вера в способности индивида изменить, перестроить социальное окружение; независимость и самореализация; важность личности, полное раскрытие потенциала личности [3, с. 128].</p> <p>Образовательные: Человечность, целостность человека, его сущность, мир ценностей, культуры, человеческих отношений [2, с. 10].</p> <p>Педагогические: Гуманитарность педагогического знания.</p> <p>Любовь к природе, совесть, Разум [3, с. 26].</p> <p>Ориентиры бытия человека:</p> <ul style="list-style-type: none"> - единство человечества, -свобода выбора, - развитие потребностей, - значимый другой. <p>Векторы поведения, как нормы этого бытия:</p> <ul style="list-style-type: none"> - осознание другого как коренного и необходимого условия существования каждого, - категорический нравственный императив, -непрерывное самосовершенствование [3, с. 67].
<p>Всесторонне и гармонично развитая личность.</p> <p>а) Содержание школьного образования на всех его ступенях должно быть направлено на осуществление основной цели воспитания – формирование всесторонне и гармонично развитой личности.</p> <p>б) Содержание образования должно строиться, на строго научной основе и объяснять учащимся сущность общественной жизни, способствовать формированию их гражданско-патриотической позиции.</p>	<p>Общественный эталон</p>	<p>Субъект собственной жизни и деятельности [2, с. 29].</p> <p>Личная ответственность за собственное благополучие и благополучие общества.</p> <p>Саморазвитие личности, самостановление, творческий, свободный человек, обращенный к смыслу, человек как культурно-исторический субъект, воспринимающий историю как свое прошлое, и чувствующий ответственность перед своим будущим, как человек высокой духовности [3, с. 43].</p> <p>Человек Культуры. [3, с. 59].</p>
<p>Передача ЗУНов, вооружение ЗУНами, упор на приобретение правильных знаний, раз и навсегда заданных; подготовка к жизни, социальной роли. [3, с. 126].</p> <p>Развитие личности целиком определяется овладением общественным опытом, основу которого составляют научные знания, умения и способы творческой деятельности, их мировоззренческая, и морально-эстетическая</p>	<p>Цели</p>	<p>Развитие способности «научить учиться», образование на протяжении всей жизни [3, с. 126].</p> <p>Создание в себе личности, самовоспитание в себе личности [4, с. 23].</p> <p>Наиболее полная самореализация человека, раскрытие его природных задатков на основе учета его интересов и способностей. [2, с. 10].</p> <p>В соответствии с целью общего образования интегральным показателем</p>

<p>направленность. [14, 1999] Формирование человека с заданными, нужными обществу или государству качествами [2, с. 10].</p>		<p>ее достижения является образованность — качество личности, формируемое у человека в процессе трансформации социального опыта в личный. [18, с. 188]. Развитие человека как био-социодуховного существа.</p>
<p>Дидактические принципы: а) обучение должно быть научным и иметь мировоззренческую направленность; б) обучение должно характеризоваться проблемностью; в) обучение должно быть наглядным; г) обучение должно быть активным и сознательным; д) обучение должно быть доступным; е) обучение должно быть систематическим и последовательным; ж) обучение должно быть прочным; з) в процессе обучения в органическом единстве необходимо осуществлять образование, развитие и воспитание учащихся. [14, с. 108- 109].</p>	<p>Принципы</p>	<p>Принцип личностного целеполагания. Принцип выбора индивидуальной образовательной траектории. Принцип метапредметных основ образовательного процесса. Принцип продуктивности обучения. Принцип первичной образовательной продукции учащегося. Принцип ситуативности обучения. Принцип образовательной рефлексии. обучающая деятельность педагога [18].</p>
<p>Социокультурная теория содержания образования (В.В.Краевский, В.С.Леднев, И.Я Лернер, М.Н.Скаткин) рассматривает содержание образования как педагогически адаптированный социальный опыт человечества, тождественный по своей структуре самой человеческой культуре. Система содержания образования строится как единство четырех элементов: опыта познавательной деятельности, опыта осуществления известных способов деятельности, опыта творческой деятельности, опыта эмоционально-ценностного отношения к миру.</p>	<p>Содержание</p>	<p>Взаимосвязи личностного и общекультурного содержания образования в учебном процессе: - ученик усваивает (присваивает) культурно-исторический опыт; - ученик «переоткрывает» для себя культурно-историческую продукцию с помощью учителя; - ученик в собственной деятельности создает неизвестную ему в рамках его личного опыта продукцию или по-своему заново определяет известные данные. Таким образом, мы одновременно имеем дело с тремя процессами в их взаимосвязи: в о - п е р в ы х, с интериоризацией знаний и ценностей; во вторых, с организацией деятельности ученика, позволяющей ему открывать уже известное; в-третьих, с организацией образовательной среды, которая обеспечивает деятельность ученика по созданию качественно новой продукции [18, с. 176]. Содержание личностно ориентированного образования включает в себя две части: - инвариантную, внешне задаваемую и усваиваемую учениками и вариативную — формируемую в сознании каждого ученика в ходе обучения. Компетентностная теория содержания образования. (В.А. Болотов, О.Е. Лебедев, В.В. Сериков, И.Д. Фрумин и др.)</p>
<p>Формы: фронтальные, индивидуальные. Методы: информационные, репродуктивные [3, с. 126]. А. Основная форма обучения – классно-урочная, линейная. Б. Выбор на уроке, как сочетание индивидуальной, групповой и коллективной работы. В. И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин взяли за основание своей классификации методов обучения возрастание степени самостоятельности учащихся и</p>	<p>Формы, методы, технологии</p>	<p>Формы: групповые, коллективные, индивидуальные. Методы: проблемные, рефлексивные, эвристические [3, с. 126]. А. Индивидуальная образовательная траектория. Б. Вариативное образование как система обучения. Организация личностно ориентированного образования учащихся имеет целью предоставить им возможности: - выбора или выявления индивидуального смысла и целей в</p>

<p>предложили следующие типы методов обучения:</p> <p>объяснительно-иллюстративный (или информационно-рецептивный) метод — учитель сообщает информацию, ученики ее воспринимают;</p> <p>репродуктивный метод — ученик выполняет действия по образцу учителя;</p> <p>метод проблемного изложения — учитель ставит перед учащимися проблему и показывает путь ее решения; ученики следят за логикой решения проблемы, получают образец развертывания познания;</p> <p>частично-поисковый (или эвристический) метод — учитель расчленяет проблему на части, ученики осуществляют отдельные шаги по решению подпроблем;</p> <p>исследовательский метод — поисковая творческая деятельность учащихся по решению новых для них проблем 1.</p>		<p>каждом учебном курсе, теме, уроке;</p> <ul style="list-style-type: none"> - собственного осмысления фундаментальных понятий и категорий; - составления индивидуальных образовательных программ по изучаемым курсам на четверть или год; - отбора изучаемых предметов, творческих лабораторий и иных типов занятий из тех, которые в соответствии с базисным учебным планом определены школой в качестве предметов и занятий по выбору; - превышения (опережения или углубления) осваиваемого содержания учебных курсов; выбора дополнительной тематики и творческих работ по предметам [18, с. 233]. <p>В. Интеграция очного, самостоятельного и дистанционного обучения [18, с. 241].</p> <p>Г. Методы продуктивного обучения [18, с. 264].</p> <p>Д. Метод диалогического понимания как одно из ненасильственных средств для разрешения разногласий и конфликтов [2, с. 29].</p>
<p>Традиционные средства обучения.</p>	<p>Средства</p>	<p>Современные компьютерные, мультимедийные средства, интернет-технологии и ресурсы.</p> <p>Ресурсы сети Интернет и электронные средства коммуникаций.</p> <p>Электронные учебники.</p> <p>Образовательные веб-сайты.</p>
<p>ЗУНы, подготовка к жизни.</p>	<p>Результат</p>	<p>Становление человека субъектом собственной жизни и деятельности [2, с. 29].</p> <p>Главным результатом образовательного процесса является готовность и способность молодых людей, оканчивающих школу, нести личную ответственность за собственное благополучие и благополучие общества. Поэтому вся система образования и каждый педагог в отдельности нацелены на развитие у школьников самостоятельности и способности к самоорганизации, формирование у них умения отстаивать свои права, основанного на знаниях основополагающих правовых норм и умения использовать возможности правовой системы государства, готовности к сотрудничеству, способности к созидательной деятельности, терпимости к чужому мнению, умению вести диалог, искать и находить содержательные компромиссы [18, с. 19].</p>
<p>Окружение школьника.</p>	<p>Образовательная среда</p>	<p>Образовательная среда — это целенаправленно создаваемое социокультурное окружение ученика, включающее различные виды средств и содержания образования, способные обеспечивать его продуктивную деятельность. [18, с. 173].</p>
<p>Учитель – носитель информации, пропагандист предметно-дисциплинарных знаний, хранитель норм и традиций [3, с. 126].</p> <p>Учитель – авторитет в своей области, планирует деятельность, «поставляет» знания, говорит, доминирует на уроке, сократический метод [3, 2008, с. 128].</p> <p>Социальные роли: обучение</p>	<p>Позиции и роль субъектов</p>	<p>Учитель – организатор сотрудничества, консультант, помощник, наставник, друг, управленец [3, с. 126].</p> <p>Учитель – гид в исследовании, планирует деятельность совместно с учащимися, учащиеся обучаются также самостоятельности, от них исходит инициатива в дискуссиях с преподавателем [3, с. 128].</p> <p>Социальные роли: обучение</p>

<p>предполагает руководство, контроль и сдерживание; коллективы всегда важнее [3, с. 128]. Позиция ученика: пассивность, слабая стимуляция интереса [3, с. 126].</p>		<p>предполагает возможность индивидуального самовыражения, индивиды всегда важнее [3, с. 128]. Позиция ученика: активность, наличие мотивации и интереса [3, с. 126]. Автономная познавательная позиция [Даутова, 2011, с. 233]. Главной характеристикой позиции педагога в гуманитарной парадигме выступает диалогичность [2, с. 10].</p>
<p>Педагогическое взаимодействие – система совместной деятельности, общения и отношений педагогов и воспитанников [2, с. 15]. Характер и стиль взаимодействия: субъект-объектный, авторитарность, закрытость, монологичность, отсутствие рефлексивности [3, с. 126].</p>	<p>Педагогическое взаимодействие</p>	<p>Педагогическое взаимодействие – совместное бытие (со-бытие), совместный поиск ими смыслов явлений, внешнего и внутреннего мира, и – шире – смысла жизни [2, 2006, с. 15]. Характер и стиль взаимодействия: субъект-субъектный, демократичность, открытость, диалогичность, рефлексия [3, с. 126].</p>

Выводы. Таким образом, в данной статье поставлен вопрос о смене парадигмы в образовании как основания в обновлении понятийно-терминологического аппарата в области современной дидактики.

Показано как фиксируются изменения позиций и роли субъектов образования, как переход к индивидуальной образовательной деятельности меняет позицию ученика.

Как «соответственно меняется понимание педагогического взаимодействия, как происходит переход в понимании от системы совместной деятельности, общения и отношений педагогов и воспитанников (гуманистическая парадигма) к совместному бытию (со-бытию), совместному поиску ими смыслов явлений, внешнего и внутреннего мира, и – шире – смысла жизни (гуманитарная парадигма) [2, с. 15].

Литература:

1. Бордовская, Н.В. Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов – СПб: Издательство “ Питер”, 2000. (Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/1/0152/1_0152-1.shtml)
2. Борытко Н.М., Соловцева И.А. Общие основы педагогики. – Волгоград, 2006.
3. Волюнкин В.И. Педагогика в схемах и таблицах. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2008.
4. Димухаметов Р.С. Педагогика в опорных схемах и таблицах. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос.пед.университета, 2006.
5. Касаткина Н.Э., Руднева Е.Л. К 28 Курс лекций по педагогике: Учебное пособие. – 2-е изд. / Кемеровский госуниверситет. - Кемерово: Кузбассвузиздат, 2003.
6. Коджаспирова Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах
7. Новиков А. М. Основания педагогики / Пособие для авторов учебников и преподавателей. – М.: Издательство «Эгвес», 2010.
8. Пидкасистый П.И. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Педагогическое общество России, 1996.
9. Подласый И.П. Педагогика: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. Заведений. – М.: Просвещение: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 1998.
10. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002.
11. Смирнов. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С. А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др.; Под ред. С.А.Смирнова. - М.: Издательский центр «Академия», 2000.
12. Столяренко А.М. Психология и педагогика: Учеб. пособие для вузов. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004.
13. Тряпицына А.П. Педагогика: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2014.
14. Харламов И.Ф. Педагогика. – М.: Гардарики, 1999.
15. Крысько В.Г. психология и педагогика в схемах и таблицах. – Мн.: Харвест, 1999.
16. Сивашинская Е.Ф. Педагогика современной школы: курс лекций для студентов пед. специальностей вузов / Е.Ф. Сивашинская, И.В. Журлова; под общей ред. Е.Ф. Сивашинской. – Минск: Экоперспектива, 2009.
17. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 2 – е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия». 2004.
18. Краевский В. В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия». 2006.

УДК: 372.881.111.1

кандидат филологических наук Крюкова Инна Витальевна

Ставропольский филиал Федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Ставрополь);

кандидат филологических наук Нарыкова Наталья Алексеевна

Ставропольский филиал Федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Ставрополь)

ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СЕГОДНЯ: КОМПЛЕКСНЫЙ И КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОДЫ

Аннотация. Выбор наиболее подходящего метода является самым важным элементом в процессе обучения, особенно когда речь идет об английском как иностранном языке. С появлением коммуникативного метода, традиционный подход утратил свой высокий статус на языковых занятиях. В этой работе мы хотим показать, что использование разных методов гораздо лучше, нежели выбор одного. Опыт и практика показывают, что совместное использование таких методов, как традиционный и коммуникативный представляется более действенным и эффективным. В статье также представлен краткий исторический обзор двух педагогических методов и преимущества и недостатки использования коммуникативного и традиционного методов.

Ключевые слова: коммуникативный подход, традиционный подход, грамматика, структура, контекст, культура.

Annotation. Choosing the most appropriate method is the most important element in the learning process, especially when it comes to English as a foreign language. Appearing of communicative method makes the traditional approach less important in classes. This article shows that the usage of different methods is much better than the choice of one. Experience and practice show that the combined usage of such methods, both traditional and the communicative ones is more efficient and effective. The article also presents a brief historical overview of two pedagogical methods and advantages and disadvantages of using communicative and traditional methods.

Keywords: communicative approach, traditional approach, grammar, structure, context, culture.

«Тысяча учителей, тысяча методов» - китайская поговорка

Введение. В ходе истории, педагоги брали на вооружение различные методы и подходы обучения, такие как грамматический метод, аудио-лингвальный метод, прямой метод и многие другие. Однако, традиционный метод обучения языку (иногда называется грамматико-переводной метод), а также коммуникативный подход используются наиболее широко на протяжении долгого времени. Так как изучение второго или иностранного языка отличается от изучения первого или родного языка, педагоги и лингвисты находятся в постоянном поиске новых методов и подходов, которые приведут к более успешным результатам обучения. Но всё-таки, основная цель – это удовлетворение потребностей учащихся и оказание им всесторонней помощи в изучении второго или иностранного языка. Предполагается, что ради достижения этой цели, лингвистам и педагогам следует обратиться к поискам эффективных видов деятельности и выработке стратегий, направленных на удовлетворение потребностей.

С целью улучшения качества преподавания языка, американский лингвист Эдвард Энтони определяет три важных понятия – подход, метод и прием, взаимоотношения которых иерархичны. Подход, метод и прием – являются самыми употребляемыми терминами в любом учебном плане образовательного учреждения. В целях предотвращения путаницы, Энтони определяет каждый термин следующим образом:

Подход – это ряд коррелятивных предположений, которые имеют дело с природой языка преподавания и изучения, описывающих природу преподаваемой дисциплины.

Метод – это общий план систематически представляемого языкового материала, в котором все части согласованы и основаны на определенных подходах. Один подход включает в себя несколько методов.

Прием – это именно то, что имеет место во время проведения языковых занятий, а именно специфические методики, стратегии или планы для достижения поставленных целей.

Кроме Э. Энтони, М.Сельсе-Мурсия и Найджел П. Браун предположили, что среди трех понятий, упомянутых выше, метод является самым фундаментальным в процессе преподавания английского, как второго или в качестве иностранного языка и представляет собой ряд «расположенных в систематическом порядке презентаций», используемых педагогами при проведении занятий с целью мотивации к дальнейшему изучению языка.

Говоря о преподавании английского языка, необходимо отметить, что английский язык стал международным языком, который оказывает влияние на весь мир. По имеющимся данным, 1/6 часть мирового населения говорит на английском или использует его в работе и с целью коммуникации. Помимо того, что английский выступает в качестве языка коммуникации, он также является основным языком ООН и НАТО, официальным языком международной авиации, неофициальным языком спорта, радиотрансляций, письменной корреспонденции, быстро развивающихся технологий, научных исследования и литературы.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время, английский язык преподается в трех ракурсах, а именно: как первый или родной язык (Я1), второй язык (Я2) и как иностранный язык (ИЯ). В своей работе Брайдж Качру описывает эти три ракурса, как внутренний круг, внешний круг и расширяющийся круг. Во внутреннем круге, английский язык преподается и используется в качестве первого или родного языка. Он включает в себя Соединенное Королевство, соединенные Штаты Америки, Канаду, Австралию и Новую Зеландию. Во внешнем круге, английский преподается и используется как второй язык. Это происходит в таких странах, как Индия, Нигерия, Малайзия, Танзания и во многих других, как следствие британской колонизации. В этих странах английский используется параллельно с их родным языком. В качестве второго языка, английский считается основным в коммерции, управлении и образовании. В расширяющемся круге, английский преподается и используется в качестве иностранного языка. Это такие

страны как, Россия, Китай, Испания, Саудовская Аравия и многие другие страны, где английский считается основным языком международных новостей, культуры и образования на всех ступенях.

Одно из последних исследований показало, что число людей, говорящих на английском языке, для которых он не является родным больше, чем монолингвальных носителей английского языка, и если быть точнее, то соотношение составляет 2 к 1. Таким образом, английский язык – это собственность всего мира, а не только американцев и других стран внутреннего круга.

Добавляя к выше сказанному, в качестве второго языка, английский представлен четырьмя различными группами. Прежде всего, английский язык является основным языком масс-медиа, т.е. языком газет, радио и телевидения. Кроме того, английский – это язык официальных учреждений, таких как суд и правительство. Более того, это язык, используемый в образовательных учреждениях. И последнее, но не менее важное, английский считается основным компонентом коммерческих и промышленных организаций. Во внешнем круге, уверенное знание английского, как второго языка, обеспечивает людям плавный переход к социальному и экономическому развитию. Излишне говорить, что английский как второй язык изучается не только во внешнем круге, но также и во внутреннем круге. Иммигранты в Соединенном Королевстве, Соединенных Штатах, Канаде, Австралии изучают английский с целью интеграции, которая позволит им отождествляться с родным языком своей общины в стране местонахождения и использовать английский как язык-посредник при общении с людьми из других языковых семей.

Говоря об изучении языка как иностранного, существует предположение, что люди изучают его, преследуя две цели. С одной стороны, они изучают иностранный с «технической» (вспомогательной) целью. Это группа обучающихся состоит из туристов, продавцов и студентов. Иностранному языку им необходим с целью чтения книг на изучаемом языке и общения с носителями этого языка. С другой стороны, некоторые люди изучают иностранный с целью интеграции. Обучающиеся этой группы имеют цель идентифицироваться с речевым сообществом изучаемого языка. Зная язык, они чувствуют себя как дома и понимают отношение и мировоззрение того речевого сообщества. Согласно мнению Бротон, Брумфит, Флавел и Хилл, в отличие от английского как второго языка, английский в качестве первого преподается только в школе и не имеет ничего общего с жизнью общества учащегося.

За последнее время, чем больше английский язык занимает нишу глобального языка, тем тоньше становится грань между Я2 (английский как вторым) и Я1 (английским родным). Кроме того, статус английского изменился во многих странах. Например, сокращение значения английского языка в таких странах, как Индия, Шри-Ланка привело к тому, что английский представляется больше как ИЯ, нежели Я2. В тоже время, обратный процесс мы видим в других странах. Так например, во многих европейских странах, происходит процесс перехода английского языка из статуса ИЯ в статус Я2.

Будь то Я1, Я2 или ИЯ, утверждают, что проявление английского как глобального языка оказало огромное влияние на весь концепт обучения языку. Для Бротон, Брумфит, Флавел и Хилл, английский или язык «соседствующей» страны или тот язык глобального значения, которому педагоги отводят больше часов для изучения, нежели какому-либо другому языку или предмету в учебном плане. Независимо от методологии, используемой на языковых занятиях и обстановки, в которой осуществляется обучение по всему миру, все заслуживающие внимания языковые занятия основываются на базовых принципах, которые отражаются во взаимодействии всех аспектов, способствующих соединению теории и практики при изучении английского как ИЯ.

Говоря о методах обучения языкам, следует отметить, что педагого-ориентированный, зазубривание, запоминание правил и вокабуляра, пассивные учащиеся – все это описание традиционного подхода к обучению иностранному языку, который фокусируется на правилах и структуре изучаемого языка. Одной из уникальных черт традиционного подхода – это объяснение учителем грамматических явлений, так сказать, «при личной встрече». Подобный подход предполагает, что учащиеся приспосабливаются к плану занятия и преподаваемому материалу в соответствии с требованиями занятия.

С другой стороны, традиционный подход имеет недостатки. Будучи педагого-ориентированным, он оставляет мало пространства для творчества учащихся. Во время процесса обучения, учащиеся принимают пассивное участие. Педагог тщательно объясняет определенное грамматическое явление и действительно не оставляет учащимся шанса подумать. Стоит сказать, что оба вида взаимодействия, такие как учитель-студент и студент-студент минимальны и этот факт ведет к тому, что занятия оказываются скучными и неинтересными.

Согласно мнению Ларсен-Фриман и Андерсон, главные характеристики традиционного метода обучения языку – это перевод с иностранного языка на родной, дедуктивное изучение грамматики, запоминание иностранных слов, педагого-ориентированное занятие, незначительное взаимодействие учитель-учащийся и учащийся- учащийся, уделение внимания вокабуляру и грамматике в большей мере, нежели смысловому содержанию, немедленное устранение ошибок.

В силу существующих недостатков в традиционном подходе преподавания языков, был представлен коммуникативный метод. Лингвисты попытались создать такой подход, который помог бы учащимся использовать язык с целью коммуникации, так как использование традиционного метода не достигает этой цели. Следовательно, понятие изолированного обучения было вытеснено концептом обучения в контексте и стало более удачным в социальном понимании.

В отличие от традиционного подхода обучения языкам, термины, которые лучше описывают коммуникативный подход – это студенто-ориентированный, активные слушатели, групповая работа и контекст. Во время процесса коммуникативного преподавания, учитель считается в большей степени посредником. Студенты работают над заданиями маленькими группами. Благодаря этому у обучающихся есть возможность взаимодействовать в большей степени и использовать язык для общения. Кроме того, коммуникативный подход готовит слушателей к использованию изучаемого языка в настоящих жизненных ситуациях. Однако меньше времени уделяется формам и структуре языка. Учителя фокусируются в большей степени на значении и уклоняются от исправления ошибок.

По мнению Ларсен-Фримана, Андерсона и Вея, главными характеристиками коммуникативного подхода обучения языку являются коммуникативная цель (направленность) практически всех видов деятельности, использование коммуникативных видов деятельности (игры, ролевые игры), общение как цель, использование аутентичных материалов, групповая работа, взаимодействие студентов, изучаемый язык

используется для объяснения и преподавания, проявление терпения к ошибочным структурам, учитель как координатор, беглость превыше точности.

Полагают, что используя коммуникативный подход, преподавание английского как второго языка стало более «практичным и полезным инструментом для общения, взаимодействия, открытий и творчества» и имеет 5 основных целей:

1. Преподавание коммуникативной компетенции.
2. Использование языка для различных целей и функций.
3. Изменение и модификация языка при формальном и неформальном общении.
4. Воспроизведение и понимание широкого спектра текстов, таких как интервью, доклад и повествование.
5. Использование различных коммуникативных стратегий с целью поддерживать общение.

Стоит выделить, что обнаружение методологии, которая подходит именно вашим студентам является важным моментом в процессе обучения, особенно при преподавании английского как иностранного языка. Вскоре после своего появления, коммуникативный подход стал одним из любимых среди педагогов, преподающих английский как второй/иностраный язык с целью улучшения у учащихся социолингвистической компетенции. Соответственно традиционный подход, особенно изучение грамматики и структуры, занял относительно низкое положение при проведении большинства языковых занятий. Фактически же, с целью улучшения качества преподавания и получения лучших результатов, рекомендуется реализовать интегрированный подход, который соединяет в себе традиционный и коммуникативный подходы, в процессе преподавания английского как второго/иностранного языка.

Выводы. Подводя итог, хотелось бы сказать, что для улучшения качества преподавания и для достижения лучших результатов следует сочетать преимущества обоих методов и применять их во время проведения занятий. В то время как Честер Хаймс предположил, что правила грамматики были бы бесполезны без правил словоупотребления, М. Канейл и М. Свейн предполагают, что словоупотребление было бы бессмысленным без знания грамматики. Более того, Л.Вей в своей работе утверждает, что некоторые педагоги уверены, что «лучшего метода» не существует и для разных ситуаций требуются разные подходы. С точки зрения Ваха, Бернса и Маккейя лучший педагогический метод достигается путем смешения «местного и глобального», что приводит к получению желаемого результата. Если педагоги используют коммуникативный подход при обучении и никогда не комментируют правила структуры предложения и порядка слов, если они не указывают на ошибки и неточности в надлежащее время, то учащиеся будут не в состоянии производить грамматически правильные предложения и определять свои ошибки. Лучше не игнорировать разные подходы. Педагоги могут обучать грамматике и структуре с целью помочь учащимся строить правильные предложения в момент коммуникации. Они могут научить, как использовать язык с целью общения, где и как они могут получить выгоду от знаний правил языка. И наконец, будущее еще не известно. Новый день, новый подход, новая языковая теория всегда ожидают своего открытия.

Литература

1. Крюкова И.В., Аверкина Ю.С. Применение методов активного обучения в преподавании языковых дисциплин: Современная наука: от теории к практике: сборник статей по материалам Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции.
2. Крюкова И.В. Анализ успешности усвоения иностранного языка при применении индивидуального подхода // Инновационные направления развития в образовании, экономике, технике и технологиях: Международная научно-практическая конференция: сборник статей в 2-частях. под общей редакцией В.Е. Жидкова.
3. Нарыкова Н.А. Обучение коммуникативной грамматике иностранного языка // Социально-экономические, психолого-педагогические, философские и правовые аспекты развития общества: Сборник материалов всероссийского научно-практического круглого стола.
4. Savignon, S. J. (2002). *Interpreting Communicative Language Teaching: Contexts and Concerns in Teacher Education*. London: Yale University Press.
5. Wei, L. (2011). "Communicative Language Teaching in EFL Contexts: Not a Universal Medicine." *Idiom*, 41(3) Retrieved on May 6th, 2018, from <http://idiom.nystesol.org/articles/vol40-04.html>
6. Anthony, E. M. "Approach, Method and Technique." *English Language Teaching*, 1963, 17, 63-7.
7. Larsen-Freeman, D & Anderson, M. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

УДК: 796.01

кандидат педагогических наук, доцент Кудашова Людмила Тимофеевна
 Санкт-Петербургский государственный экономический университет (г. Санкт-Петербург);
кандидат педагогических наук, доцент Венгерова Наталья Николаевна
 Санкт-Петербургский государственный экономический университет (г. Санкт-Петербург);
методист Колпинского района Санкт-Петербурга по спортивно-массовой работе,
учитель Кабанова Лариса Владимировна
 ГБОУ СОШ №461 (г. Санкт-Петербург);
методист ЦПКС ИМЦ Колпинского района Санкт-Петербурга по физической культуре,
учитель Ефимова Светлана Валентиновна
 ГБОУ гимназии №402 (г. Санкт-Петербург)

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОВЕДЕНИЯ РАЙОННЫХ И РЕГИОНАЛЬНЫХ ЭТАПОВ ОЛИМПИАДЫ ПО ПРЕДМЕТУ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»

Аннотация. Представлен анализ исследований по вопросам организации и проведения различных этапов олимпиады по предмету «Физическая культура». Выявлены положительные и отрицательные организационно-методические аспекты при проведении различных этапов олимпиады по предмету «Физическая культура».

Ключевые слова: предмет «Физическая культура» в школе, этапы олимпиады по предмету «Физическая культура».

Annotation. The analysis of researches on the organization and carrying out of various stages of the Olympiad in the subject "Physical Culture" is presented. Positive and negative organizational and methodological aspects were revealed at various stages of the Olympiad in the subject "Physical Culture".

Keywords: subject "Physical Culture" in school, stages of the Olympiad in the subject "Physical Culture".

Введение. В общеобразовательной школе физическая культура является базовой областью образования. С ее помощью решаются важнейшие задачи подготовки детей к самостоятельной жизни, воспитания их нравственно и физически здоровыми. Физическая культура способствует формированию у школьников осознанной потребности в поддержании здоровья как залога будущего благополучия и успешности в жизни.

Средством достижения этих задач является овладение школьниками основ физической культуры. Уроки физической культуры в школе в своей совокупности обеспечивают приобретение минимума теоретических знаний и двигательных навыков, которые предусмотрены программой. Мы говорим про минимум, так как в ряде исследований специалистов показано, что обычные уроки по физической культуре мало содействуют физическому развитию ребенка в школе как из-за низкого уровня подготовленности школьников и их состояния здоровья [4], когда учителю приходится снижать планку требований; так и недостатка ответственного времени, так как школьная программа подразумевает изучение в один учебный год материала по пяти-шести видам спорта. Количество учебных часов, выделенных на изучение физической культуры, является недостаточным для приобретения школьниками глубоких теоретических знаний, двигательных умений и тем более навыков [6].

Проверкой и выявлением одаренных учеников, в том числе и по предмету «Физическая культура», являются этапы олимпиад по предметам, которые проводятся по материалу общеобразовательных программ, реализуемых на ступенях основного общего и среднего (полного) общего образования. В соответствии с Порядком проведения Всероссийской олимпиады школьников, утвержденного приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 18 ноября 2013 г. № 1252, олимпиада включает в себя четыре этапа: школьный, муниципальный (районный), региональный и заключительный [11].

Основными целями и задачами олимпиады по предмету «Физическая культура» являются [13]: выявление и развитие у обучающихся творческих способностей и интереса к научно-исследовательской деятельности; пропаганда научных знаний; совершенствование физических возможностей людей; совершенствование системы физических упражнений и форм занятий физическими упражнениями; активное вовлечение школьников в процесс совершенствования собственной физической природы; использование соревновательных отношений и самостоятельных занятий физическими упражнениями как средств и методов организации свободного времени и культурного досуга.

Ежегодную Всероссийскую олимпиаду школьников по физической культуре Чесноков Н.Н. [14] считает «крупномасштабным событием, в котором принимают участие наиболее разносторонне развитые как физически, так и интеллектуально учащиеся средней школы, подающие определенные государственные надежды в эффективной собственной реализации в будущем в различных областях знаний». Данную олимпиаду школьников автор называет одной из инновационных форм физического воспитания детей и подростков.

Несмотря на активное продвижение олимпиады по предмету «Физическая культура», на деле не все обстоит так гладко и хотелось бы отметить ряд недостатков организационно-методического плана.

Формулировка цели статьи. Целью статьи является научно-методический анализ результатов исследований ряда авторов, выявления положительных и отрицательных организационно-методических аспектов проведения олимпиады по предмету «Физическая культура» на различных этапах, разработки предложений по устранению этих недостатков и усовершенствованию.

Изложение основного материала статьи. Существуют различные точки зрения специалистов: одни указывают положительную роль олимпиады по предмету «Физическая культура» в школе на различных этапах ее проведения [13, 14, 15], другие раскрывают ряд недостатков организационно-методического плана.

Олимпиада школьников по предмету «Физическая культура» на каждом этапе проводится в два тура: теоретико-методический тур и практический тур. Эксперты [5], рассматривая содержательную часть теоретико-методического тура заключительного этапа олимпиады по физической культуре, отмечают, что школьникам приходится отвечать на вопросы, в которых они мало что понимают, так как материал представлен из вузовских учебников, где предметы анатомия, физиология, биохимия, биомеханика, педагогика и др. дисциплины преподаются в тесной взаимосвязи. Нарекания высказаны к формулировке

самих вопросов и возникающих сложностях у жюри при оценивании правильности ответов на такие вопросы. Специалисты отмечают, что доля правильно выполненных заданий теоретико-методических туров на районных, региональных уровнях не превышает 50% [3, 12].

В практическом туре представлены несколько видов спорта, с которыми участник олимпиады должен легко справляться. Причем эти виды спорта меняются от этапа к этапу (футбол, баскетбол, лёгкая атлетика, гимнастика и др.). Бойко В.Н. [3] выявлена отрицательная динамика результатов конкурсного испытания по лёгкой атлетике, что свидетельствует, по его мнению, о снижении уровня развития ряда физических качеств у учащихся старшего школьного возраста.

По мнению Н.И. Гладильщиковой [5], «победителем Всероссийской олимпиады по физкультуре должен стать, по сути, человек Возрождения - всесторонне развитый как интеллектуально, так и физически. Между тем, ясно, что подготовиться к теоретическому туру может любой троечник. К тому же, вызывает сомнение адекватность проверки такой олимпиады: так называемую "теорию" объективно оценить невозможно, а "практику" - тем более. Ведь это и не спорт, где так важен состязательный момент, и не физкультура, где нет соревнований». У автора резонно возникает вопрос: «почему это называется Всероссийской олимпиадой по школьной физкультуре?».

Трудно себе представить, что в школе возможно подготовить высококлассного спортсмена по нескольким видам спорта одновременно только за счет уроков физкультуры и спортивно-массовой работы. Это заслуга не учителей физической культуры, зоной ответственности которых является образовательная и проектная деятельность, а тренеров, где эти школьники осваивают тот или иной вид спорта за многолетний цикл, тренируясь не менее пяти раз в неделю в спортивных школах.

От идеи подготовки разностороннего спортсмена, по мере роста спортивных результатов и под влиянием профессионального спорта, специалисты еще в начале XX века перешли к дифференцированным системам подготовки спортсменов в различных видах спорта [9]. Особенно это касается такого сложно-координационного в техническом плане и трудоемкого в плане методики обучения вида спорта как гимнастика, упражнения которой представлены на каждом этапе олимпиады по предмету «Физическая культура».

Средства гимнастики многогранны и являются наиболее эффективными в физическом воспитании школьников. В школьной программе представлена основная гимнастика, где применяются общеразвивающие упражнения, несложные вольные упражнения, прикладные, подвижные игры и прыжки. В качестве вспомогательных упражнений используются простейшие упражнения на снарядах, несложные акробатические упражнения и упражнения художественной гимнастики, которые включают в уроки основной гимнастики. П.К. Петров [10] считает, что «урок физической культуры с гимнастической направленностью является основной формой занятий и называет его одним из ведущих критериев, отражающих уровень профессионально-педагогической подготовленности специалистов физического воспитания для средних общеобразовательных школ».

Рассматривая в историческом плане содержательную часть практических туров на разных этапах олимпиады, мы видим, что с появления первых олимпиад по физической культуре (с 2000 г.) и до недавнего времени (2015 г.) в разделе «гимнастика» предлагались задания не только с использованием упражнений акробатики, но и упражнения на гимнастических снарядах. Такие требования к практическим турам олимпиады ставят в неравные условия многих учителей школ. Нами уже отмечалось [7], что в большинстве школ отсутствуют условия для работы со снарядовой гимнастикой и за прошедшие годы это положение не улучшилось. Учителей, специализировавшихся по гимнастике, в школе работает незначительный процент (до 10%). Кроме того, при подготовке специалистов по физической культуре в вузах сегодня на дисциплину «Гимнастика» (общий курс) выделяется небольшое количество часов, в то время как ранее дисциплина преподавалась на протяжении всего периода обучения в вузе.

Вышперечисленные факторы и приводят к возникновению трудностей у учителей при преподавании гимнастики в школе: отсутствие гимнастических снарядов в образовательных учреждениях, малое количество часов по программе на изучение гимнастики; незнание терминологии, техники и методики разучивания различных упражнений, способов страховки и т.д.

С целью повышения профессиональных компетенций по разделу «гимнастика» в ряде городов даже пошли по пути создания курсов повышения квалификации учителей по методике подготовки школьников к участию в Олимпиаде по предмету «Физическая культура» (гимнастика).

Подтверждение, что гимнастика является сложным видом для участников олимпиад по предмету «Физическая культура» мы находим в исследованиях ряда авторов. По данным Н.Н. Чеснокова с соавт. [15] менее трети всех респондентов-участников олимпиады (28,6%) считают, что они полностью готовы продемонстрировать свои способности и практические навыки в выполнении олимпиадных заданий по данному предмету. Снижение уровня технической подготовленности по гимнастике у школьников, участвующих в региональных турах олимпиады по предмету «Физическая культура» в г. Санкт-Петербург за последние годы отмечает Ф.А. Аллахвердиев [1]. Анализируя содержательную сторону выступлений по гимнастике практического тура олимпиады по предмету «Физическая культура» на региональном уровне в Санкт-Петербурге, автор выявил, что у большинства выступающих отсутствует «гимнастическая школа движений», и, как следствие, искажена техника выполняемых упражнений, что приводит к снижению оценки жюри (судей) и порой приводит даже к травмам участников; на региональный этап попадают как сильные, так и явно слабые в гимнастике участники. Поэтому автор предлагает дополнительно установить высокую планку отборочных испытаний по виду, что приведет к повышению уровня технической подготовленности участников.

Большие нарекания у экспертов, учителей и самих участников олимпиад вызывают сроки ознакомления и подготовки к районным и региональным этапам олимпиады по предмету «Физическая культура». Комплект материалов олимпиадных заданий рекомендуется передать в оргкомитет соответствующего этапа не позднее, чем за 7 дней до начала испытаний. А до этого ориентирами для подготовки могут служить практические задания региональных и заключительных этапов всероссийской олимпиады школьников по физической культуре прошлых лет. В реалиях, участники районного, регионального этапа задания получают за 4-2 дня до начала испытаний и узнают те виды спорта, по которым будет проходить олимпиада по физической культуре, естественно участники не успевают полноценно подготовиться [1, 5]. Данный факт противоречит большинству принципов физического воспитания и учебно-тренировочного процесса [8].

Если говорить про гимнастику, то основной целью при обучении является создание сложного двигательного динамического стереотипа, определяющего последовательность мышечных усилий, их интенсивность и согласованную работу всех систем организма, необходимую для овладения всей комбинацией в целом. Достигнуть мастерства в гимнастике можно только путем регулярных тренировок, продолжающихся многие годы, а не за 2-4 или 7 дней!! В такие форсированные сроки подготовки к практическому туру районной или региональной олимпиады интенсивные тренировки приводят к физическому и психологическому переутомлению школьников, что повышает возможность их травмирования.

Подготовка большинства участников олимпиады к региональному этапу для учителей по физической культуре является сложной задачей, особенно по гимнастике. Педагогам необходимо не только разучить акробатические комбинации из отдельных элементов школьной программы, но и иметь представление о деталях техники изучаемых упражнений, правилах судейства жюри. По мнению Г.Р. Айзатулловой с соавт. [2], лишь 25% учителей физической культуры владеют корректной интерпретацией судейских оценок, критериями оценки исполнительского мастерства.

Особое внимание хотелось бы уделить вопросу грамотности составления и описания заданий по гимнастике на различных этапах олимпиады.

Так как большинство применяемых в гимнастике физических упражнений не встречается в жизненной практике, то для этих упражнений созданы специальные названия, разработана своя терминология. Точное понятное название упражнения зависит от смыслового содержания этого упражнения. Нельзя записать упражнения, не зная разработанных правил и форм записи, не зная системы терминов и обозначений, точно определяющих форму, характер, а если возможно, то и смысл применяемых упражнений.

Терминологические записи представленных гимнастических комбинаций на региональных и районных этапах олимпиады по предмету физическая культура в ряде регионов удивляют специалистов, если не сказать больше. Оригинальный текст порой требует дополнительной расшифровки. Оргкомитет, получая подобные задания по гимнастике на районный этап, вынужден своими силами вносить уточнения в терминологию (на что уходит время, отведенное на подготовку учащихся) и только после этого представлять доработанную комбинацию учителям и участникам олимпиады.

В требованиях к проведению практического тура олимпиады указано, что «испытания проводятся в виде выполнения акробатического упражнения, которое имеет строго обязательный характер». В гимнастике есть положительный пример, когда обязательная программа представляется с видеосопровождением, чтобы не было различного толкования предлагаемых упражнений; такие предложения высказывают и эксперты [1], чтобы в районах команды по своему не трактовали одну и ту же комбинацию.

Для наглядности приведем несколько вариантов (табл.1, рис.1) заданий по гимнастике для районного этапа олимпиады по предмету «Физическая культура» в Санкт-Петербурге (2015-2017 гг), которые несомненно требуют доработки.

Таблица 1

Олимпиадное задание районного этапа в Санкт-Петербурге по гимнастике в 2015 г. (девушки 9-11 кл.)

Предложенный вариант	Исправленный вариант
Шагом правой, равновесие на правой (2,0 балла); шагом левой кувырок вперед (1,0 балл); упор присев, кувырок назад в полушпагат правой (2,0 балла); выпрямляя правую упор лежа, толчком ног упор стоя согнувшись (1,0 балл) встать в о.с.; «мост» из стойки ноги врозь, руки вверх (2,0 балла) – держать 2 сек., лечь на спину, руки вверх; перекат налево в положение лежа на животе прогнувшись (1,0 балл); упор лежа, упор присев, встать в о.с.; прыжок в группировке, руки вверх (1,0 балл).	И.п. – о.с. Шагом правой, равновесие на правой, руки в стороны (2,0 балла); шагом левой кувырок вперед в упор присев (1,0 балл); кувырок назад в полушпагат правой, руки в стороны (2,0 балла); разгибая правую, упор лежа, толчком ног упор стоя согнувшись (1,0 балл), о.с.; шагом левой влево стойка ноги врозь, руки вверх; наклоном назад «мост» (держать 2 сек.) - (2,0 балла); лечь на спину, руки вверх; перекатом налево в положение лежа на животе, прогнуться (1,0 балл); упор лежа, толчком ног упор присев, встать в о.с.; прыжок вверх сгибая ноги вперед, руки вверх (1,0 балл); И.п. – о.с.

В записях акробатических комбинаций нарушаются требования правил сокращения терминологических записей; пропущены способы принятия соответствующих положений, положений рук и т.д. (например: «мост» из положения стоя, руки вверх перекал назад в положении лежа на спине; «мост», перекалтом назад стойка на лопатках; кувырок назад, «мост», перекалтом назад, стойка на лопатках», «полет кувырок вперед» и т.д. – сколько неизвестных должны решить учителя на местах????

Так как, согласно предъявляемых к участникам требований, упражнение должно иметь четко выраженное начало и окончание, то в комбинации обязательно должно быть указано исходное и конечное положение в упражнениях; представлять запись комбинации лучше построчно с оценкой или в таблице; между упражнениями должна проследиваться логичность в последовательности соединения элементов.

В 2016 году, на районный этап были составлены акробатические комбинации с большим количеством мелких промежуточных движений руками и ногами, нагромождающих терминологическую запись, что не является главным в школьной программе по основной гимнастике (рис 1.).

О.с. - шагом левой вперед стойка на левой, правая назад на носок, руки в стороны-вверх – равновесие на левой, правая назад, руки в стороны, держать **(0,5 балла)** – стойка, руки в стороны – полуприсед, руки вперед – кувырок вперед **(0,5 балла)** – кувырок назад **(0,5 балла)** – о.с. – шагом правой вперед стойка на правой левая назад на носок, круг руками вперед – стойка на правой левая вперед на носок, руки вверх – переворот в сторону **(0,5 балла)** в стойку руки вверх – шагом левой назад стойка на левой правая вперед на носок, руки вперед – шагом правой назад стойка на правой левая вперед на носок, правая рука в сторону, левая перед грудью – поворот на 360° налево на левой, правая согнута, носок у опорного колена, руки вверх **(0,5 балла)** – шагом правой вперед стойка на правой левая вперед на носок, руки на пояс – подскок на левой правая согнута, носок у опорного колена, руки на пояс – подскок на правой левая согнута, носок у опорного колена, руки в стороны – шагом левой вперед прыжок со сменой положения ног, руки в стороны **(0,5 балла)** – толчком левой махом правой прыжок с поворотом на 180° в равновесие на левой правая назад на нос, руки в стороны **(1 балл)** – держать – правая рука вниз – левая рука вниз – шагом левой вперед стойка на левой правая назад на носок, правая рука вперед, левая рука в сторону – стойка на левой правая согнута носок у колена опорной, левая рука вперед дугой кверху, правая рука в сторону – стойка, руки на пояс – шаг галопа влево, руки на пояс – прыжок ноги врозь, руки вперед, ладонями книзу – шаг галопа вправо, руки в стороны – прыжок с поворотом налево на 360° **(0,5 балла)** – стойка на носках, руки в стороны – шаг левой вперед, правая рука в сторону, левая рука за голову – шаг правой вперед, левая рука в сторону, правая рука за голову – приставляя левую, И.П. – упор присев – перекатом назад стойка на лопатках без помощи рук **(0,5 балла)** – согнуть правую назад (колени вместе) – разогнуть правую – перекатом вперед – упор присев – кувырок вперед в стойку ноги врозь, руки в стороны **(0,5 балла)** – прыжком стойка ноги врозь, руки вверх – «мост» наклоном назад **(0,5 балла)** – стоять – вставая с «моста» стойка ноги врозь, руки вверх- прыжком полуприсед, руки вперед, ладонями книзу – стойка, руки вверх – И.П.

4 балла спортсмен получает за выполнение хореографии, описанной в комбинации

Рисунок 1. Олимпиадное задание районного этапа в Санкт-Петербурге по гимнастике в 2016 г. (девушки 7-11 кл.)

Также резонно возникает вопрос: какую хореографию оценить в 4 балла, когда все упражнения имеют уже расценку. Данный факт увеличивает субъективизм судей при оценивании такой комбинации.

В 2017 году на районном этапе в акробатических композициях были указаны сложные элементы (с повышенным коэффициентом сложности из таблицы элементов трудности, а не из школьной программы), не учитывающие уровень и особенности физической и технической подготовленности большинства школьников, участвующих в районном этапе. Девушкам предложено выполнять «мост» с поднятой вперед прямой ногой (от 135 градусов и выше), держать. Опуская ногу, поворот в упор присев» в 9-11 классе и в 7-9 классе «мост» держать. Из «моста» переворот назад в упор присев».

Вышеуказанные недостатки в терминологическом описании и содержании составленных комбинаций вызывают вопросы к компетентности тех, кто эти композиции составляет и описывает.

Нами проведен анализ лишь части аспектов организации и проведения туров олимпиады на различных этапах по предмету «Физическая культура», в основном, на примере гимнастики. Большое количество и других нареканий высказывается учителями и организаторами при проведении районных и региональных этапов олимпиады по данному предмету.

И. Яценко [5], член Центрального комитета Всероссийской олимпиады школьников, координатор проведения Всероссийской олимпиады школьников в Москве, уже высказывал пожелания о совершенствовании олимпиады по предмету «Физическая культура».

Выводы. Учитывая все вышесказанное, олимпиада обучающихся по предмету «Физическая культура» кардинально нуждается в изменениях. Большинство школьников, участвующих в олимпиаде по предмету «Физическая культура», тренируются в избранных видах спорта и имеют достаточно соревнований в секциях для спортивного совершенствования. Кроме того, эти школьники участвуют в течение учебного года в большом количестве других физкультурно-оздоровительных и спортивно-массовых мероприятий: Всероссийские спортивные соревнования (игры) школьников «Президентские игры», «Президентские спортивные состязания»; выполнение нормативов ВФСК «Готов к труду и обороне» (ГТО); Спартакиада среди обучающихся школьных спортивных клубов общеобразовательных организаций, Спартакиада «Призывник» и ряд других соревнований муниципального уровня.

При наличии такого количества спортивно-массовых мероприятий и соревнований, выявляющих ту или иную степень решения задач физического воспитания школьников, на наш взгляд, теряется смысл проведения олимпиады по предмету «Физическая культура» в том виде в каком она сейчас существует.

Литература:

1. Аллахвердиев Ф.А. Анализ выступления школьников на региональном этапе Олимпиады по физической культуре в Санкт-Петербурге в 2015 году. <https://infourok.ru/statya-posvyaschena-analizu-vystupleniya-shkolnikov-na-regionalnom-etape-olimpiadi-po-fizicheskoy-kulture-v-sanktpeterburge-v-go-1358245.html>

2. Айзятуллова Г.Р. Сравнительный анализ исполнительского мастерства учащихся 15-17 лет города Санкт-Петербурга в дисциплине «гимнастика» (региональный этап олимпиады школьников по физической культуре) / Г.Р. Айзятуллова, Т.К. Сахарнова // Культура физическая и здоровье. 2017. №1(61). С. 53-56.

3. Бойко В.Н. Анализ результатов муниципального этапа всероссийской олимпиады школьников по физической культуре / В.Н. Бойко // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2017. – № 4 (146). С. 33-38.
4. Венгерова Н.Н. Интеграция физкультурно-оздоровительных технологий в учебный процесс по физической культуре начальной школы / Н.Н. Венгерова // Научный журнал «Культура физическая и здоровье». - Воронеж: ВГПУ, 2014. - №2(49). - С.94-96.
5. Гладильщикова Н.И. Зачем нужна Всероссийская олимпиада по физкультуре <http://www.rg.ru/2014/06/20/olimp-site.html>
6. Ермолаев С. А. Спортизация физического воспитания в школе, в условиях реализации ФГОС, на примере МОБУ СОШ №21 г. Якутска / С.А. Ермолаев, Г.Б. Тытыгынаев // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 30. – С. 29–32.
7. Кудашова Л.Т. Некоторые аспекты преподавания гимнастики в школе / Л.Т. Кудашова // Физическая культура и здоровье детей: матер. 4-ой город. науч.-практ. конф. – СПб., 2001. – С. 47-48.
8. Матвеев Л.П. Общая теория спорта и ее прикладные аспекты: учебник для вузов / Л.П. Матвеев. - 4-е изд., испр. и доп. - СПб.: изд-во «Лань», 2005. - 384 с.
9. Платонов В.Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения / В.Н. Платонов. – М.: Советский спорт, 2005. – 820 с.
10. Петров П.К. Методика преподавания гимнастики в школе / П.К. Петров // Международный журнал экспериментального образования. - 2015. - №12-4. С. 568-569.
11. Приказ Минобрнауки России от 18.11.2013 N 1252 "Об утверждении Порядка проведения всероссийской олимпиады школьников" [Электронный ресурс] // URL: <http://base.garant.ru/70575694/>.
12. Синявский Н.И. Анализ результатов теоретико-методических олимпиадных заданий регионального этапа всероссийской олимпиады школьников по предмету «Физическая культура» в Хмао-Югре / Н.И. Синявский, В.В. Власов, Л.Г. Пашенко, А.В. Младенцев // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2017. – № 2 (144). – С. 242-246.
13. Чесноков Н.Н. Олимпиада по предмету «Физическая культура» / Н.Н. Чесноков, В.В. Кузин, А.А. Красников. – М.: Физическая культура, 2005. – 112 с.
14. Чесноков Н.Н. Всероссийская олимпиада школьников по предмету «Физическая культура» – инновации в физическом воспитании / Н.Н. Чесноков, Д.А. Володькин // Известия Тульского государственного университета. – 2014. – № 4 (2). – С. 238-244.
15. Чесноков Н.Н. Исследование качества заданий теоретико-методического тура олимпиады по предмету «Физическая культура» / Н.Н. Чесноков, А.И. Замогильнов, Д.А. Володькин // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2015. – № 7 (125). – С. 175-184.

Педагогика

УДК 796.894

доктор педагогических наук, доцент Кудрявцев Михаил Дмитриевич

Сибирский федеральный университет, Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, Сибирский юридический институт МВД России (г. Красноярск);

адъюнкт Шеслер Виктор Александрович

Сибирский юридический институт МВД России (г. Красноярск);

кандидат педагогических наук, доцент Дорошенко Сергей Анатольевич

Сибирский федеральный университет (г. Красноярск);

кандидат биологических наук, доцент Турыгина Ольга Вячеславовна

Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева (г. Красноярск)

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОФИЛАКТИКЕ НАРКОМАНИИ СРЕДИ СТУДЕНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Аннотация. Наркомания является очень опасным для современного общества заболеванием. Государственными и негосударственными организациями применяются различные меры для предупреждения употребления наркотиков. Существует целая система профилактических мероприятий, направленных на борьбу с данным явлением. В настоящей статье педагогическая деятельность рассмотрена как один из наиболее эффективных механизмов в общей системе профилактики наркомании среди слушателей и студентов учебных заведений. Отражены отдельные вопросы совершенствования педагогической деятельности. Разработана анкета по анонимному выявлению лиц, употребляющих наркотики и страдающих наркоманией.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, педагог, система профилактики, наркомания, наркотики, учебные заведения, студенты, слушатели.

Annotation. Drug addiction is a very dangerous disease for modern society. State and non-state organizations have implemented various measures to prevent drug use. There is a whole system of preventive measures aimed at combating this phenomenon. In the present article pedagogical activity is considered as one of the most effective mechanisms in the General system of drug addiction prevention among students of educational institutions. Some questions of improvement of pedagogical activity are reflected. A questionnaire on anonymous identification of drug users and drug addicts has been developed.

Keywords: pedagogical activity, teacher, prevention system, drug addiction, drugs, educational institutions, students.

Введение. Наркомания преследует человечество с древних времен и является колоссальной проблемой современности. Она уносит тысячи жизни, разрушает семьи, портит карьеры, порождает социально неактивное поколение. Несмотря на развитость медицинских технологий и методик, излечиться от наркотической зависимости практически невозможно.

Государством тратятся колоссальные ресурсы на борьбу с наркоманией и незаконным оборотом наркотических средств и психотропных веществ. Дороговизна борьбы с наркоманией неоднократно озвучивалась исследователями и руководителями правоохранительных ведомств. Отечественные правоохранительные органы ежегодно привлекают к уголовной ответственности за преступления, связанные с наркотиками, 140 тысяч человек. При этом затраты на то, чтобы найти этих людей, расследовать дела и назначать наказания, составляют 96 миллиардов рублей ежегодно. По подсчетам экспертов ООН: каждый доллар или рубль, вложенный в реабилитацию, позволяет экономить в 10-12 раз больше.

Профилактика наркомании является ключевым фактором в борьбе с этим явлением. Предупредить употребление человеком наркотических средств либо психотропных веществ намного эффективнее, чем его впоследствии лечить от пагубной зависимости.

Система профилактики наркомании обширна и осуществляется различными органами и учреждениями. Существенное место в системе профилактики занимает педагогическая деятельность. Педагог тесно контактирует и общается с обучаемыми, наблюдает за их поведением, видит отношение к учебному процессу, уровень нравственного и морального развития, обладает информацией о семье обучаемого, в каких условиях он проживает. На протяжении процесса обучения, по средствам педагогической деятельности передаются сведения о вреде наркотиков и последствиях их употребления. Педагог регулярно работает с аудиторией и может выявить лиц, употребляющих наркотики либо склонных к их употреблению, в том числе по их внешнему состоянию и принять незамедлительные меры по уведомлению родителей и соответствующих учреждений.

Приобщение к употреблению наркотических средств происходит, как правило, в возрасте 14-24 лет, то есть в период обучения в образовательных учреждениях. По официальным данным Росстата на 2016 год в России на учете состоит 259 500 больных наркоманией [9]. Многие наркоманы являются лицами в возрасте 20-32 лет и страдают инфекционными заболеваниями, а продолжительность их жизни не превышает 7 лет. Именно на этапе обучения в образовательных учреждениях необходимо предотвратить приобщение человека к наркотикам, сформировать у него такие психологические качества, которые не позволили бы ему прикоснуться к наркотикам. Вот почему педагогическая деятельность так важна в общей системе профилактики наркомании.

Формулировка цели статьи. Целью настоящей статьи является рассмотрение педагогической деятельности как действенного механизма борьбы с наркоманией среди слушателей и студентов образовательных учреждений и повышение ее эффективности путем использования результатов исследования на основе разработанного опросника для выявления лиц, употребляющих наркотики.

Изложение основного материала статьи. Предупреждение, профилактика и перевоспитание несовершеннолетних и молодежи призваны изменить отрицательные мотивационные установки, сломать сложившиеся у них динамические стереотипы, сформировать потребности в положительном поведении. Важна ранняя психолого-педагогическая профилактика девиантного поведения у обучаемых [1].

Профилактика зависимости от наркотиков представляет собой стратегии, направленные либо на снижение факторов риска заболевания наркоманией, либо на усиление многих факторов, которые понижают восприимчивость к болезни [8]. Профилактика, включает комплекс социальных, образовательных психологических мероприятий, проводимых государством, общественными организациями, с целью предотвращения распространения и употребления наркотических средств или психотропных веществ, предупреждения развития наркомании.

Как было отмечено выше, система профилактики употребления наркотических средств или психотропных веществ многоаспектна. Профилактика осуществляется различными субъектами государственных органов и общественных учреждений - это педагоги, инспекторы комиссий по делам несовершеннолетних, инспекторы по делам несовершеннолетних (в составе органов внутренних дел), участковые уполномоченные полиции, сотрудники антинаркотических комиссий, члены общественных организаций и движений и др. Профилактика осуществляется путем проведения занятий, лекций, опросов, семинаров, раздачи информационных листовок, акций, специальных репортажей, выступлений в СМИ и пр.

Специфика профилактики проводимой правоохранительными органами преимущественно заключается в выявлении лиц употребляющих наркотики и привлечения их к ответственности, то есть носит карательный характер. Привлечения к уголовной либо административной ответственности виновных лиц является предупредительной мерой. Наказание носит как общий, так и частный превентивный характер. Адресатом общей превенции является лицо, подвергнутое наказанию. Общая превенция заключается в страхе совершать какие-либо действия с наркотиками у других лиц под угрозой наказания.

Особенность педагогической деятельности по профилактике наркомании иная, она носит более информативный характер, заключающийся в передаче информации обучающимся о вреде наркотиков и последствиях их употребления. Педагогическая деятельность осуществляется учителями, преподавателями, классными руководителями, наставниками, инспекторами специальных служб. Педагог более плотно работает с аудиторией и знает психологические особенности своих обучающихся, в связи с чем, ему проще на них воздействовать, донести необходимую информацию.

Педагогическая деятельность представляет собой специфический вид человеческой деятельности, её предназначение заключается в развитии и воспитании нового поколения для последующего нормального существования общества. В процессе педагогической деятельности происходит развитие личности, обретение ее моральных, нравственных качеств, получение знаний об окружающем мире и адаптации человека к условиям современного существования человека. Очевидно, что лица, страдающие наркоманией, сопровождающейся деструктивным поведением не могут стать полезными для социумы. Напротив, таким людям нужен особый уход, лечение, их нужно контролировать, что требует определенных затрат.

Многие исследователи рассматривают педагогическую деятельность как профессиональную и непрофессиональную. Непрофессиональной является та педагогическая деятельность, которой занимается большинство людей в своей повседневной жизни, необязательно имеющих специальное педагогическое образование и педагогическую квалификацию (воспитание родителями детей, обучение неспециалистом игре в шахматы) [5].

Профессиональная педагогическая деятельность, направленная на предупреждение употребления наркотиков более эффективна, чем непрофессиональная, так как педагоги, имеют специальную подготовку, обладают знаниями о наркотиках и о пагубных последствиях, которые наркотики могут нанести

человеческому организму. Кроме того, педагоги знают методику обучения, владеют навыками передачи информации, в связи с чем, знания лучше воспринимаются, усваиваются и сохраняются учащимися.

Вместе с тем, проводить любые мероприятия необходимо с разумной периодичностью. Они не должны вызывать у обучающихся чувство бесполезности и ненужности. Кроме того, передаваемая информация ни в коем случае не должна вызывать у обучающихся интерес к наркотикам, желание их попробовать. Весь предупредительный механизм должен работать на формирование крайне негативного отношения к наркотикам. Подбираемый материал для учащихся должен быть корректным и адекватным. Считаем, что показ фильмов про Голландию, где частично разрешен легальный оборот наркотических средств, со сценой, как курят марихуану, не будет уместным, так как напротив сформирует образ приемлемости наркотиков.

Педагогические просчеты в воспитании человека определяют вероятность его становления на путь наркозависимости не меньше, чем неблагополучная семейная обстановка. В частности, наркозависимость стимулирует нарастающее отчуждение между педагогами и воспитанниками, рост насилия в образовательных учреждениях, снижение авторитета педагогов. Все эти тенденции сегодня имеют место [7].

Педагогическая деятельность, направленная на профилактику употребления наркотических средств или психотропных веществ осуществляется в двух формах: передача информации о наркотиках и выявление лиц употребляющих наркотики.

Информационную поддержку и антинаркотическую пропаганду в учебных заведениях необходимо проводить регулярно и целенаправленно, с целью формирования правильных убеждений у обучающихся относительно наркотиков. В образовательных учреждениях необходимо разработать план антинаркотической пропаганды, включающий лекции, беседы с учащимися и их родителями, тематические викторины, конкурсы антирекламы наркотиков, посещение кинотеатров, оформление рабочих панелей холлов (рисунки, плакаты), использование локальных средств массовой информации, раздачу буклетов, наклеек, значков, календарей, упаковочных материалов с антинаркотической тематикой.

Для организации внеаудиторных мероприятий необходимо привлекать положительных лидеров класса или группы, поскольку они лучше знают волнующие их одноклассников проблемы, ориентируются в том, какой именно элемент антинаркотической пропаганды будет более действенным в конкретной ситуации. К лекционной работе следует привлекать специально подготовленных к работе с данным контингентом учащихся психиатров-наркологов, врачей-специалистов по гигиеническому воспитанию, психологов, педагогов, сотрудников антинаркотических комиссий и правоохранительных органов. Недопустимо, чтобы лекции и беседы проводились лицами, не обладающими специальными познаниями.

Большое значение в учебно-воспитательном и учебно-тренировочном процессе, направленном на профилактику приема наркотических средств или психотропных веществ, отводится коррекции психоэмоционального состояния детей и подростков [6]. Эффективным средством предупреждения наркомании является и приобщение их к занятиям физической культурой и спортом. Программа профилактики наркомании состоит из трех взаимосвязанных блоков: психолого-педагогической диагностики особенностей личности, средств и методов формирования интереса к систематическим занятиям физической культурой и спортом; блока дифференцированного применения физической культуры и спорта для коррекции психоэмоционального состояния; повышения уровня двигательных особенностей и функционального состояния организма.

Распространение и потребление наркотиков имеет явную и скрытую формы. Анализ ситуации, связанной с употреблением подростками и молодежью наркотических средств, свидетельствует, что их явная часть (количества состоящих под диспансерным наблюдением) составляет в лучшем случае четверть от общего числа злоупотребляющих. Истинное число приобщающихся к употреблению наркотических средств или больных наркоманией известно лишь в самых общих чертах и с определенной степенью вероятности [2].

Одним из эффективных способов выявления лиц, употребляющих наркотические средства или психотропные вещества, является анкетирование. Анкета должна быть простой и не занимать много времени. Такой характер анкеты позволит проводить опросы регулярно вплоть до 2-х раз в месяц. Компактность анкеты не будет отрывать обучающихся от образовательного процесса и опрос можно проводить на переменах, либо после окончания занятий.

Анкета обязательно должна быть анонимной. Анонимность позволит без опасения сообщить достоверную информацию. Кроме того, в анкете не должно быть граф, в которые вписываются слова. Ответ только «+» (что означает положительный ответ на вопрос) либо минус (отрицательный ответ). Данная форма позволит избежать идентификации опрашиваемого и, как следствие, будет отражать истинную картину.

Анкета для выявления лиц, употребляющих наркотики

№	Вопрос	Ответ
1	Знаете ли Вы что такое наркотики?	
2	Известно ли Вам о вреде наркотиков?	
3	Стали ли бы Вы пробовать наркотики?	
4	Кто либо из Вашей учебной группы употребляет наркотики?	
5	Видели ли Вы Ваших знакомых в состоянии наркотического опьянения?	
6	Сообщили ли бы Вы о факте употребления наркотиков Вашими знакомыми?	
7	Знаете ли Вы, куда сообщить о лицах, употребляющих наркотики?	

Пояснение: при ответе на вопрос в данной анкете ставится + (да), либо – (нет).

Выводы. Педагогическая деятельность является эффективным механизмом в общей системе профилактики наркомании среди слушателей и студентов учебных заведений. Именно в процессе обучения, через педагога, человек обретает знания, воспитываются моральные и нравственные качества личности, которые впоследствии способствуют выработке крайне негативной позиции в отношении наркотиков и соответственно риск их употребления подрастающим поколением сводится к минимуму.

Очень важно и эффективно использовать в системе физического воспитания студентов нетрадиционные средства оздоровительной физической культуры [3]. Профилактические меры против распространения наркомании среди слушателей и студентов учебных заведений могут быть напрямую взаимосвязаны с физическим воспитанием студентов, которое в свою очередь оказывает положительное влияние при обучении студентов в вузе на другие вредные привычки молодых людей, в том числе на снижение распространенности и силы компьютерной игромании у студентов [4].

Педагогическая деятельность, направленная на профилактику употребления обучаемыми наркотических средств или психотропных веществ осуществляется в двух формах: передача информации о наркотиках и выявление лиц употребляющих наркотики. Передаваемая информация должна адекватно раскрывать опасность наркотиков, а не вызывать к ним интерес и желание их употребить. Одним из действенных способов выявления лиц, употребляющих наркотики, является проведение регулярного анкетирования и соответствующая дальнейшая профилактическая педагогическая деятельность исходя из результатов исследования.

Литература:

1. Алексеев С.Л. Автореферат дисс. канд. юрид. наук. / Педагогическая подготовка курсантов вузов сухопутных войск МО РФ к предупреждению и преодолению отклонений в поведении военнослужащих внутренних войск МВД России. Алексеев С.Л. Казань. – 2014. – С. 4-5.
2. Баршай В.М., Белявкина М.В., Чернов Е.А. /Профилактика наркомании среди молодежи: приоритетные инновационные образовательные проекты и их реализация сборнике: Физическое воспитание и спорт: актуальные вопросы теории и практики. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. ФГКОУ ВО "Ростовский юридический институт" МВД России. 2016. - С. 16-24.
3. Галимов Г. Я., Кудрявцев М., Д. Кузьмин В. А., Копылов Ю. А., Гаськов А. В. Эффективность использования в системе физического воспитания студентов нетрадиционных средств на примере хатха - йоги / Вестник Бурятского государственного университета, 2014. 13 - 1. - С. 41 – 44
4. Кудрявцев М. Д., Крамида И. Е., Кузьмин В. А., Ермаков С. С., Цеслицка М., Станкевич Б. Влияние обучения в вузе на распространенность и силу компьютерной игромании у студентов / Физическое воспитание студентов. – 2016. – № 3. – С. 13–22.
5. Кудрявцев М.Д., Панов Е.В., Шеслер В.А. / Понятие и сущность педагогической деятельности / Научный журнал «Дискурс» - 2018 – 1 (15) Педагогические науки. – С. 68-73.
6. Кабачков В.А., Куренцов В.А., Петров В.К., Чебураев В.С., Евстратова Т.В., Перова Е.И., Бутова А.М. / Физкультурно-оздоровительные технологии и модели профилактики наркомании среди несовершеннолетних / Вестник спортивной науки. 2008. № 4. - С. 105-108.
7. Путинцев А.В. / Сущность и специфика социально-культурной деятельности волонтерских объединений по профилактике наркозависимости подростков / Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2014. № 8 (136). - С. 92-99.
8. Профилактика наркомании в образовательном учреждении: Методический сборник для преподавателей образовательных учреждений. – Уфа, 2009. - С. 8
9. Статистическая информация Росстата: [Url:http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/healthcare/](http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/healthcare/).

Педагогика

УДК: 373.1

сотрудник военной части 84841 Куко (Широкова) Светлана Сергеевна
Военная часть 84841 (г.-к. Анапа)

ПРЕОДОЛЕНИЕ ПРЕДКОНЦЕРТНОГО ВОЛНЕНИЯ ЭСТРАДНОГО ВОКАЛИСТА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. Статья посвящена проблеме предконцертного волнения будущих эстрадных вокалистов. В ней представлены взгляды ведущих музыкантов-педагогов, театральных деятелей, психологов, рассматриваются стадии предконцертного состояния исполнителей, изучаются адаптивные особенности музыкантов, их связь с личностными структурами.

Ключевые слова: предконцертное волнение, эстрадный вокалист, репертуар, саморегуляция, художественный образ.

Annotation. Article is devoted to a problem of preconcert nervousness of future variety vocalists. It presents the views of the leading musicians-educators, theatrical figures, psychologists, the stages of the pre-concert state of performers are studied, adaptive features of musicians, their connection with personal structures are examined.

Keywords: preconcert excitement, pop singer, repertoire, self-regulation, artistic image.

Введение. Публичное выступление позволяет вокалисту воплотить в своем творчестве высокие художественные задачи, проявить свое исполнительское мастерство. «Кто настоящий эстрадный певец, – говорил Л. О. Утесов. – Тот, кто хочет песней чему-то научить, поделиться сокровенным, разделить радость... Об эстраде вроде бы и пишут, но чаще всего так же поверхностно и легкомысленно, какой нередко бывает сама эстрада. Научно-аналитической литературы почти нет» [1, с. 127]. Действительно, в работах педагогов-вокалистов основное место занимает правильная постановка голоса исполнителя, и недостаточное внимание уделяется формированию его готовности к концертной деятельности. Вместе с тем, эстрадный вокалист, как и любой артист, подвержен сильному предконцертному волнению. И, несмотря на то, что в последние годы появилось много работ, посвященных подготовке музыканта, и в частности вокалиста, к концертному выступлению, проблема эстрадного волнения по-прежнему остается актуальной. Для изучения этой проблемы важно привлекать не только психологов, педагогов-музыкантов, но и актеров, режиссеров, театральных деятелей. В плане совершенствования готовности музыканта-исполнителя к концертному выступлению особое значение приобретают работы А. Д. Алексеева, Л. А. Баренбойма, Д. Д. Благого, А. Л. Готсдинера, Л. Б. Дмитриева, Г. Г. Нейгауза, В. И. Петрушина, К. С. Станиславского, Г. М. Цыпина, Ю. А. Цагарелли, В. Г. Мозгота и др.

Формулировка цели статьи. Рассмотреть особенности преодоления концертного волнения будущего эстрадного вокалиста в процессе обучения в вузе.

Изложение основного материала статьи. Важнейшая составляющая подготовки эстрадного вокалиста к выступлению на сцене – правильно подобранная концертная программа, ее уровень сложности, художественная ценность. Как отмечает Ю. А. Цагарелли, слишком трудные произведения влекут за собой грубые ошибки музыканта-исполнителя, в то же время занижение сложности программы не способствует развитию мастерства студента-вокалиста. При этом может быть как объективная, так и субъективная сложность программы, что связано, прежде всего, с фактором соответствия-несоответствия музыкального произведения индивидуальным особенностям профессионально важных качеств музыканта-исполнителя [2, с. 319].

Помимо технических проблем формирования репертуара следует учитывать и его художественные достоинства. «Первоочередная проблема для эстрадного певца – репертуар. – Наряду с художественно ценными произведениями распространилось множество сочинений низкого уровня, песни-однодневки... – пишет педагог-вокалист О. В. Далецкий. – Идет поток обезличенной эстрадной продукции, шлягерной “фабрики веселья”. У каждого эстрадного артиста должна быть своя тема. Только в этом случае могут проявляться личности» [1, с. 134].

Важно учитывать специфику подготовки не только отдельного произведения, но и всей концертной программы, больше внимания уделять сложным сочинениям. В предконцертный период, считает А. Д. Алексеев, не следует делать исполнителю слишком много замечаний, в то же время не давать никаких советов также не верно, указания должны быть направлены на устранение только самых существенных недостатков. Позитивную роль в процессе подготовки к выступлению играет увлечение исполняемой музыкой, полное эмоциональное погружение в создаваемый художественный образ, стремление доставить слушателю удовольствие. Преодолению эстрадного волнения способствует также хорошая подготовка к концерту, недопустимость выступления с недоработанными произведениями, воспитание у учащихся чувства радости от общения с аудиторией и процесса публичного выступления, мобилизация воли на успешное исполнение произведения [3, с. 266].

Характеризуя деятельность музыканта-исполнителя, Ю. А. Цагарелли выделяет две основные части – репетиционную и концертную, каждая из которых имеет свои специфические требования. В первой части – репетиционной – происходит знакомство с произведением, творческая переработка всей имеющейся информации. Затем начинается аналитический период работы: художественный материал обрабатывается сознанием, дополняется наблюдениями, деталями, догадками, углубленным вхождением в образ. Повышенные требования здесь предъявляются к способности создавать пространственно-зрительный образ в условиях дефицита информации. В исполнительском процессе работа над художественным образом, как эталоном, к которому надо стремиться, приобретает особое значение.

Исполнительскую деятельность музыканта Ю. А. Цагарелли условно подразделяет на три этапа. На первом происходит «создание целостного воображаемого музыкального образа... ознакомление с нотным текстом... накопление по возможности большего количества информации о форме, стиле, жанре и других особенностях музыки, а также о личностных и творческих особенностях композитора...» [2, с. 37]. На этом этапе также существенные требования предъявляются «к устойчивости и переключаемости внимания» [2, с. 39].

Второй этап предполагает работу над различными деталями музыкального произведения, такими, как технические сложности, исполнительские приемы, темп, динамика, агогика, особенности формы, координация исполнительских движений в соответствии с задачами интерпретации произведения, конкретизация музыкального образа. «Опытный певец представляет себе формирование звука не только в звуковой и двигательной форме, – отмечает Л. Б. Дмитриев. – Сюда включаются зрительные, вибрационные (резонаторные) представления...» [4, с. 77–78].

На третьем – контрольно-корректировочном – этапе происходит «создание целостного успешивного (слухового) музыкального образа» [2, с. 42]. Отшлифованные ранее детали выстраиваются в стройную индивидуальную концепцию, усиливаются требования к мышечным движениям, их психомоторной координации. «Творческое состояние тем и характеризуется, что у художника, в данном случае исполнителя, при высокой степени увлечения создаваемыми образами обостряется и контроль за процессом этой работы, без которой она не могла бы быть успешной», – пишет А. Д. Алексеев [3, с. 267]. Вместе с тем, причина в плохом усвоении сочинения, технических сбоях, которые вызывают чувство тревоги на эстраде, часто бывает связана и с обостренным чувством ответственности, своеобразным «сверхконтролем», которые следует преодолевать в процессе специальной подготовки. Во время репетиции надо чаще представлять себя на эстраде, ставить творческие художественные задачи. Позитивную роль играют регулярные выступления, способствующие более уверенному исполнению на эстраде, креативное погружение в создаваемый образ, умеренный самоконтроль.

Психологи выделяют определенные фазы предконцертного состояния-волнения музыкантов: длительное предконцертное состояние, непосредственное предконцертное состояние, выход на сцену, начало исполнения, состояние после концерта. На наш взгляд, эти фазы можно дополнить следующими: состояние во время концерта, коррекция исполнения в процессе исполнения. Очень важно не терять чувство самоконтроля в процессе исполнения музыкального сочинения, чтобы при необходимости можно было осуществлять коррекционные действия.

С целью преодоления предконцертного волнения педагоги-психологи предлагают обратить внимание на формирование процессов саморегуляции чувств, эмоций, психических состояний музыканта-исполнителя, связанных с концертным исполнением, а также на аутогенную тренировку. Принципы тренировки для снятия нервных и психических перегрузок были разработаны немецким врачом И. Шульцем, технике самовнушения также посвящены работы М. Бурно, В. Леви, Х. Линдемана и др. В. И. Петрушин предлагает специальные упражнения, направленные на аутогенное расслабление нервной системы. Он приводит всем известные тексты, повторение которых способствует стабилизации психического состояния музыканта (например: «Я совершенно спокоен... Сердце бьется спокойно и ровно...») [5, с. 106–111]. Также В. И. Петрушин предлагает для нормализации психического состояния использовать трансцендентальную медитацию, «смысл которой заключается в достижении особого гармонического единства человека с окружающим миром и тем, что он делает в данный момент... В этом состоянии, – пишет далее автор, – включаются в работу

бессознательные механизмы психики, и музыкант интуитивно находит именно то решение, которое обеспечивает наибольший художественный эффект» [5, с. 107–108].

Проблему аутогенной тренировки (аутотренинга) рассматривает и Г. М. Цыпин, «это термин, обозначающий различные САМОВОЗДЕЙСТВИЯ человека: САМОВнушение, САМОкоррекцию психических состояний и т. д.» [6, с. 49]. Автор отмечает основные компоненты такой тренировки – это, прежде всего, нормализация дыхания, релаксация мышц, элементы самовнушения. Рассматривая проблему формирования устойчивости внимания, необходимо заботиться о внутренней логике музыкального развития, о ярком воплощении слышимого внутренним слухом звукового образа. При этом особое значение приобретает развитие познавательной сферы эстрадного вокалиста (ощущений, восприятия, памяти, мышления, воображения). «У квалифицированного певца, – отмечает Л. Б. Дмитриев, – в процессе освоения вокала также развиваются специализированные восприятия, отсутствующие у лиц, не занимающихся пением. Это и слуховые ощущения, и различные ощущения от работающих мышц голосового аппарата, от резонаторно-вибрационных явлений, которые возникают при пении, от движения дыхательной струи по голосовому тракту и т. д.» [4, с. 107]. Таким образом, формирование психологической готовности музыканта к концертному выступлению представляется как процесс саморегуляции, а характерологические особенности подготовки музыкантов к концертной деятельности тесно связаны с их адаптивными возможностями.

На успешность подготовки к эстрадному выступлению влияют качества личности, природные, задатки, окружающая среда, интересы и увлечения, общие и специальные способности, черты характера и темперамент, креативность. К. С. Станиславский отмечал: «Сценическое самочувствие имеет свои разновидности. У одних преобладает ум, у других чувство, у третьих воля. От них оно и получает свой особый оттенок [6, с. 331]. Он придавал особое значение интеллекту и воле в творчестве артиста, при этом для создания художественного образа призывал развивать воображение. «Чтобы привести музыку, пение, слово и действие к единству, – писал К. С. Станиславский, – нужен не внешний, физический темпоритм, а внутренний, духовный» [7, с. 257].

С целью снижения предконцертного волнения в учебном процессе вузов культуры можно использовать метод мысленного «пропевания» произведения в определенном тоне – «как бы на концерте». Его отличительной особенностью является воображаемое исполнение вокального сочинения («про себя») с представлением творческого состояния во время выступления на сцене концертного зала с большим количеством слушателей, с определенной акустикой. При такой подготовке постепенно устраняется излишнее волнение, не переутомляются голосовые связки.

Также действенным, на наш взгляд, является метод моделирования концертной ситуации. Это комплексный метод, объединяющий ряд компонентов эстрадного выступления, требует определенного опыта выступлений студента, достаточно широкого музыкального кругозора и представляет собой как бы инсценировку песни. Надо быть готовым к специфике концертного зала, его акустике, не терять присутствие духа ни при каких обстоятельствах, сосредотачиваясь на яркой художественной интерпретации эстрадно-джазового сочинения, на творческом воплощении музыкального образа всеми доступными средствами вокально-исполнительской выразительности.

В плане преодоления предконцертного волнения отдельное место занимает метод ролевой подготовки («имитационных игр»), происхождение которого связано с деятельностью И. Е. Вольперта – психиатра и психотерапевта, автора особого метода лечения, называемого имаготерапия (от латинского слова *imago*, означающего подобие, образ). Первоначально этот метод использовался в качестве «поведенческой психотерапии», позволяющей больному адекватно ориентироваться в той или иной ситуации. Суть его заключается в том, что человек, активизируя свой личный опыт, создает нужный образ, благодаря которому он переживает те или иные ощущения, состояния и в результате получает положительные, здоровые предпосылки поведения. В дальнейшем этот метод стал использоваться в системе образования как дидактический.

В контексте подготовки будущего эстрадного вокалиста метод ролевой подготовки может быть весьма эффективным. Представляя себе образ известного эстрадного исполнителя, не подверженного концертному волнению, студент мобилизует собственные творческие ресурсы, способствующие оптимизации сценического выступления. «В повседневной жизни каждый музыкант-исполнитель в какой-то степени создает для себя определенный образ, сложившийся под влиянием воспитания, накопленного опыта, условий окружающей среды, – пишет Ю. А. Цагарелли. – Эта способность человека играть, сознательно воспроизводить тот или иной образ и используется в методе “имитационных игр”» [2, с. 330]. Более подробно различные приемы и методы подготовки эстрадного певца к концертному выступлению описаны в статье Т. И. Стражниковой и С. С. Широковой [9].

В процессе формирования исследуемой готовности важно учитывать специфические особенности эстрадно-джазового исполнительства. Первоначально считалось, что джаз, как проявление легкой музыки, не должен претендовать на особую глубину и оригинальность исполнения музыкального сочинения. На самом деле и в джазовом искусстве поднимаются серьезные темы, демонстрируются богатые разнообразные средства музыкальной выразительности, имеющие свою специфику. В джазовом искусстве, как известно, наиболее ярко проявляется стремление к импровизационности, индивидуализации авторской концепции, отображающей внутренний мир музыканта.

Е. С. Барбан, известный джазовый критик и теоретик, пишет: «Поп-музыка и рок не создали нового способа тотального воздействия на сенсорную природу слушательского восприятия. Способ этот (специфический метроритм, личностная экспрессивность, свинг и особое звукоизвлечение) они полностью заимствовали у джаза и блюза, изменив, правда, тембр, колорит звуковой артикуляции с помощью электроусилителей и синтезаторов» [10, с. 76]. Джазовый вокалист, как известно, пользуется особыми приемами артикуляции, такими как шаут (shout), холлер (holler), глиссандо (glissando), «грязные» тоны (dirty tones) и другими исполнительскими средствами. Такие средства создают особый джазовый стиль исполнения с его мельчайшими градациями силы, динамики, агогики, синкопированного ритма и других специфических средств.

В деятельности эстрадно-джазового вокалиста также следует учитывать особенности музыкальной акустики. Это направление в последние годы развивается особенно интенсивно. Вокалист, как, впрочем, и любой артист, замечает, как влияют на качество звучания те или иные акустические возможности аудитории, своего голоса. Пение в микрофон подчеркивает все недостатки вокальной подготовки, поэтому важно

учитывать особые правила использования микрофона, окружающую обстановку, систему звукоусиления, ее акустические особенности в различных концертных залах.

Выводы. В заключение следует отметить, что в рамках одной статьи невозможно охватить все особенности подготовки вокалиста к предстоящему выступлению. Преодолению эстрадного волнения способствует, прежде всего, хорошая подготовка к концерту, воспитание у студентов чувства радости от концертного выступления, общения с публикой, мобилизация воли на успешное исполнение произведения. Чтобы достичь состояния оптимальной концертной готовности, необходима специальная подготовка, одной из составляющих которой является аутогенная тренировка, способствующая саморегуляции психического состояния эстрадного вокалиста, самокоррекция чувств, эмоций.

Литература:

1. Далецкий, О. В. Обучение пению: Путь к бельканто. Из опыта педагога: учеб. пособие / О. В. Далецкий. – 4-е изд., доп. и перераб. – М.: Изд. дом «ФАИНА», 2011. – 352 с.
2. Цагарелли, Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: учеб. пособие / Ю. А. Цагарелли. – СПб.: Композитор, 2008. – 368 с.
3. Алексеев, А. Д. Методика обучения игре на фортепиано // А. Д. Алексеев. – М.: Музыка, 1971. – 279 с.
4. Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики / Л. Б. Дмитриев. – М.: Музыка, 2000. – 368 с.
5. Петрушин В. И. Музыкальная психология : учебное пособие / В. И. Петрушин. – М.: Владос, 1997. – 381 с.
6. Цыпин, Г. М. Сценическое волнение и другие аспекты психологии исполнительской деятельности / Г. М. Цыпин. – М.: Музыка, 2010. – С. 17
7. Станиславский К.С. Работа актера над собой. Ч.П. Работа над собой в творческом процессе воплощения. Дневник ученика / К. Н. Станиславский. – М. –Л.: Искусство, 1948. – 347 с.
8. Станиславский К.Н. Оперная студия Большого театра // К.Н. Станиславский. Мое гражданское служение России: Воспоминания. Статьи. Очерки. Речи. Беседы. Из записных книжек. – М.: Правда, 1990. – С. 252–261.
9. Стражникова Т. И. Приемы и методы формирования готовности будущего эстрадного вокалиста к концертной деятельности в процессе обучения в вузе / Т. И. Стражникова, С. С. Широкова // Многоуровневая система художественного образования и воспитания: современные проблемы и перспективы регионального образования: матер. 14 Всерос. науч.-практ. конф. – Краснодар, 2015. – С. 229–232
10. Барбан, Е. С. Джазовые портреты. Сто очерков о музыкантах джаза / Е. С. Барбан. – СПб.: Композитор. – Санкт-Петербург, 2006. – 304 с.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Кутепов Максим Михайлович

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Ваганова Ольга Игоревна

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);

кандидат технических наук, доцент Соколов Виктор Алексеевич

Нижегородский государственный инженерно-экономический университет (г. Нижний Новгород)

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ВЫПУСКНИКА НА ОСНОВЕ ТРЕНИНГОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье освещается влияние тренинговой технологии на формирование профессиональных компетенций студентов. Для этого было выявлено определение понятия «тренинг» как в широком, так и в узком смысле. В целом принято считать, что это специальная тренировка, обучение чему-либо; термин, который служит для обозначения различных методов, предназначенных для формирования и развития у индивида полезных привычек, умений и навыков. Далее были определены важные составляющие тренинга. Эти компоненты направляются на формирование компетенций студента, на формирование навыков сотрудничества, анализа источников информации, развитие логического мышления, поиск эффективных путей решения образовавшихся проблем. Установлены принципы, которые преподаватель должен соблюдать при проведении занятия рассматриваемого типа. Подробно описана классификация методов работы на тренинге: кейс-задание, деловая игра, ролевая игра, групповая дискуссия, «мозговой шторм». Определена структура тренинга. Тренинговая технология позволяет решить главную задачу компетентностного подхода: развитие творческого мышления и навыков творческой деятельности. Среди преимуществ тренинга как инновационного метода обучения выделена ориентация на постановку вопросов и поиск ответов на них, в то время как традиционные методы обучения нацелены на получение правильного ответа и являются формой передачи и усвоения знаний.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, традиционное обучение, тренинговые технологии, профессиональное обучение, студент, выпускник, деятельностный подход, компетентностный подход.

Annotation. The article highlights the influence of training technology on the formation of professional competencies of students. For this purpose, the definition of the concept of "training" was revealed in both broad and narrow senses. In general, it is considered that this is a special training, teaching something; a term that serves to identify various methods designed to form and develop the individual's useful habits, skills and habits. Further important elements of the training were identified. These components are directed to the formation of the student's competencies, the formation of cooperation skills, the analysis of information sources, the development of logical thinking, the search for effective ways to solve the problems that have been formed. The principles that the teacher must adhere to when conducting a class of this type are established. The classification of methods of work at the training is described in detail: case-tasking, business game, role-playing game, group discussion, brainstorming. The structure of the training is defined. The training technology allows to solve the main task of the competence approach: the development of creative thinking and the skills of creative activity. Among the advantages of training as an innovative method of teaching, emphasis is placed on raising questions and seeking answers to them, while

traditional methods of instruction are aimed at obtaining the right answer and are a form of transfer and assimilation of knowledge.

Keywords: professional competence, traditional training, training technologies, vocational training, student, graduate, activity approach, competence approach.

Введение. Развитие качества образования в российских вузах является приоритетным направлением, которому уделяется много внимания, поскольку именно качественное образование способствует формированию систематического, критического мышления, активизирует позицию студента, развивает способность анализировать ситуации, проектировать свою деятельность и предвидеть ее последствия, а главное формирует необходимые студенту компетенции для применения их в будущей профессиональной деятельности. Компетентностный подход определил широкий интерес к использованию в обучении новых форм и методов. Возрастает роль креативности преподавателя. Креативность проявляется в потребности генерировать и апробировать новое самому и заинтересовать своих студентов. Учитывая современные требования образования, выпускник должен уметь самостоятельно вырабатывать алгоритмы решения новых задач. В этом и состоит основа инновационного развития вузов (постоянное обновление и развитие знаний и навыков обучающихся). Поэтому тренинговые технологии, являясь инновационными, действующими на основе методов, отличающихся от традиционных, дают большую продуктивность процессу обучения, на наш взгляд, наиболее подходящий вариант. Возможности тренинговых технологий в рамках компетентностного подхода в процессе обучения студентов все более расширяются со временем, поэтому данная тема актуальна для рассмотрения.

Формулировка цели статьи. Выявить сущность тренинговой технологии в рамках компетентностного подхода.

Изложение основного материала статьи. Компетентностный подход тесно взаимодействует с деятельностным, поскольку современная образовательная парадигма диктует правило, при котором навыки формируются только в процессе деятельности, то есть студенты должны применять свои знания на практике самостоятельно [2]. Другими словами, они должны не только приобрести определенный объем знаний и умений, но и хорошо владеть им, творчески применять его в реальных условиях. В деятельностном подходе развиваются не только компетенции, но и формируется самоактуализирующаяся, ответственная личность [10]. Качество сформированной компетенции характеризуется способом ее формирования. Компетенция формируется только в процессе деятельности и только в условиях максимальной включенности обучающегося [1]. Поэтому тренинг является одним из самых продуктивных современных методов, обеспечивая включенность студентов в процесс обучения [3]. Нельзя игнорировать тот факт, что обучающиеся должны быть мотивированы, и поэтому тренинги предлагают участие в реальных ситуациях, которые могут произойти в сфере будущей профессиональной деятельности, что и заинтересовывает будущих специалистов [5].

В широком смысле тренинг (англ. training) – специальная тренировка, обучение чему-либо; термин, который служит для обозначения различных методов, предназначенных для формирования и развития у индивида полезных привычек, умений и навыков [4]. В качестве обучающего метода тренинг появился в начале XX века в США [6].

В методике обучения тренинг можно считать запланированным процессом модификации знания, навыков и умений. Особенность тренингов состоит в том, что преподаватель создает условия неформального общения, что способствует непринужденности и определенной свободе студентов, поэтому перед обучающимися появляется множество вариантов решения проблемы. Технология тренинга делает процесс более интересным [8].

Отметим отличия традиционного обучения и тренингов. Первое всегда ориентировано на получение правильного ответа и является формой передачи и усвоения знаний, а тренинг ориентирован на постановку вопросов и поиск ответов на них [7]. В отличие от традиционного обучения, тренинговая технология ориентирована на охват всего потенциала обучающегося: уровень и объем его компетентности (социальной, эмоциональной, интеллектуальной), самостоятельность, способность к принятию решений, взаимодействие.

Как и любое другое занятие тренинг имеет цель: приобретение необходимых навыков и опыта для формирования какой-либо компетенции [9].

Тренинг имеет несколько важных компонентов, составляющих: тренинговая группа; тренинговой круг; правила группы; атмосфера взаимодействия; интерактивные методы обучения; структура тренингового занятия; оценка эффективности тренинга [11].

Эти компоненты направляются на формирование компетенций студента, на формирование навыков сотрудничества, анализа источников информации, развитие логического мышления, поиск эффективных путей решения образовавшихся проблем [14].

Проводя тренинговые упражнения преподаватель должен соблюдать несколько принципов: активность; творческая позиция; осознание своего поведения; партнерское общение [13].

Как мы отметили, современное обучение невозможно без компетентностного и деятельностного подходов. А они в свою очередь включают активные методы обучения [12]. Тренинг является одним из ведущих видов активных методов обучения, так как выполняет ряд задач, таких как анализ ситуаций, получение новых знаний и применение их на практике в тот же день, развитие творческого потенциала и умение работать в группе.

Рассмотрим классификацию методов работы на тренинге:

- кейс-задание (постановка проблемной ситуации, которая требует ответа и нахождения решения);
- деловая игра (условия имитации профессиональной деятельности);
- ролевая игра (исполнение студентами определенных ролей для проработки определенной ситуации);
- групповая дискуссия (совместное обсуждение и анализ проблемной ситуации);
- «мозговой штурм» (высказывание студентами всех возможных мнений и выбор лучшего) [15].

Тренинги дают большой позитивный результат за счет того, что не растягиваются на месяц, а проводится оперативно, поэтому результаты появляются почти сразу; задействования творческого потенциала студента, не использовавшегося ранее.

Отметим, тренинги, проводимые вузом должны отвечать требованиям потенциальных работодателей.

Для получения большего эффекта от проведения тренинга необходимо сочетание активного включения студентов и дозированное преподнесение информации.

Структура тренинга выглядит следующим образом.

На первой стадии «введение» происходит подготовка студентов к предстоящему изменению в их коммуникативном поведении. На этой стадии есть два этапа (принятие правил тренинга и создание определенного психологического настроя). В группе обязательным образом должна быть создана атмосфера доверия и доброжелательности для развития групповой сплоченности. Преподаватель может использовать различные разминки для студентов по своему усмотрению. Кроме общегрупповых задач, подлежат решению индивидуальные, направленные на активацию внутреннего потенциала студентов с помощью приобретения уверенности в собственной значимости.

Вторая стадия «основное содержание тренинга». На этом этапе происходит стимулирование и развитие коммуникативного сознания. Здесь определяется тема дискуссии, выявляется характер проблем, ориентация на данные элементы студентов; решаются конкретные задачи, студенты овладевают определенным набором знаний, умений и навыков; проводятся дискуссии, игры, индивидуальные и комплексные упражнения, мини-лекции – все это для создания ситуаций рефлексии; упорядочивается и обсуждается информация с помощью мини-лекций; выявляются альтернативы и здесь же оцениваются; подводятся итоги дискуссии; сопоставляются цели занятия и полученные результаты; снимается психологическая нагрузка.

На третьем этапе происходит закрепление приобретенных знаний, умений и навыков, обобщение полученного опыта. Студенты должны провести рефлексию (обменяться впечатлениями, эмоциями, мнениями) [18].

Результаты проведенного тренинга всегда должны быть обсуждены. Преподаватель должен поблагодарить студентов за участие и отметить положительные моменты, сделать замечания в корректной форме. Программа тренинга должна быть рассчитана на каждого студента и вызывать позитивный настрой, мотивируя на дальнейшее изучение дисциплины.

Как показывает практика, формирование профессиональных компетенций и жизненных ориентаций наилучшим образом происходит при нестандартной форме организации занятий [19]. Поэтому тренинг является самым оптимальным вариантом. Основными условиями его реализации являются:

- открытость (благодаря ей в процессе занятия студент будет готов к развитию);
- свобода самовыражения (отсутствие страха перед сокурсниками, преподавателем, проявление волевых усилий для выхода своей внутренней активности);
- активность (ориентация на поиск и самостоятельность, актуализация игровых и творческих ситуаций);
- удовлетворенность деятельностью (эмоциональное удовлетворение и поддержка со стороны преподавателя и сокурсников) [16].

Тренинг реализует основные принципы компетентностного обучения:

- интерактивность форм занятий с применением большого количества методологических приемов, упражнений и задач;
- предоставление возможности каждому из участников тренинга высказать свое мнение [20].

Также стоит сказать, что тренинговая технология позволяет решить главную задачу компетентностного подхода: развитие творческого мышления и навыков творческой деятельности, рассматриваемые дидактически как:

- самостоятельное применение навыков в реальную жизнь для разрешения какой-либо ситуации;
- видение новой проблемы в знакомой ситуации;
- комбинирование известных способов действий с новоприобретенными;
- видение новых функций и структуры объекта;
- представление альтернативных решений задачи [17].

Данные положения говорят о том, что тренинг максимально качественно готовит студентов к профессиональной деятельности.

Выводы. Использование тренингов способствует формированию навыков сотрудничества, работы в коллективе, способности принимать самостоятельные решения и адаптации студента в условиях будущей профессиональной деятельности, формирует профессиональные компетенции. Учебно-профессиональные тренинги необходимо рассматривать как форму организации учебно-профессиональной деятельности студентов. Тренинги дают возможность целенаправленного формирования профессиональных компетенций студентов, помогают реализовывать практико-ориентированный подход к обучению.

Рассмотренная нами структура тренинга позволяет говорить о том, какие именно компоненты обеспечивают эффективность данной технологии. Студенты открыты для обучения, могут высказать свое мнение, не боясь жесткого порицания, они открыты для получения новой информации, а условия, которые создает преподаватель в процессе тренинга, готовят студента к решению профессиональных задач.

Литература:

1. Абрамова Н.С., Гладкова М.Н., Ваганова О.И. Особенности разработки оценочных материалов в условиях реализации компетентностного подхода // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-1. С. 3-9.
2. Абрамова Н.С., Гладкова М.Н., Гладков А.В., Кутепов М.М., Трутанова А.В. Организация проектной деятельности студентов в электронном обучении // Международный журнал экспериментального образования. 2017. № 6. С. 7-11.
3. Алешугина Е.А. Способы отбора лексического содержания профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студентов в неязыковом вузе. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского. Нижний Новгород, 2009. 189 с.
4. Ваганова О.И., Колдина М.И., Трутанова А.В. Разработка содержания профессионально-педагогического образования в условиях реализации компетентностного подхода // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6, №2(19). С. 97-99.

5. Илалтдинова Е.Ю., Фильченкова И.Ф., Фролова С.В. Особенности организации постдипломного сопровождения выпускников программы целевого обучения в контексте сопровождения жизненного цикла профессии педагога // Вестник Мининского университета. 2017. № 3 (20). С. 2.
6. Инженерно-педагогическое образование: Методология, теория, практика: Монография. Под ред. С.М.Марковой. - Н.Новгород: ВГИПУ, 2008. - 225 с.
7. Колдина М.И., Ваганова О.И., Трутанова А.В. Методы и средства формирования общекультурных компетенций обучающихся вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 175-177.
8. Колдина М.И., Ваганова О.И., Трутанова А.В. Управление самостоятельной работой студентов вуза // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 39-42
9. Колдина М.И., Лапшова А.В. Коммуникативная компетентность педагога в условиях модернизации образования // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 54-6. С. 59-65.
10. Крылышко Л.Ю., Кутепова Л.И. Комплект дидактических тестов по курсу «Проектно-сметное дело». Хроники объединенного фонда электронных ресурсов Наука и образование. 2014. № 6 (61). С. 87.
11. Кутепов М.М., Ваганова О.И., Трутанова А.В. Возможности здоровьесберегающих технологий в формировании здорового образа жизни // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 210-213.
12. Кутепов М.М., Ямбаева Н.В., Елыгина К.А. Информационные технологии обучения физической культуре в вузе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. № 2 (15). С. 83-86.
13. Кутепова Л.И., Ваганова О.И., Трутанова А.В. Формы самостоятельной работы студентов в электронной среде // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 43-46.
14. Лапшова А.В., Ваганова О.И., Тюмина Н.С., Румянцева Н.А. Личностно-ориентированный подход к профессиональной подготовке студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-5. С. 201-207.
15. Маркова С.М., Наркозиев А.К., Дидактические основы исследования содержания профессионального образования // Вестник Мининского университета. - 2017. - № 3 (20). - С. 7.
16. Немова О.А., Кутепов М.М., Кутепова Л.И., Ретивина В.В., Фролова Н.В Социокультурные механизмы трансляции ценностей: на примере приобщения молодежи г.Нижнего Новгорода к здоровому образу жизни // Теория и практика физической культуры. 2016. №11. С. 48-51.
17. Петров А.Ю. Инновационный менеджмент в открытой образовательной системе / А.Ю. Петров, М.Н. Булаева, А.А Сиротова // Человек и образование. - 2016. - №4. - С. 134-138.
18. Петров, А. Ю. Управленческо-педагогическая деятельность руководителя профессиональной образовательной организации по повышению качества образования: монография / А. Ю. Петров, Ю. Н. Петров, М. Н. Булаева. - Н. Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2016. - 267 с.
19. Угодчикова Н.Ф., Крюкова Г.К., Алешугина Е.А., Лошкарева Д.А. Деятельность кафедры иностранных языков как реакция на изменения социально-экономических условий в обществе. Приволжский научный журнал. 2014. № 1 (29). С. 239-243.
20. Smirnova Z., Vaganova O., Shevchenko S., Khizhnaya A., Ogorodova M., Gladkova M. Estimation of educational results of the bachelor's programme students // IEJME: Mathematics Education. 2016. Т. 11. № 10. С. 3469-3475.

Педагогика

УДК 37.017

кандидат педагогических наук, доцент Лебедева Ирина Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат психологических наук, доцент Фомина Наталья Вячеславовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат психологических наук, педагог-психолог Ревина Ирина Ароновна

МАОУ «Школа № 42» (г. Нижний Новгород)

ИСТОРИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ ОСМЫСЛЕНИЯ МИССИИ ПЕДАГОГА

Аннотация. Статья посвящена изучению феномена «педагог-профессионал», его общественного статуса, личностных качеств и компетенций в историческом ракурсе. Авторы используют интеграцию философского, психологического, историко-педагогического и собственно педагогического знания для понимания современной модели педагога. Методологическим основанием исследования образа педагога явился исторический контекст как сложный комплекс социальных условий возникновения педагогических представлений, понятий и суждений об идеале учителя и его профессиональной подготовке. Определяя феномен понятия «педагог», авторы рассматривают его через уникальность профессиональной деятельности, личностные качества, соответствие общественным ожиданиям и запросам человека.

Ключевые слова: педагог-профессионал, профессиональная компетентность, исторический контекст, историческая парадигма, профессиональная подготовка педагога.

Annotation. The article is devoted to the study of the phenomenon of "teacher-professional", social status, personal qualities and competencies in historical perspective. The authors use the integration of philosophical, psychological, historical and pedagogical knowledge for understanding the modern model of the teacher. The methodological basis of the study of the image of the teacher was the historical context as a complex set of social conditions of occurrence of pedagogical views, perceptions and judgments about teachers and their professional training. Defining phenomenon of the notion of "teacher", the authors examine it through the uniqueness of professional activity, personal qualities, matching public expectations and needs of the person.

Keywords: teacher-professional, professional competence, the historical context, historical paradigm, training teacher.

Введение. Образ педагога в ракурсе развития человеческой цивилизации – это сложный комплекс исторических, философских и практических представлений, понятий и суждений различных слоев населения

об идеальном учителе в разные эпохи. Научно-техническая и социальная направленность современного общества отчётливо демонстрируют необходимость определения актуальных характеристик «эффективного» педагога 21 века как личности и профессионала, ответственного за подготовку молодого поколения к полноценной реализации социальных ролей в жизни. Важность изучения феномена учителя-педагога как носителя передовых (инновационных) идей отмечают многие российские ученые в области истории образования (М. В. Богуславский, М.А. Лукацкий, И.Д. Лельчицкий, В.А. Рыбин и др.) и зарубежные исследователи (К. Бикмор, Дж. Локвуд, Б.Ост, С. Ривкин, Е. Ханушек, и др.). Их объединяет близость взглядов на трансформации социальных позиций современного учительства в связи с серьезными явлениями и проблемами в общественной жизни в целом, в детско-родительских отношениях, молодежной среде.

Формулировка цели статьи. Мировые тенденции в области образования соотносятся в первую очередь со сложным социальным контекстом и свидетельствуют о необходимости пересмотра требований к профессионализму и личностным характеристикам педагога. Вместе с тем, как отмечают некоторые исследователи, в современном обществе происходит некая *элиминация* ценности педагогической деятельности и педагогической профессии, утрачивается культ учителя, размывается духовная составляющая отношений педагог – ученик. Это, как правило, связывается с преобладанием технологических моделей построения образовательных процессов, где учитель превращается в «технолога», который «научает» обучающегося необходимым действиям или набору операций [5, с. 807].

Известно, что исследования интеллектуальных возможностей педагога ведутся постоянно в различных сферах научного знания, где рождаются новые подходы к пониманию данного феномена. Естественно предположить, что для выявления генезиса понимания идеального образа педагога, который неизменно пытается прописать любое общество, заинтересованное в прогрессе, необходим многоаспектный анализ.

Изложение основного материала статьи. В данном ракурсе исследования проблемы безусловно ценными являются взгляды, деятельность и труды философов, просветителей, ученых, педагогов-классиков и современных представителей педагогической науки и образовательной практики; немаловажным условием такого анализа выступает историческая канва происхождения и развития самого феномена «педагог». Таким образом, только сплав философского, психологического, историко-педагогического и собственно педагогического знания может способствовать пониманию интегральной модели педагога. Особо следует подчеркнуть, что важнейшей чертой осмысления истории педагогических идей является ее *широкий контекст* – обязательное изучение педагогических идей, взглядов, концепций в культурном и социальном контексте, в котором они возникали, развивались, транслировались, взаимодействовали, видоизменялись или прерывались [1; 3; 7].

Позиции ученых-исследователей развития образовательных процессов в человеческом обществе расходятся в определении временного периода, когда профессия педагога обрела свое историческое значение. Нашему пониманию близка концепция В.В. Власенко, которая доказывает, что именно реалии жизни первобытных племен стали мощной детерминантой появления особых членов общества пралюдей – носителей жизненного опыта, т.е. учителей. Они приобретали особую значимость для племени, поскольку становились передатчиками способов и средств жизнедеятельности, обеспечивающих победу в борьбе за существование. Эта историческая миссия, напрямую связанная с жизнью сообщества, изначально определила высочайшую планку ответственности учителя за Человека в самых сложных и опасных ситуациях. Как утверждает автор, благодаря «первобытному» учителю утверждается фундамент человеческого бытия (отношение), развиваются внебиологические формы взаимодействия людей (общение, управление), зарождается духовная сфера культуры, выявляется значимость Другого (т.е. ученика) [2, с. 56].

Известно, что тема роли и значения педагога в обществе волновала умы выдающихся людей всех времен (философов, педагогов, государственных деятелей, политиков, писателей) – даже тех, чья деятельность далека от педагогической. Они стремились осознать и выделить характеристики педагога, без которых, по их мнению, нельзя добиться успеха в воспитании и образовании развивающейся личности, а важность выполняемого им дела всегда определяла почтительное отношение к педагогической профессии. Ученые, занимающиеся данной проблемой, отмечают многозначность толкований образа современного педагога, связанную в первую очередь, с появлением новой терминологии. Так, в педагогической теории и образовательной практике прочно утвердились такие термины, как коуч, супервайзер, модератор, фасилитатор, ментор, тьютор и т.п., которые дифференцируются терминологически и свидетельствуют о спецификации функций педагога в современном обществе. Стоит отметить, что в силу того, что в российской школе условия для разделения педагогического труда отсутствуют, некоторые авторы склонны приравнивать их общее смысловое значение к традиционному русскому термину «учитель» [8].

Несмотря на универсальные образные характеристики педагога, любая эпоха выстраивает свою шкалу требований к его личностным качествам и профессиональным умениям, и каждое общество неизменно ждет условного «нового учителя», способного воспитать поколение людей, ответственных за процветание этого общества. Во все времена существовал социальный заказ на педагога-профессионала как идеальную модель человека вообще и носителя духовных знаний, к которым он приобщает своих учеников. В силу этого, как правило, педагог характеризовался в личностно-деятельностном аспекте. Анализ современных исследовательских подходов к изучению роли педагога в человеческой цивилизации позволяет представить его феноменологические характеристики в более широких ракурсах: через уникальность профессиональной деятельности; через личностные качества; через соответствие общественным ожиданиям; через запросы человека.

Характеристика педагога через уникальность профессиональной деятельности содержится в представлениях и убеждениях самих представителей этой профессии разных эпох: «Должность учителя настолько превосходна, как никакая другая под солнцем» (Я. Коменский); «Как велик и священ сан воспитателя: в его руках участь целой жизни человека» (В.Г. Белинский); «В профессии педагога заложена важнейшая миссия, от которой зависит будущее каждой нации и, в конечном счёте, судьбы мировой цивилизации» (В.А. Сластенин). Известно, что термин «функция учителя» появился в педагогическом дискурсе только в XX веке и получил распространение во второй половине столетия, когда деятельность педагога описывалась через качественное исполнение им профессиональных функций. Так, российские исследователи XX века в системе педагогической деятельности традиционно выделяли пять структурных составляющих: 1) субъект педагогического воздействия; 2) объект (позже субъект) педагогического воздействия; 3) предмет их совместной деятельности; 4) цели обучения; 5) средства педагогической

коммуникации. Функциональные связи между структурными компонентами педагогической деятельности, как правило, описываются через систему соответствующих умений педагога. В данном контексте нельзя не согласиться с мнением Е.В. Пискуновой о том, что отмеченные компоненты, будучи не только взаимосвязанными, но и в значительной степени пересекающимися, не отражают в полной мере метадеятельный характер педагогического труда, который по своей сути не может иметь линейный характер [6, с. 9].

Подход к описанию идеального образа педагога через его личностные качества можно назвать «сквозным». Он проходит через всю историю человеческого осмысления феномена педагога как идеала, небожителя, образца для подражания, совершенного человека. Использование понятия «идеал педагога» существенно раздвигает рамки историко-педагогического рассмотрения вопроса. Оно позволяет не только глубже познать важную сторону истории педагогической мысли, но и актуального вопроса о феномене педагога в контексте культуры и образования. Транслируя от одного поколения другому опыт организации социокультурного бытия, педагог содействует построению линии личной и профессиональной судьбы ученика. Такое отношение к педагогу можно встретить в убеждениях людей разных стран и эпох независимо от их сферы профессиональных интересов. Раскрывали сущностные характеристики образа педагога и те, кто посвятил свою жизнь этой профессии и кого история назвала великими: «Учитель, образ его мыслей — вот что самое главное во всяком обучении и воспитании» (А. Дистерверг).

Утверждение, что личность педагога не может быть описана только в эмоционально окрашенных характеристиках, возводящих его на профессиональный «пьедестал», неоспоримо. Приверженность к профессии и готовность ей служить самоотверженно определяют скорее внутреннюю устремленность педагога, осознание своего призвания и долга. Требования к личностным качествам, необходимым учителю, с течением веков изменялись: дифференцировались, интегрировались, оттачивались, что вполне объяснимо с точки зрения историко-культурных трансформаций человеческой цивилизации. Более того, в рамках одного исторического периода могут переплетаться различные взгляды и подходы к педагогу и его характеристикам. Известно, что в античные времена считалось, что: «осуществлять воспитание способен наставник *преклонных* лет, который может установить тесную духовную связь с учеником, потому на эту должность следует брать только устойчивых и стойких натур» (Платон). В Новое время стали формулироваться более четкие и разнообразные требования к учителю: «мастерство педагога состоит в том, чтобы управлять ребенком незаметно - он не наемник, а бескорыстный *друг* питомца и семьи; он должен быть *молод*, сделаться товарищем своего ученика и вызвать его доверие, разделяя его забавы» (Ж-Ж. Руссо); «педагог должен любить профессию, детей; быть бодрым, оптимистом, энергичным, волевым, принципиальным проводником своих идей; постоянно работать над собой» (А. Дистерверг). Постепенно в массовом общественном сознании формируется стереотип идеального педагога с демократическим стилем общения, стимулирующего учеников к активному духовному росту; творец, воодушевляющий всех своей личностью и эрудицией. В силу этого через века прошла идея об одном из главных предназначений педагога – просветительской деятельности не только для непосредственно учеников, но и для всех, кто в ней нуждается.

Характеристика педагога через соответствие общественным ожиданиям, т.е. социокультурную обусловленность профессионально-педагогической деятельности, позволяет рассмотреть феномен учителя как центральную фигуру общественных преобразований, так как от его личных усилий, социальной позиции, ценностно-целевых установок зависят результаты профессиональной деятельности [4, с. 78-79]. Самым прямым пониманием этой позиции является воздействие педагога на социум, которое он оказывает через его влияние на государственную политику в области образования, привлечение социальных сил к образовательному процессу. В данном контексте примером может служить деятельность российских подвижников XIX века (Н.И. Пирогов, Н.А. Добролюбов, Д.И. Писарев, И.Н. Ульянов), движение педагогов-новаторов России, направленные на содействие принятию обществом необходимых преобразований в организации образовательного процесса в целом и отдельных его составляющих. При таком рассмотрении педагог воспринимается как активный, самостоятельный профессиональный деятель, нацеленный обеспечивать существенные образовательные и социальные эффекты [7, с. 36]. Именно педагог оказывается для общества примером верности профессиональному долгу, нравственной чистоты, благородства, образцом самосозидания, самосовершенствования, особой эмоциональной включенности [10, с. 620]. В данном контексте особый смысл приобретает понятие «педагогическое сообщество», которое включает педагога в структуру коллективного профессионального взаимодействия, и в котором специалист в области образования становится членом устойчивой социальной когорты, разделяя ее специфику и интересы. Более сложным подходом к пониманию феномена учителя как центральной фигуры общественных преобразований является рассмотрение его высокой роли как социального педагога-реформатора. Благодаря его деятельности реализуется функция социального реконструктивизма, т.е. преобразования, совершенствования общества педагогическими средствами (Я.А. Коменский, Д. Дьюи, А.С. Макаренко, М. Монтессори, Р. Штайнер и др.).

Характеристика педагога через запросы человека характеризует образовательный процесс как социально-гуманитарную практику, в центре которой личностное освоение мира учеником, обеспечивающее его самоопределение и самореализацию, содействие самообразованию, проектирование индивидуального образовательного маршрута, нежесткое и адаптивное (по Н.Л. Селивановой) управление его развитием. Так, Е.В. Пискунова утверждает, что наступило «время реализации *субъектного* подхода в обучении, обеспечения безусловного права каждого ребенка активно выбирать и самостоятельно конструировать свою школьную жизнь. В школе должны стать приоритетными три новых «предмета»: как эффективно учиться, как думать и принимать решения, как стать самостоятельно действующим менеджером своего будущего» [6]. В этой перспективе необходимо добавить умение принимать на себя ответственность за свои решения и поступки. Такая способность целенаправленно инициируется педагогом в коммуникативном диалоге на уроке через развитие мыслительной активности учащихся [9, с. 181].

Понятно, что к такому пониманию роли педагога в развитии ученика общество пришло не сразу, а через долгие поиски, многомерный опыт, эксперименты, борьбу теорий и парадигм. Тем не менее, в общественном сознании успешно формировался образ идеального педагога, с которым детям всегда интересно общаться на основе дружеского расположения, с демократическим стилем общения, умеющего составить благодатный дуэт с учеником на основе духовной коммуникации. Такой стиль общения педагога с детьми был характерен для представителей педагогики, которую по праву можно назвать «отеческой» (И.Г. Песталоцци, Л.Н. Толстой, С.А. Рачинский); для антропологического направления (К.Д. Ушинский), которое

впоследствии получило дальнейшее развитие в личностно-ориентированном направлении гуманной педагогики (М. Монтессори, Г. Гмайнер, Ш.А. Амонашвили, И.Ф. Гончаров и др.). В современной педагогике прочно утвердился термин «педагогический», который трактуется как направление в философии воспитания, исходящее из приоритета интересов и потребностей ребенка.

Выводы. Таким образом, современные трактовки ценностей педагогической профессии в целом и образа идеального (эффективного) педагога предполагают интеграцию его характеристик с учетом особенностей исторического контекста. Они создают благоприятные условия для актуализации национальных традиций образования и их корреляции с современными зарубежными практиками в деле формирования позитивной личности.

Литература:

1. Богуславский, М.В. Методология, содержание и технологии образования (историко-педагогический контекст). Монография. — М.: Научная книга, 2007.— 236 с.
2. Власенко, В.В. Культурологический смысл фразы "учитель - ключевая фигура..." // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики Тамбов: Грамота, 2014. № 10 (48): в 3-х ч. Ч. III. С. 54-58
3. Корнетов, Г.Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования: учебное пособие / Г.Б. Корнетов. – М.: Изд-во Университета Российской академии образования, 2001. – 124 с.
4. Засыпкин, В. П. Социальный стереотипный образ современного учителя // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена № 42, том 9, 2007 - С. 78-90
5. Лебедева, И.В., Аксенов, С.И. Учитель или коуч? // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. С. 807.
6. Пискунова, Е. В. Профессиональная деятельность учителя: время перемен // Вестник Герценовского университета. 2009. № 9 (71). С. 9
7. Салов, А.И., Уткин, А.В. Миссия и образ учителя в отечественной педагогике первой трети XX века / Под ред. Г.Б. Корнетова. – АСОУ, 2012. – 132 с.
8. Соколова, Е. И. Анализ терминологического ряда «коуч», «ментор», «тьютор», «фасилитатор», «двойзер» в контексте непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век. Выпуск 4, 2013
9. Фомина, Н.В. Психосемантическая организация речевого высказывания учителя в условиях личностно ориентированного общения с учащимися: Дис. ... канд. психол. наук: Н. Новгород, - 2003 - 265 с.
10. Фомина, Н.В., Лебедева, И.В. Эмоциональная коммуникативность в структуре инновационной деятельности учителя // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 5. С. 619 - 623

Педагогика

УДК 821.511.152

доктор педагогических наук, профессор, декан факультета довузовской подготовки и среднего профессионального образования Ломшин Михаил Иванович

Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева» (г. Саранск)

А. С. ПУШКИН И МОРДОВСКАЯ ЛИТЕРАТУРА

Аннотация. В статье рассматриваются формы работы преподавателей национальной школы по литературным взаимосвязям при изучении жизни и творчества А. С. Пушкина, которые могут быть использованы на всех видах учебных занятий. Автором статьи проводится сопоставление его произведений с произведениями мордовских писателей, освоение национальными поэтами пушкинского наследия, раскрывается образ Пушкина в мордовской литературе, даются переводы его произведений на эрзянский и мокшанский языки.

Ключевые слова: А. С. Пушкин, мордовская литература, преподаватели национальной школы, литературные взаимосвязи, учебные занятия.

Annotation. In the article forms of work of teachers of national school on literary interrelations are considered at studying of a life and creativity of AS Pushkin which can be used on all kinds of educational employment. The author of the article compares his works with the works of Mordvin writers, mastering Pushkin's heritage by national poets, reveals Pushkin's image in Mordovian literature, translates his works into Erzya and Moksha languages.

Keywords: AS Pushkin, Mordovian literature, teachers of the national school, literary interrelations, training sessions.

Введение. Неиссякаемый материал для работы по литературным взаимосвязям преподаватель найдет при изучении творчества А. С. Пушкина. Обращение поэта к судьбам малых народов России, сопоставление его произведений с произведениями мордовских писателей, освоение национальными поэтами пушкинского наследия, образ Пушкина в мордовской литературе, переводы его произведений на эрзянский и мокшанский языки – вот далеко не полный перечень тех вопросов, к которым преподаватель национальной школы может обратиться при изучении жизни и творчества русского поэта.

Изложение основного материала статьи. Так, при знакомстве с биографией писателя преподаватель имеет возможность выделить факты, свидетельствующие о его глубоком интересе к жизни и культуре мордовского народа. Причина тому – близость родового имения Пушкиных Болдина, которое расположено в трех километрах от эрзянского села Пикшень Большеболдинского района Нижегородской области. В 1830 году поэт первый раз приехал в Болдино. Архивные данные Симбирской губернии дают возможность сделать вывод о том, что А. С. Пушкин проехал через мордовский край. О пребывании А. С. Пушкина на территории нынешней Мордовии, в Большеигнатовском и Ардатском районах, в период жизни поэта в Болдине, сохранилось множество воспоминаний. Так, известный мордовский поэт А. М. Доронин пишет, что один из старожилов родного села Петровка Большеигнатовского района И. С. Вельдякин со слов своего дедушки, который живым видел А. С. Пушкина, рассказывал: «В моей родной деревне поэт собирал песни, пословицы и поговорки. Приходил он со своим крестьянином, хорошо знавшим эрзянский язык. Тот служил поэту переводчиком. Пушкин записывал фольклор в подстрочном переводе из его уст. Кучерявый-то сам,

красивый. С молодыми держался просто. Собирал жителей где-нибудь на улице. Задавал им разные вопросы. Часто спрашивал об урожае, почем стоит фунт хлеба, где и как работают, о чем поется им...» [3, с. 76].

В рукописном фонде НИИ гуманитарных наук при Правительстве Республики Мордовия хранится рассказ мордовской сказительницы Е. П. Кривошеевой, где она приводит воспоминания старожилы хутора Маяк Ямской станции. «Когда я был молод, – вспоминал старик, – я провез его (Пушкина. – М. Л.) на тройке, да так лихо. Летом было дело. Кони вороные, мчались – как птицы летели. Ему очень это понравилось. Он и завтракал у нас. Угощали блинами. И сам я ему очень понравился. Песни спрашивал у меня: не знаю ли какие? Я ему спел две песни ямские и мордовские три. Очень понравились ему песни. Все хвалил меня» [2, с. 27]. О бытовании воспоминаний в местах пребывания А. С. Пушкина много рассказывал в свое время мордовский поэт С. Е. Вечканов. По свидетельству самого А. С. Пушкина он «беседовал с мордвином и записал 16 сентября 1883 года его слова» [4, с. 27]. А. С. Пушкиным сделаны следующие записи на мокшанском языке «Оцюм кайбас, бог». Эти записи свидетельствуют о возможном посещении поэтом мокшанских районов Пензенской области. Мордовский ученый И. К. Инжеватов объясняет их значение. Это название главного мифологического божества мокшан – великого Шкабаваса, всевышнего божества. Значит, А. С. Пушкин интересовался мифологией и эпическими сказаниями мордовского народа.

А. С. Пушкин одним из первых приступил к изучению истории пугачевского движения. Работая над «Историей Пугачева», поэт побывал во многих местах, связанных с этим историческим событием, встречался с представителями разных народностей, записывал рассказы современников, легенды и предания, сохранившиеся в памяти людей. Важные сведения об участии мордвы в пугачевском движении сообщили ему поэт Н. М. Языков и его братья, которые долгое время проживали в Карсунском уезде Симбирской губернии. Так, в восьмой главе «Истории Пугачева» он дает подробное описание пребывания Е. И. Пугачева в Саранске, показывает его встречу с местным населением. Знакомя студентов с биографией поэта, преподаватель расскажет и о том, что в Мордовии есть пушкинские места, где проживали и пребывали потомки и родственники великого поэта. Так, в Саранске с почитателями таланта великого поэта встречался его правнук – Г. Г. Пушкин. В Мордовии часто бывали дети поэта Мария Александровна и сын Александр Александрович. Приезжали и внуки Надежда и Анна. Они гостили у своей сестры по матери А. П. Араповой, которая жила в селе Воскресенская Лашма, теперь пригород Ковылкина. А. П. Арапова (1845 – 1919) занималась литературной деятельностью. В 1907 году в Лашме написала свои мемуары «К семейной хронике жены А. С. Пушкина – Натальи Николаевны Пушкиной-Ланской». Преподаватель на конкретных фактах и примерах раскроет влияние творчества А. С. Пушкина на становление и развитие мордовской литературы с первых ее шагов. Зачинатели мордовской литературы З. Дорофеев, Ф. Бездольный, Ф. Чесноков, П. Глухов, Я. Григошин, А. Куторкин, А. Моро, М. Безбородов и целый ряд других писателей считали его своим учителем. Они стремились писать как А. С. Пушкин, говорить о тех событиях и проблемах, которые поднимались в стихах русского поэта. В 20 – 30-е годы мордовские поэты постепенно отходят от подражания и начинают осваивать эстетику Пушкина. По справедливому мнению исследователей мордовской литературы, причина здесь во многом в том, что национальные поэты за это время накопили определенный опыт литературной работы. К тому же в 30-е годы к освоению опыта А. С. Пушкина приступили через переводы его произведений. На эрзянском и мокшанском языках были изданы «Дубровский», «Сказка о рыбаке и рыбке», «Медный всадник», «Повести Белкина», «Сказка о попе и работнике его Балде», «Сказка о царе Салтане», «Капитанская дочка» и другие. Они были переведены в то время, когда повсеместно отмечалось 100-летие со дня рождения поэта. На занятиях следует сопоставить оригинал и перевод. Возьмем небольшой отрывок из «Медного всадника»:

Ужасен он в окрестной мгле!

Какая дума на челе!

Какая сила в нем сокрыта!

А в сем коне какой огонь!

Куда ты скачешь, гордый конь,

И где опустишь ты копыта?

О, мощный властелин судьбы!

Не так ли ты над самой бездной

На высоте, уздой железной

Россию поднял на дыбы?

Ужасной сон вень чоподасонть!

Кодашка мельть сонзэ чамасо!

Кодашка вий сонзэ седейсэ!

Кодамо тол лишмензэ эйсэ!

Ков ардат, лишме, кода васов,

Козонь чалгат эсь копытасот?

Вай, тон минек судьбанок прявтось!

Аволь истяня ли, евата,

Кода тонь лишметь ашти стявтозь,

Россиянтъ дубушки стявтык?

При сопоставлении оригинала и перевода преподаватель хорошо уловит особенности авторского повествования. Так, А. С. Пушкин из ряда синонимических слов выбирает лексику подчеркнуто экспрессивную, характерную для приподнятого повествования. В переводе сохранена экспрессивная лексика и фразеология. Переводчик передает экспрессивность звучания, опираясь на возможности, представляемые родным языком. Например, у А. С. Пушкина «ужасен он в окрестной мгле». В переводе сохранена характерная для этой фразы стилистически окрашенная интонация. Наверное, поэтому он не стал искать в родном языке эквивалента слову «ужасен», а переводит полным прилагательным «ужасной» с характерным для мордовских языков окончанием прилагательного. Но в то же время переводчик находит в родном языке дополнительные возможности, передающие романтическое звучание оригинала. Так, слово «в окрестной» переведено словом «вень», которое означает «ночной» и относится как к нейтральному, так и к высокому стилю. В целом точно следуя оригиналу, П. С. Кириллов допускает изменения лишь в том случае, когда они, передавая особенности родного языка, выражают то, что заложено в тексте А. С. Пушкина. Например, пушкинская метафора «где опустишь ты копыта?», переведена на мордовский язык как «где наступишь ты копытами?», где глагол «чалгат» обозначает в отличие от «опустишь» состояние завершенности действия. В данном случае, как видим, переводчик не следует буквально за оригиналом, не использует эквивалент слову «опустишь», употребляет другое слово. Но семантика слов «наступишь», «ступишь», имеющая в мордовском языке дополнительный по сравнению с русским оттенок значения, точнее и глубже выражает основную мысль А. С. Пушкина. В других случаях, видоизменяя в соответствии с возможностями родного языка метафорическое употребление слова, переводчик достигает адекватного пушкинскому подлиннику высококого романтического звучания перевода. Удачен перевод П. У. Гайни лирического стихотворения А. С. Пушкина «Зимний вечер». Преподавателю также следует сопоставить эти два стихотворения. После их сравнения он отметит, что перевод П. У. Гайни удачно передает содержание произведения А. С. Пушкина. Он стремится найти в родном языке эквивалентные русскому слова. В переводе

перед читателем предстает такая же картина зимнего пейзажа, что и в стихотворении А. С. Пушкина. Первые же фразы произведения обращают на себя внимание употреблением стилистически нейтральной лексики. Поэтому из ряда синонимических слов А. С. Пушкин выбирает слова бытовой, разговорной или стилистически нейтральной лексики, но вкладывает в них определенное экспрессивное значение, характерное для лирических стихотворений («вихри снежные», «ветхая лачужка», «путник запоздалый»).

П. У. Гайни улавливает эту особенность авторского повествования, поэтому в переводе сохраняет нейтральную лексику. Но он, как и П. С. Кириллов, в одних случаях точно следует за оригиналом, в других, видоизменяя в соответствии с возможностями родного языка метафорическое употребление слов, достигает адекватного пушкинскому подлиннику звучание перевода. Так, в первом четверостишии переводчик буквально следует оригиналу, переводя слово в слово. Но, тем не менее, отдельные слова по своему звучанию не эквивалентны пушкинским. В некоторых местах для того чтобы лучше передать их содержание, опирается на эстетические возможности родного языка. Например, у А. С. Пушкина «буря мглою небо кроет, вихри снежные крутя», П. У. Гайни вместо слова «мглою», которое не имеет адекватного перевода в мордовском языке, употребляет близкое по смысловому звучанию словосочетание «вельти менель чамантъ», что в дословном переводе («накрывает небо»). Но в данном переводе это словосочетание удачно передает картину, изображенную А. С. Пушкиным. Перевод сохраняет характерную для этой фразы образность. Так П. У. Гайни следует дословному переводу и в некоторых других местах стихотворения. Например, буквально дословно переведены сравнения «то, как», эквивалентный перевод сделан словосочетаниям «путник запоздалый» («позда шкасто ютыця»), «ветхая лачужка» («таштола кудынесь») и некоторые другие. Но в тоже время для некоторых эквивалентов переводчик находит в мордовском языке дополнительные возможности, передающие во всей пушкинской красе картину зимнего пейзажа. Так, П. У. Гайни не переводит дословно слово «зверь», хотя в мордовском языке есть эквивалентное ему существительное «ракша». На наш взгляд, это сделано осознанно, для того, чтобы лучше, ближе к оригиналу передать грозный характер разыгравшейся бури. В то же время нужно подчеркнуть, что «ракша» в смысле «зверь» мало употребляется в мордовском языке, да к тому же имеет несколько значений «животный», «конь», «лошадь». Конечно, употребление слова «ракша» вместо «зверь» нарушило бы смысловое значение данной строфы. Глагол «завоет» П. У. Гайни переводит словом «ранги» («кричит», «плачет»), но в словосочетании со словом «зверь», он означает в буквальном переводе «звериный вой». Удачно переведены эквивалентами на мордовский язык и другие глаголы – «кроет», «зашумит», «застучит» и в данном переводе хорошо раскрывают картину разыгравшейся бури в зимний вечер. В переводе удачно сохранены эпитеты («снежная», «ветхая», «добрая»), инверсии, повторы, обращения и слова высокого эмоционального звучания. Адекватны оригиналу и семантические различия употребляемых в переводе слов «друг» и «подружка», которые переводятся одним словом «оине». Но при переводе к слову «подружка» П. У. Гайни дает относительное прилагательное «эйкакшпингень» (дословно с детства). Так переводчик, опираясь на лексические возможности мордовского языка, передает смысловое и идейное содержание стихотворения А. С. Пушкина.

Эти и другие сведения, которые преподаватель может использовать в своем рассказе о жизни и творчестве А. С. Пушкина, позволят студентам убедиться в том, какой поистине неиссякаемый интерес проявлял поэт к мордовскому народу, какое влияние его поэзия оказала на формирование литературной культуры мордвы. В процессе текстуального изучения конкретных произведений А. С. Пушкина преподаватель также имеет возможность провести анализ литературных взаимосвязей. Однако такая работа должна быть не дополнительным привеском, искусственно иллюстрирующим какую-либо мысль, а органически вытекать из содержания и формы изучаемого произведения. Так, например, при изучении стихотворения «Памятник» следует отметить, что поэт в нем выражает надежду, что его поэтическое слово станет близким и понятным всем народам России, в том числе представителям финно-угорской семьи. Эти вещи слова поэта сбылись. В настоящее время все народы России с любовью читают, изучают и переводят его произведения.

При изучении стихотворения «Я памятник себе воздвиг...» преподаватель возьмет для сопоставления стихотворения мордовских поэтов М. Безбородова, З. Дорофеева, П. Кириллова и других, воспеваящих бессмертие поэтического слова. Следует указать, что, подводя итоги своей литературной деятельности, З. Дорофеев гордился именно тем, что своей поэзией он пробуждал в людях «чувства добрые» и верил, что «в мире дольном и безбрежном, нет сильнее человека». Созвучность гуманных идей А. С. Пушкина и З. Ф. Дорофеева отмечается во многих трудах мордовских литературоведов. Преподаватель, конечно, подчеркнет, что пушкинские идеи, выраженные поэтическим языком в их стихотворениях, вызывают глубокие размышления и у современных мордовских поэтов.

На занятиях при изучении жизни и творчества А. С. Пушкина необходимо остановиться и на такой проблеме, как образ Пушкина в мордовской литературе. До настоящего времени мордовскими поэтами А. С. Пушкину посвящено свыше ста стихотворений и баллад. Пожалуй, трудно найти в мордовской литературе поэта, который в своих стихотворениях и поэмах хоть раз не обращался к образу великого русского поэта. Так, А. С. Пушкину посвятили свои стихи Е. И. Пятаев, И. Д. Пиняев, И. П. Кривошеев, П. С. Кириллов, А. К. Мартынов, И. М. Девин и другие. Почти во всех этих стихотворениях проходит идея: «Пушкин всегда будет жить в сердцах людей, потому что стремился видеть всех людей свободными и счастливыми». Поэтому, как пишет И. П. Кривошеев в стихотворении «Пушкину», «его сегодня читают на мордовском языке, он вошел в каждый дом, в душу каждого человека, пробуждая в них, чувства добрые».

Но больше всех стихотворений А. С. Пушкину посвятил А. М. Моро. Не случайно, как отмечают литературоведы, его лирика очень близка к поэзии русского поэта. Так, в одном из первых своих стихотворений «Красивый Крым» А. М. Моро, показывая красоту Крыма, вспоминает А. С. Пушкина, о ком очень хорошо помнят кипарисы. Но они грустно молчат, так как нет великого поэта, он убит. В стихотворении «Русь» и «Здравствуй, нынешняя осень» А. М. Моро пытается создать цельный образ гениального поэта, с именем которого он смело шел «на бой кровавый» во время Великой Отечественной войны, а теперь просит у него благословения на поэтической стезе. Говоря о влиянии А. С. Пушкина на творчество А. М. Моро, преподаватель отметит, что он учился у русского поэта созданию жанра сонета. Примером для него всегда служило произведение «Суровый Дант не презирал сонета...» Прежде чем приступить к созданию сонета на мордовском языке, он переводит произведение А. С. Пушкина на родной язык. Отдельные строки из этого сонета он впоследствии берет эпиграфом к своим произведениям. Здесь же преподаватель отметит, что форма сонетов А. С. Пушкина заметна в таких произведениях А. М. Моро, как

«Хоть тебе сейчас уж сорок...», «Жизнь человека очень коротка», «Что поделаешь, все состаримся...» и других. В этих произведениях очевидны эпические интонации, которые во многом заимствованы у А. С. Пушкина. «И еще одна особенность, что роднит сонеты А. М. Моро со стихотворениями А. С. Пушкина, – замечает мордовский литературовед Г. И. Горбунов, – это то, что в них нет ни капли грусти пессимизма» [1, с. 18]. Конечно, мы далеки от мысли, что сонеты А. М. Моро можно поставить в один ряд с произведениями А. С. Пушкина, но то, что они были созданы в результате творческого освоения традиций великого русского поэта, никто не может отрицать. Говоря о влиянии традиций А. С. Пушкина на других поэтов мордовской литературы, преподаватель отметит, прежде всего, пейзажные стихотворения национальных поэтов о красоте Крыма и Кавказа И. М. Девина, П. У. Гайни, Е. И. Пятаева, Н. Л. Иркаева и других.

Большой интерес проявляют студенты к различным видам работ, связанным с переводом. Это может быть анализ перевода маленького стихотворения или сравнительный анализ двух переводов одного и того же произведения, а в отдельных случаях даже самостоятельный перевод небольшого по объему текста. Перевод может быть и не стихотворным. Во всех случаях такого рода работа проводится в тесном контакте с преподавателем мордовской литературы. Предлагая этот прием, мы имеем в виду не обучение искусству писать стихи, переводческой деятельности, а развитие способности тонко и образно понимать их гуманное содержание. Работа над прямыми и обратными переводами принесет учащимся большую пользу. Они научатся пользоваться различного рода словарями, сознательному усвоению многообразного значения слов, глубокому проникновению в гуманный смысл стихотворения, в его подтекст, постигать изобразительно-выразительные средства родного и русского языка.

Выводы. Все вышеперечисленные формы работы по литературным взаимосвязям при изучении творчества А. С. Пушкина могут быть использованы на всех видах занятий.

Литература:

1. Горбунов Г. И. Вешнемань ки лангсо. Саранск: Морд.кн. изд-во, 1973. – 106 с.
2. Зиновьев Н. В. Человек и время: Мордовская литература и национальная школа. Саранск: Морд.кн. изд-во, 1994. – 270 с.
3. Доронин А. М. Песни моей Мордовии // Юность, 1971. – № 9. – С. 75-78.
4. Пушкин А. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. М.: Худож. лит., 1935. – 637 с.

Педагогика

УДК 37.08

доктор педагогических наук Лях Юлия Анатольевна

Московский психолого-социальный университет (г. Москва);

доктор педагогических наук Донина Ирина Александровна

Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого (г. Великий Новгород)

ПОДХОДЫ К РАЗРАБОТКЕ КОНЦЕПЦИИ УРОВНЕВОЙ ОЦЕНКИ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ

Аннотация. Анализ зарубежной и отечественной образовательной практики по выявлению уровня сформированности компетентности учителя показал, что нет механизма его объективного оценивания. Для этого может быть использована предложенная национальная система учительского роста (НСУР), которая показывает взаимосвязь квалификации учителя и результатов и его профессиональной деятельности. В статье авторы анализируют сущность «компетенции», взаимосвязь «компетенций» и «компетентности личности» на основе выявления структурных компонентов данных понятий. Анализ различных точек зрения ученых позволяет авторам определить оценку как аксиологическое отношение человека ко всему нормативно представленному многообразию предметных воплощений человеческой жизнедеятельности и возможностям их познавательного и практического освоения, и сделать вывод, что оцениванию подлежат действия и результат труда учителя.

Ключевые слова: учитель; инструментарий; уровень; уровневая оценка; компетентность; компетенция; квалификация; аттестация.

Annotation. Analysis of foreign and Russian educational experience of determining teacher's competencies has shown that there is no mechanism for their objective assessment. To do this, national system of teacher growth that shows relation between teacher's qualifications and the results of his professional activities can be used. In the article the authors analyze the nature of "competency", the relation between "competencies" and "competence of individual" on the basis of the identification of the structural elements of these concepts. The analysis of different points of view of scientists allows to consider the assessment as an axiological attitude of a person to the whole commonly presented variety of human activities and capability of their cognitive and practical learning, and to make conclusions that the actions and the results of teacher's work are subject to assessment.

Keywords: teacher; tools; level; level assessment; competence; competency; professional competencies; qualifications; competency test.

Введение. Современное образование выдвигает новые требования к педагогическим кадрам. Ключевой фигурой образования выступает учитель, способный свободно моделировать образовательный процесс, активно мыслящий, прогнозирующий результаты своей профессиональной деятельности и уровень обученности школьников. Каждый выпускник школы должен не просто усвоить в период обучения в школе определенную информацию, а овладеть умениями анализировать её с разных точек зрения, делать собственные выводы. В связи с этим очень важно формировать у ребенка активную позицию, обеспечить его общекультурное, личностное и познавательное развитие. Задача каждого учителя состоит в том, чтобы не просто формировать и развивать необходимые качества личности школьника, но и обеспечивать взаимодействие со средой, в которой растёт ребёнок, учить его искать, думать, творить, делать выбор, аргументировать свою точку зрения, нести ответственность за этот выбор. В связи с этим актуальной становится проблема оценки и развития профессиональной компетентности учителя на разных этапах его профессиональной карьеры.

Изложение основного материала статьи. На федеральном уровне принят целый ряд важных решений, позволяющих формализовать требования к профессии учителя, направленных на оценивание качества выполнения им функциональных обязанностей, проявляемую инициативу и профессионализм. Однако открытым остается вопрос инструментария оценки профессиональной компетентности учителя.

В целях разработки наиболее точного инструментария в России в последние годы были проведены национальные исследования. В частности, в 2013 году - «Оценка профессиональной компетентности учителей начальной школы»; в 2015 году – «Портрет учителя истории в современной России» и «Апробация инструментария для исследования компетенций учителей русского языка и математики»; в 2016 году – «Всероссийское комплексное исследование компетенций учителей русского языка, литературы и математики». Разработчики исследований при оценивании сформированности компетенций учителей опирались на уровневый подход. Однако можно констатировать, что знание об уровнях компетентности или уровневой оценке компетенций является предметом научного дискурса.

Исходными теоретическими основаниями разработки концепции уровневой оценки компетентности учителя является совокупность теоретического знания, раскрывающая понимание сущности компетенции; взаимосвязь компетенций и компетентности личности; рамочный перечень компетенций, необходимых для осуществления профессиональной деятельности.

Теоретическая основа разработки концепции базируется на результатах исследований зарубежными и отечественными учеными феномена компетентности, проводимых в течение последних 15 лет. В исследованиях раскрывается структура компетентности, характеризующая каждый компонент, а также соотношение понятий «компетентность» и «компетенция». Так, понятие «компетенция» включает в себя знание и понимание (теоретическое знание в академической области, способность знать и понимать), знание как действие (практическое и оперативное применение знаний в конкретной ситуации), знание как основа ценностного отношения в профессиональной деятельности (неотъемлемая часть способа восприятия и жизни в социальном контакте). Сформированность этих компетенций обуславливает компетентность учителя. Возможность такой трактовки подтверждают И. А. Зимняя, В. С. Лазарев, М. А. Холодная, Дж. Еспенбек, Дж. Равен.

Анализ зарубежной и отечественной литературы по определению компетенций, необходимых для решения профессиональных задач, осуществления профессиональной деятельности, показывает, что рамочный перечень компетенций в достаточной мере однороден для любой профессии и представляет набор следующих групп компетенций:

- когнитивная группа компетенций, предполагает использование учителем теорий и понятий, а также «скрытые» знания, приобретенные в собственном опыте;
- функциональная группа компетенций - умения и ноу-хау, т.е. то, что человек должен уметь делать в трудовой сфере;
- личностная группа компетенций - это проявление этической позиции, отражающей наличие определенных личностных и профессиональных ценностей.

Все компетенции носят сугубо индивидуальный характер, формируя в своей совокупности компетентность личности, которая по-разному проявляются в различных видах деятельности человека. Компетенции не проявляются независимо друг от друга, а «пронизывая друг друга» в процессе решения жизненных и профессиональных задач разного уровня сложности с использованием определенных ресурсов, образуют определённые структуры, конфигурация которых индивидуальна для конкретного человека.

Одна из особенностей компетентности педагога - её принципиальная незавершенность. Это говорит о постоянном накоплении опыта учителя за счет самообразования и овладении им отдельными компетенциями на более высоком уровне в ходе осуществления профессиональной деятельности. Каждая компетенция демонстрирует профессиональную зрелость учителя в различных направлениях профессиональной деятельности: обучении, воспитании, развитии, профессиональном общении и т.д. При этом проявление каждой компетенции может быть различной степени. Например, учитель может хорошо объяснять новый материал, организовывать закрепление его и усвоение всеми учениками, но при этом не умеет выстроить продуктивное общение, не умеет определить и решать задачи собственного профессионального развития. Соответственно, у него можно констатировать высокую профессиональную компетентность и более низкую - социальную или личностную. По мере профессионального саморазвития, учитель, приобретая опыт, совершенствует отдельные компетенции, т.к. учитель осознанно изменяет какие-либо собственные свойства или качества относительных первоначального состояния.

Достижение учителем профессиональных успехов на всех этапах его профессиональной деятельности способствует развитию его профессиональной компетентности. На данном этапе происходит становление профессиональной зрелости учителя, проявляющейся в единстве индивидуально-личностного, процессуально-технологического, профессионально-предметного и самоактуализации личности учителя. Следовательно, можно говорить, что профессиональная компетентность развивается.

Однако, развитие профессиональной компетентности учителя, как процесс, будет характеризоваться незаданностью результатов и направлен на решение разнообразных профессиональных задач, в которых проявляются личностные особенности учителя.

Следует особо подчеркнуть, что совокупность компетенций, которой обладает человек, может меняться в зависимости от конкретных условий, в которых они проявляются, от опыта и ценностных ориентиров личности, особенностей профессиональной деятельности, социокультурной ситуации и многих других факторов. При этом, по мнению Дж. Равена, ценностно-мотивационная сторона личности имеет определяющее, системообразующее значение; личные ценности играют ведущую роль среди доминант компетентностного поведения.

Решение учителем образовательных, воспитательных, развивающих, методических задач позволяет выявить совокупность необходимых и достаточных компетенций, характеризующих профессиональную деятельность, поскольку позволяет оценить знание (когнитивная компетенция), умение применять эти знания (функциональная компетенция) и проявлять личностное отношение (личностная компетенция). Данное утверждение рассматривается нами как рамка для разработки диагностического инструментария для оценки уровня сформированности компетентности учителя.

Рассмотрим подходы к определению уровней компетентности учителя.

Понятие «уровень» используется в современном языке довольно широко. Так, его употребляют чаще всего, когда речь идет:

– об уровне образования, под которым понимается завершённый цикл образования, характеризующийся определенной единой совокупностью требований;

– об уровне квалификации, понимая, что в данном случае уровень определяется, исходя из квалификационных характеристик, к которым, в первую очередь, могут быть отнесены образование, стаж работы, объем выполненной работы. Например, в аттестационных процедурах для учителей используется понятие «балл», который учитель набирает по результатам анализа представленного портфолио, отражающего активность педагога в определенных направлениях деятельности.

Понятие «уровень» в научной литературе используется для определения этапа освоения:

- знаний:

• первый уровень означает готовность к воспроизведению осознанно воспринятого и зафиксированного в памяти знания;

• второй уровень – готовность применять знания по образцу и в стандартной (знакомой) ситуации;

• третий уровень – готовность (на основе обобщения и систематизации изученного) к применению знаний в нестандартной ситуации;

- деятельности:

• ученический (деятельность по узнаванию),

• алгоритмический (репродуктивное действие),

• эвристический (продуктивное действие, приспособление имеющихся знаний к нестандартной ситуации),

• творческий (создается новая основа деятельности и новые правила деятельности) (В.П. Беспалько);

- подготовленности обучаемых в соответствии со степенью использования этих знаний в практической деятельности:

• знания, основанные на воспроизведении информации воспринятой и заученной ранее;

• понимание - воспроизведение материала своими словами;

• применение знаний в различных ситуациях, в том числе и нестандартных;

• анализ и синтез информации;

• возможность оперировать знаниями, делить их на части, создавать новые комбинации и варианты знаний;

• оценивание - умение сделать вывод, оценить глубину знаний, логику рассуждений (Б. Блум) [2].

Отметим, что все рассматриваемые уровни не имеют личностной характеристики. Информация существует объективно, но когда она становится личностным образованием, об уровнях речь вести достаточно сложно, т.к. знания субъективны. Деятельность также может быть классифицирована в рамках уровневого подхода по внешним признакам, но при ее оценке должны учитываться индивидуально-типологические особенности конкретного человека, его ценностные ориентации, цели, имеющийся опыт и др. показатели. В этой связи вопрос выделения уровней становится довольно спорным – возможно ли это?

Высказанное сомнение подтверждается теорией, предложенной С. Торпом и Дж. Клиффордом о ступенях в обучении, которые приводят к формированию компетентности:

– бессознательная некомпетентность – уровень «я не знаю о том, что я не знаю», отсутствие потребности в умении или знании и, как следствие, дефицит компетенции не осознается;

– осознанная некомпетентность – «я знаю о том, что не знаю», при появлении потребности приобретает знание о своем «незнании»;

– осознанная компетентность – «знаете, о том, что знаете», появляется при прохождении через обучение (либо формальное, либо неформальное), на этом этапе часто действия учеников являются копией действий учителя;

– бессознательная компетентность – «я не знаю о том, что я знаю», знания и умения использовались столь часто, что стали «привычками» [13].

Необходимо отметить, что выделение уровней владения компетенциями находят отражение в системе высшего образования, о чем свидетельствуют следующие примеры.

Так, Азарова Р. Н. и Золотарева Н. М. [1] предлагают выделять следующие уровни сформированности компетенций: нулевой, низкий, базовый, продвинутый или пороговый и повышенные относительно порогового. Обратим внимание на термин «повышенные». Повышенных уровней, видимо, может быть множество, т.к. авторы их не конкретизируют. Челышкова М. Б. в своем выступлении «Оценка профессиональных компетенций» (2015 год) [4] использует несколько вариантов определения уровней компетенций (формулировки приведены в авторской редакции):

– вариант 1 – минимальный уровень компетентности, базовый уровень компетентности, промежуточный уровень компетентности, продвинутый уровень компетентности, уровень высокой компетентности;

– вариант 2 – лидерский уровень развития (А), высокий уровень развития (В), базовый уровень развития (С), компетенция недостаточно развития (D), компетенция не развита (E);

– вариант 3 – минимальная компетентность, базовая компетентность, высокая компетентность.

Возникает вопрос – что значит «минимальная», «базовая» или «высокая» компетентность?

В работе «Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация» Дж. Равен пишет о важнейшей роли цели в деятельности человека и отмечает, что прежде чем начинать оценивать способности человека, нужно сначала узнать его ценности или намерения, так как наиболее значимые способности проявляются только в связи со значимыми целями [12]. Для того чтобы оценивать способность человека к какой-то деятельности, что и является сутью компетенции, по мнению Дж. Равена, важно учесть множество факторов:

– готовность индивида выполнять задачи, которые приведут к успешному достижению цели,

– способность анализировать, обобщать, добиваться помощи извне,

– способность углублять свои представления о деятельности и искать способы влияния на эту деятельность,

– способность делать что-либо одно из перечисленного в процессе продвижения к цели и, чем больше таких независимых действий человек совершает, тем с большей вероятностью он достигнет цели.

Далее Дж. Равен делает важный вывод, что описанные характеристики категорий учителя более полезны, чем основанные на шкальных оценках уровни. Категориальные характеристики – это описание устойчивого проявления какого-либо признака. При этом описание эталона соответствующей категории может служить ориентиром для определения наличия и проявления этого признака в деятельности человека.

Мы разделяем ту позицию научного сообщества, согласно которой у компетенции вообще не может быть уровней, но возможна уровневая оценка проявления компетенции в процессе решения профессиональных задач, т.е. применение категориальной характеристики описания уровня решения профессиональной задачи с учетом ее сложности.

В современных исследованиях проблем оценки ученые также используют термин «уровень» и для определения различий в характеристиках какого-либо явления. Важно подчеркнуть, что сегодня при проектировании «таксономии ... оказалось возможным строить на самых разных основаниях и с любым количеством уровней» [4].

Определяя понятие «уровня», мы учитываем результативность учителем выполнения определенных действий. При этом различия между уровнями являются, как правило, не количественными, а качественными [11].

Выводы. Исходя из общефилософского понимания оценки, мы определяем оценку как аксиологическое отношение человека ко всему нормативно представленному многообразию предметных воплощений человеческой жизнедеятельности и возможностям их познавательного и практического освоения, а оцениванию подлежат только действия и их результат.

Литература:

1. Азарова Р. Н., Золотарева Н.М. Разработка паспорта компетенции: Методические рекомендации для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов. Первая редакция. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы, 2010.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
3. Везетиу Е.В. Роль методов дистанционного обучения в системе последиplomного педагогического образования / Е.В.Везетиу // Современные тенденции в образовании: новые педагогические технологии и электронные средства обучения Сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции. 2017. С. 6-12.
4. Диагностика учебной успешности в начальной школе (Под ред. П.Г.Нежнова, И.Д.Фрумина, Б.И.Хасана, Б.Д.Эльконина. - М.: Открытый институт «Развивающее образование», 2009
5. Донина И.А., Яблокова Л.В. Экспериментальное исследование готовности педагогов образовательной организации к маркетинговой деятельности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. - 2014. № 2. - С. 85-88.
6. Донина И.А. Конкурентоспособность персонала как фактор развития общеобразовательной организации в современных условиях // Профессиональное образование в России и за рубежом. - 2014. № 4 (16). - С. 121-125.
7. Донина И.А., Яблокова Л.В. Готовность педагогов дошкольной организации к маркетинговой деятельности // Перспективы развития науки и образования сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. - 2014. - С. 40-41.
8. Донина, И.А. Тренинг как форма развития маркетинговой компетентности педагога общеобразовательной организации/И.А.Донина// Наука и образование: проблемы и перспективы развития сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 5 частях. - 2014. - С. 36-37.
9. Лях, Ю. А. Тьюторские технологии в системе обучения школьников / Ю. А. Лях // Инновационные проекты и программы в образовании. - 2014. - № 6. - С. 68-72
10. Лях Ю.А. Тьюторские технологии педагогического мониторинга качества образования старших школьников в условиях профильного обучения: дис. ... д-ра.пед. наук: 13.00.01 / Лях Юлия Анатольевна. – Великий Новгород, 2013. – 421 с.
11. Национальная психологическая энциклопедия. [Электронный ресурс] // URL: <https://vocabulary.ru/> (дата обращения: 26.03.2018).
12. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. – М., «Когито-Центр», 2002.
13. Торп С, Клиффорд Дж. Коучинг: руководство для тренера и менеджера / С. Торп, Дж. Клиффорд — СПб.: Питер, 2004. — 224 с.
14. Шерайзина, Р.М. Стратегии становления педагогического мастерства современного учителя / Шерайзина Р.М., Донина И.А., Тращенко С.А. // Профессиональное мастерство современного педагога. Ульяновск, 2016. С. 108-116.

УДК 373.3

кандидат педагогических наук Макаренко Юлия Владимировна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье описана суть концепции управленческого мониторинга, рассмотрена система принципов и методов организации и построения основ деятельности системы дошкольного образования, выделены методологические подходы к его формированию и реализации. Структурирована методология, позволяющая получить максимальную производительность.

Ключевые слова: методологическая основа, мониторинг, образование, управление, управленческий мониторинг.

Annotation. In article the essence of the concept of administrative monitoring is described, the system of the principles and methods of the organization and creation of bases of activity of system of preschool education is considered, Methodological approaches to its formation and realization are allocated. The methodology allowing to receive the maximum productivity is structured.

Keywords: methodological basis, monitoring, education, management, administrative monitoring.

Введение. Образование – это одна из тех сфер жизни человека, которая является очень важной во всем мире. Образование – это как билет в жизнь, оно дает вам определенные возможности, но реализовать их придется вам самим. Говоря об управленческом мониторинге как средстве повышения качества образования, необходимо определить направление данного вопроса. Что же мы подразумеваем под «управленческим мониторингом»? Для этого разделим это понятие на составные части и применим методы анализа и синтеза. «Управлять» – это направлять чьи-либо поступки, быть побудительной причиной, руководящим началом чего-либо (словарь Ефремовой) Мониторинг – это постоянное наблюдение за каким-либо процессом с целью выявления его соответствия желаемому результату или первоначальным предположениям. Соответственно мы можем вывести определение «управленческого мониторинга» исходя из определений этих двух терминов. Таким образом «управленческий мониторинг» как средство повышения качества образования - это постоянное наблюдение за образовательным процессом и его участниками для того чтобы направлять сам процесс и его участников к постоянному динамическому развитию, что и является повышением качества образования. Однако, как мы понимаем, чтобы управлять и направлять такой процесс нужно иметь определенные механизмы, знания, компетентности. Возьмем за основу то, что человек – это постоянно эволюционирующая, динамически развивающаяся, целостная система, таким образом управлять и направлять можно лишь через свой опыт, знания и умения, компетентности. Рассмотрим следующий рисунок 1.1, который наглядно показывает передачу опыта по использованию управленческого мониторинга в дошкольной образовательной организации.

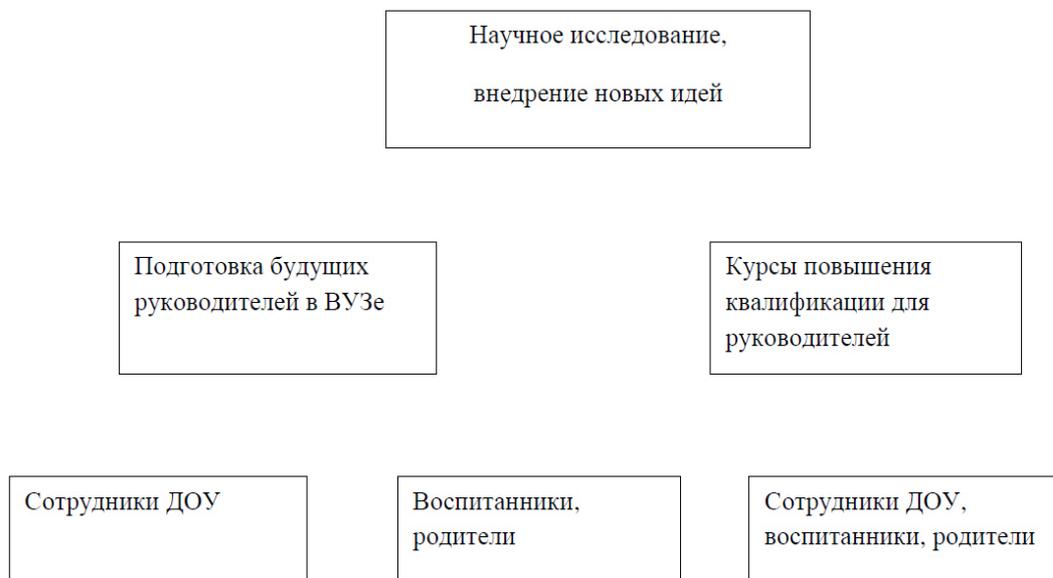


Рисунок 1.1. Передача методов управленческого мониторинга сверху вниз

Рассмотрев некоторые части рисунка подробнее видно, что научное исследование выдвигает и обосновывает новые идеи и способствует их внедрению в практику жизни. Возможно, проводить научное исследование на основе имеющегося педагогического опыта, накопленного в нашей стране. Этот опыт многообразен, уникален, дает большие возможности. Однако на современном этапе развития нашего общества и мировой интеграции, усиленной развитием Интернет технологий необходим взаимобмен идеями и технологиями на уровне всех стран мира с преобладанием новейших эффективных идей, признанных

наиболее эффективными. Уже давно признан тот факт, что земля – большое сообщество людей без границ и необходим взаимобмен идеями с последующей их доработкой и необходимой адаптацией и трансформацией для сознания и менталитета нашей страны, с учетом культурных и исторических особенностей.

Изложение основного материала статьи. Необходимо отметить тот факт, что по исследованиям различных международных институтов в области образования происходит тенденция смещения качественного образования из европейских стран в страны Азии. По рейтингу 2016 года (The Social Progress Imperative) верхние места по уровню качества образования занимают: Южная Корея, Япония, Сингапур, Гонконг, а затем уже Финляндия, которая была лидером в области качественного образования несколько лет. Россия в этом рейтинге находится на 34 месте, это говорит о том, что различные исследования в области повышения качества образования и в частности управленческий мониторинг как средство повышения качества образования становятся особенно актуальными на данном этапе развития нашего образования. Необходим учет многолетнего опыта успехов российской педагогики и интеграция наиболее перспективных педагогических и управленческих идей в области образования мирового сообщества. Это одна из целей данного исследования, призванная рассмотреть новые современные идеи и внедрить их с помощью управленческого мониторинга [1].

Особое место в последние годы проводит мониторинг в различных организационных системах управления. Это связано, прежде всего, с тем, что сложные проблемы стоят перед руководителями на разных уровнях. Кроме того, динамизм окружающей среды приводит к быстрым и частым преобразованиям организаций, которым необходимо время, чтобы наблюдать и решать вопрос о том, как использовать новые тенденции и адаптировать некоторые организации к изменяющимся условиям. Несмотря на то, что мониторинг уже давно является неотъемлемой частью организационной управленческой деятельности, общий подход к этой концепции в этой области до сих пор не разработана. Неразвитое исследование основных проблем его использования в управлении, недостаточно четко определены его цели и задачи, нет исследований системного мониторинга, не существует никакой установленной системы внедрения и распространения полученной информации, не сформирована система сбора данных, не существует единого подхода к понятию показателей (критериев). Эти недостатки приводят к тому, что столь удобные методы анализа данных мониторинга не были разработаны, что делает его трудным для руководителей и специалистов-практиков. Для того, чтобы решить существующие проблемы практического применения концепции при исследовании необходимо, в первую очередь, для определения необходимого контента управленческого мониторинга.

Методологической основой для создания управленческого мониторинга является совокупность системы, процесс диалектических и научных подходов, которые необходимы для управленческого мониторинга. Каждый из этих подходов дополняют друг друга, и позволяет создать методологическую основу управленческого мониторинга, четко определить свою позицию.

Системный подход включает в себя объект, который рассматривается как полный набор составляющих его подсистем и компонентов, принимая во внимание все многообразие доступных свойств явления или процесса и отношений внутри нее и во взаимодействии с окружающей средой.

Важно не только сформулировать принципы, необходимые, чтобы они стали руководством к действию в рамках всей системы управленческого мониторинга, поскольку принципы определяют правила для деятельности. Они поддерживают и содействуют деятельности, но в то же время ограничивают ее. Методологические принципы способствуют поиску эффективных и целенаправленных вариантов деятельности формирования и контроля поведения.

Управленческий мониторинг представляет собой многофакторный процесс со своими особенностями и тенденциями, потому что работа современной организации включает в себя различные виды деятельности и, следовательно, мы можем говорить о различных типах мониторинга, используемых в его управлении. Это может быть как финансовой, так и экономической, и конкурентоспособной, а также социологические и маркетинговые, и состояния среды и мониторинга качества.

Административный контроль – особенно тот, который используется для принятия управленческих решений, которые могут оказаться необходимыми для осуществления управления организацией и административных функций. Специальные виды мониторинга являются основой для работы профессионалов. На основе этих видов, системы мониторинга управления в организации. Одним из факторов, который в данном случае является контроль, определяет цель для формирования организации мониторинга.

Качество обучения необходимо не только для удовлетворения основных потребностей людей, но также является основополагающим в создании условий для глобального мира и устойчивого развития общества. Все молодые люди должны обучаться активной, совместной и самостоятельной работе, чтобы процветать и способствовать развитию общества, в котором они живут. Наряду с основами, они должны приобрести знания, умения, навыки, а также компетенции в области информации. Их воспитатели, учителя, руководители образовательных учреждений, учебные программы и учебные материалы должны помочь подготовить их к признанию и уважению прав человека во всем мире и пониманию ценности глобального благополучия, а также оснастить их соответствующими навыками и умениями для трудоустройства в условиях XXI века.

Чтобы добиться всего вышеперечисленного, недостаточно только обучать: крайне важно, создавать условия для приобретения учащимися нового опыта постоянно, который будет являться частью обучения. Важно отметить, что данный подход освещает динамическую часть образования, быстро развивающуюся и достаточно изменчивую. Для нее сложно подобрать одну или несколько постоянных моделей, которые бы рассчитывали все образовательные варианты. Здесь, для решения этой проблемы лучше всего подходит управленческий мониторинг, который исследует все динамические показатели в процессе взаимодействия внутри образовательной среды и между участниками образовательного процесса и на основе полученных данных позволяет принимать управленческие решения, которые будут оптимальными для данной образовательной ситуации и способствовать повышению качества образования.

Таким образом, управленческий мониторинг – это мощный инструмент для решения проблемы повышения качества образования, в условиях быстро развивающегося и меняющегося мирового сообщества.

Опыт показал, что приоритет должен быть отдаваться систематическому сбору, записи и использованию данных в ДОУ. Только тогда, когда все структуры ДОУ регулярно поддерживают и используют мониторинговые данные, то полнота, достоверность и непротиворечивость данных на всех

уровнях ДОУ может быть гарантирована. Систематические записи и использование данных и информация в ДОУ может иметь решающее значение для улучшения управления детским садом, а также мобилизации всесторонней поддержки педагогического сообщества.

Эффективность управленческого мониторинга и последующих действий зависит в значительной степени от руководителя ДОУ, в частности, на его способности поддерживать и использовать данные о качестве образования в учреждении. Поэтому особое внимание необходимо уделить наращиванию потенциала в применении систематически управленческого мониторинга в ДОУ, особенно на местном и муниципальном уровнях. Проектирование и эксплуатация автоматизированных баз данных и Интернет внедряются для того, чтобы ДОУ, которые имеют доступ к Интернету, непосредственно вводить данные формы онлайн, и данные, которые могут быть немедленно проверены и обработаны. Эти данные хранятся и используются при расчете показателей, анализа и для быстрой обратной связи в ДОУ и местные отделения образования.

Использование Интернет в распространении информации в ДОУ, а также широкой общественности укрепляет прозрачность и подотчетность в рамках системы обучения.

ДОУ и органы образования становятся все более осведомлены о необходимости быть более эффективными. Отчасти это происходит из-за давления подотчетности правительства на федеральном, и муниципальном уровнях.

В то же время появилось понимание о важности выпуска в качестве руководителей ДОУ и сотрудников качественных специалистов, способных повысить эффективность работы ДОУ и улучшить качество образовательного процесса, это как часть развития профессионализма. Управленческий мониторинг выходит на первое место для реализации задач повышения качества образования. Для того, чтобы избежать неоднозначности в толковании содержания данного раздела, следующие термины определены следующим образом. Мониторинг – механизм для обеспечения понимания того, чтобы планы эффективно составлены и регулярно контролируются со стороны администрации.

Мониторинг: является непрерывной оценкой образовательной программы в контексте ее постоянного осуществления. Мониторинг: исследует различия между планируемым (программа) и фактическим (достижение).

Кроме того, мониторинг собирает информацию через регулярные промежутки времени о текущей реализации проектов или программ в ДОУ, о характере и уровне их предоставления и реализации. Регулярный мониторинг обеспечивает основы для оценки влияния всех элементов образовательной программы. Он также определяет качество, эффективность образовательной программы, проекта или образовательного процесса. Это оценка ДОУ по отношению к своим целям и цели в течение определенного периода времени.

Эффективность – это степень, в которой поставленные цели или задачи в образовательной программе выполняются. Благодаря параметру эффективности можно увидеть отношение либо к качеству, количеству или равенство образовательного обучения в ДОУ.

Мониторинг может быть определен как сбор информации через регулярные промежутки времени приблизительно текущих проектов или программ в рамках ДОУ, о характере и уровне их производительности. Регулярный мониторинг обеспечивает основу для влияния входных параметров, которые были поданы в ДОУ.

Управленческий мониторинг дает информации о том, осуществляется ли проект или программа таким образом, чтобы это соответствовало целям ДОУ. Другими словами, в управленческом мониторинге мы заинтересованы так как он дает определении, соответствовали ли действия и методы, а также их реализация целям образовательной программы; произошла ли образовательная деятельность в качественном и количественном в порядке, установленном в соответствии с планом; ресурсы были израсходованы в течении необходимого времени, изложенного в плане. Управленческий мониторинг важен по многим причинам, некоторые из которых описаны здесь:

1. Это дает нам возможность описать программу, которую мы впоследствии оценим. Если мы не знаем, до какой степени она реализована, то трудно прийти к выводам об адекватности программы.

2. Это мощный инструмент для руководителей, которые желают определить, специфические моменты в образовательном процессе, чтобы улучшить качество образования.

3. Это является существенным элементом отчетности перед администрацией, родителями [3].

Мониторинг является необходимым условием для успешного признания ценности образования. Управленческий мониторинг это деятельность, которая позволяет заинтересованным субъектам принимать обоснованные решения о будущем образовательной программы. Однако такие суждения делаются в контексте определенных условий.

Из данных, полученных в результате мониторинга, можно принять следующие управленческие решения:

1. прекратить и заменить программу обучения, если он сталкивается с основными непреодолимыми препятствиями, которые не могут быть легко решены,

2. пересмотреть задачи образовательной программы.

3. продолжить проект без каких-либо изменений.

Следует отметить, что мониторинг является непрерывной деятельностью. Он происходит в течение всей продолжительности программы.

Значение управленческого мониторинга в области управления образованием заключается в том, что он является плацдармом, благодаря которому происходит дальнейшее развитие образования. Родители, студенты, представители общественности, преподаватели, государственные администраторы могут опираться на данные мониторинга и принимать различные управленческие решения.

Руководители ДОУ признают, что управленческий мониторинг является неотъемлемой частью их функции, однако они часто сталкиваются с вопросами справедливости и достоверность данных, собранных как некоторые из них могут быть недостаточными.

Понятно, что задача управленческого мониторинга является нелегким делом, однако, нет достаточных оснований для неспособности признать его важность в ДОУ.

Управленческий мониторинг проводится для различных целей. Некоторые из них перечисленные ниже:

1. Для того, чтобы обеспечить основу для принятия решений в конце определенного периода; например, в конце учебного года, учебный год или даже неделя учебного года.

2. Для обеспечения непрерывной, эффективной и улучшенной работы образовательной программы.

3. Для того чтобы диагностировать проблемы и избежать их деструктивного воздействия на образовательный процесс.

4. Для лучшего взаимодействия администрации и сотрудников ДОО, способствующего развитию образовательной системы.

5. Для того, чтобы применить новые подходы к проблемам улучшения качества образования и для проведения экспериментальных исследований.

Оценка эффективности образовательных программ является обязательным условием для повышения качества образования. Здесь возможно выявление того, что цели не являются реалистичными; методы обучения могут оказаться неэффективными; экспертиза может быть слишком жесткой или недостаточной; или иные характеристики привели к низким образовательным показателям.

Качество образования рассматривается сегодня как один из показателей высокого качества жизни, средств социальной и культурной гармонии и экономического роста. Международное сообщество озабочено вопросами образования в контексте приобретения молодежью жизненных навыков и их успешно как частью современного общества.

Сейчас уделяется большое внимание на вопросах качества, объявив ее «национальным приоритетом и предпосылкой для обеспечения национальной безопасности государства, соблюдения международных норм и действующему законодательству относительно реализации права человека на образование».

Активно поддерживаются процессы развития национального качества образовательная система в соответствии с самыми высокими международными стандартами в контексте устойчивого человеческого развития.

Мониторинг представляет собой систему сбора, обработки и распространения информации об образовательной деятельности системы, которая обеспечивает непрерывное слежение за ее состоянием и развитием прогнозов.

Таким образом, мониторинг рассматривается как инструмент сбора информации о функционировании системы образования и ее компонентов. В условиях коренной модернизации национального образования это чрезвычайно важно, так как это дает возможность устранить возможные ошибки и разработать прогнозы относительно дальнейшего развития образования.

Из подобной важности является сравнение национальной системы образования с другими системы стран. Координация различных параметров будет способствовать введению в единое образовательное пространство. Понимая важность наличия качественного образования, РФ запустила развитие национальной системы мониторинга качества.

Некоторые компоненты в настоящее время апробируются; региональные программы мониторинга в настоящее время реализован, поиск инновационных технологий для эффективных процедур мониторинга реализация ведется.

В рамках образовательной политики и поддержки действий правительства предусмотрено создать основу для успешного создания национальная система мониторинга качества образования.

Мониторинг как инструмент политики в области образования стал одним из событий для всех заинтересованных сторон, которые поддерживают или активно участвуют в национальном мониторинге развития системы. Педагоги после того, как провели исследования в области качества образования с использованием средств мониторинга для его совершенствования, представили свои разработки в виде аналитических документов по анализу политики в области образования, которая содержит описание проблемы, детальную оценку влияния социально-экономических факторов, а также определенные рекомендации по ее решению.

Проблемы качества образования и мониторинга рассматриваются в всеобъемлющим образом, от национального, регионального уровня до уровня индивидуальных образовательных учреждение. Такой логический состав позволил нам передать достаточно полную картину условий и сфер развития национальной системы образования. Анализируя ситуацию вокруг доступа к бесплатному качественному образованию и принимая во внимание уровень бюджетного финансирования системы и ее физическую доступность важно государственное управление, различные виды социальной поддержки, создание образовательных приоритетных направлений развития.

Мониторинг включает в себя точное содержание, то есть набор конкретных действий. Эти действия включают в себя необходимость целей мониторинга для всех подсистем организации и ее наиболее важных элементов. Важным компонентом управления системой в связи с управленческим мониторингом заключается в планировании сроков сбора данных мониторинга. Организация мониторинга включает в себя распределение обязанностей по обеспечению мониторинга и определения методов сбора данных. При создании мониторинга и проведения необходимых работ, чтобы мотивировать всех участников, чтобы получить высокое качество, своевременную и достоверную информацию в области сбора данных мониторинга. Регулярный контроль важен при проведении мониторинга, своевременного получения данных и их обработки.

В свою очередь, очень способствует планирование мониторинга в качестве основы для цели мониторинга о динамике, или даже преобразований в организации. Когда мониторинг действует как работа, он позволяет выявить слабые места или, наоборот, перспективные направления для того, чтобы усилить воздействие на них. В процессе мотивации данные мониторинга позволяют аргументировать, чтобы доказать необходимость принятых решений, чтобы вызвать сотрудников организации для решения тех или иных задач.

Руководство осуществляет мониторинг, что дает основания для контроля, то есть, результаты мониторинга отслеживаются по сравнению со стандартами, а также по сравнению с предыдущими показателями.

Таким образом, мониторинг может частично взять на себя функции управления и обеспечить обратную связь между реальным положением дел и планируемыми показателями.

В процессе сбора данных управленческий мониторинг получает информацию не только о нынешнем состоянии дел, но и позволяет сравнивать их с предыдущими периодами, чтобы определить наиболее эффективные периоды или, наоборот, показать слабые стороны, снижение некоторых показателей развития организации в целом и ее отдельных элементов. Такой контроль может гуманизировать процесс управления, как регулярный сбор данных мониторинга и это не будет вызывать психологическое напряжение у персонала.

Мониторинг служит для такой связи, которая активно влияет на реализацию всех основных функций общего управления. Но и мониторинг, а также любые другие функции общего управления оказывают содействие в реализации конкретных функций управления.

Таким образом, мониторинг управления становится важной основой для осуществления управленческих функций. Наличие полной и объективной информации мониторинга позволит значительно улучшить качество анализа управления, будет способствовать улучшению управления и максимизации его эффективности. Эффективность такого повышения мониторинга важно в системном подходе. Для формирования системы мониторинга необходимо определить его модель и концепцию, которая будет разрабатываться основные подходы к ее реализации.

Важным условием обеспечения высокого уровня качества в современных условиях внедрение инновационных технологий в системе образования, ИКТ, в первую очередь. Региональный аспект качества образования и использования эффективных механизмов ее совершенствование обсуждается в разных работах. Система образования должна привести к образованию высококвалифицированной личности с активной жизненной позицией. Проблема обеспечения детей необходимыми навыками и умениями, чтобы обеспечить их своевременное реагирование на текущие потребности среды, гармоническое взаимодействие в условиях быстро развивающегося технологического общества анализируется. Жизненно важным остается вопрос о повышении эффективности работы учреждений в обеспечение качества образования. Только инновационные модели оценки, которые предусматривают как традиционный контроль и процедура регуляции и прогнозирования, может обеспечить инновационные результаты [4].

Выводы. Следовательно, мониторингу как явлению присущи основные характеристики общенаучного метода теории познания мира; мониторинг представляет собой особую непрерывно обновляющуюся интеграцию теоретического и эмпирического подходов в научном познании; обособление мониторинга как метода познания подготовлено всем ходом развития науки и актуализировано развитием современной научной мысли; основными особенностями мониторинга как научного метода познания являются многомерность, непрерывность, объективация, интегративность.

Литература:

1. Коваленко А.А. Управленческий мониторинг как средство повышения качества образования // Проблемы педагогики. 2016. № 21. С. 26-28
2. Кричевский, Р. Л., Дубовская Е. М. Социальная психология малой группы / Р. Л. Кричевский, Е.М. Дубовская. – М.: Академия, 2010. – 322 с.
3. Педагогика: Учебное пособие / Под ред.: П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1996. – 366 с.
4. Растянников, А. В. Рефлексивное развитие компетентности в современном творчестве / А. В. Растянников, С. Ю. Сепанов, Д. В. Ушаков. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 320 с.

Педагогика

УДК: 378

студент Максимова Ксения Алексеевна

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);

студент Морозкина Валерия Александровна

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогической наук, доцент Колдина Маргарита Игоревна

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ В КОНТЕКСТЕ ВСЕМИРНОЙ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются современные тенденции развития образования в России в контексте реформирования. Реформирование - это черта образовательной глобализации, которая приводит к интеграции образовательных систем. В случае объединения российских образовательных стандартов с европейскими, образование в России, вероятно, станет одним из ведущих в мире. В статье дается анализ негативных последствий глобализации, которые должны быть ограничены в какой-то мере, чтобы сохранить национальную идентичность. В статье также рассматриваются некоторые особенности реализации Болонского процесса в России.

Ключевые слова: глобализация, образование, интеграция, реформирование, объединение, тенденции развития.

Annotation. The article deals with the current trends in educational development in Russia in the context of the reforming. Reforming is a trait of educational globalization, causing the integration of educational systems. In case of the unification of Russian educational standards with the European ones, education in Russia will probably become one of the world-leading. The article gives an analysis of the negative implications of globalization which should be limited to some part to save national identity. The article reviews some peculiarities of the implementation of the Bologna Process in Russia.

Keywords: globalization; education; integration; reforming; unification; trends of development.

Введение. В настоящее время процесс глобализации затрагивает все сферы общественной жизни. Равное влияние оказывается на науку и образование, в том числе в России.

Хотя академические исследования в России характеризуются автономией, определяемой их спецификой, образование, являясь регулируемым и стандартизированным процессом, подвержено влиянию глобализации. Учитывая важность образования как государственного стратегического ресурса, проблема глобализации вызывает ряд вопросов: "Носит ли глобализация в образовании объективный характер?", "Какие образовательные тенденции в России обусловлены глобализацией?", "Являются ли вышеуказанные тенденции позитивными для российской системы образования?".

Несмотря на поддержку идеи общего культурного пространства, имеется критичное мнение к попыткам полной унификации в образовательной системе России с системами образования европейских стран. Вышеуказанный процесс осуществляется в контексте Болонского процесса.

Формулировка цели статьи. Цель исследования - определить современные тенденции развития российской науки и образования и проанализировать последствия реализации Болонского процесса в России. В данном случае Болонский процесс рассматривается как часть процесса мировой глобализации в науке и образовании.

Анализируются объекты исследования применительно к глобализации образования. Исследование состоит из 6 этапов:

1) определение концепции глобализации и изучение ее влияния на интеграцию национальных систем образования;

2) определение тенденций развития образования в России;

3) описание Болонского процесса в контексте унификации европейского образовательного пространства;

4) определение влияния глобализации на российское образование;

5) выявление проблем, связанных с развитием научно-исследовательской и научно-педагогической деятельностью в России;

6) возможность применения зарубежного опыта в российской образовательной практике с учетом местных традиций и специфики национального характера.

Изложение основного материала статьи. Практическая деятельность в современном российском образовании характеризуется широким спектром разнонаправленных тенденций, обусловленных попыткой вступить в глобальное экономическое и культурное пространство. Эта тенденция объективно вызвана развитием процесса глобализации в мировом сообществе, который определяет более тесное сотрудничество в различных сферах общественной жизни, включая взаимодействие в образовании.

Принимая во внимание тот факт, что процесс глобализации является следствием эволюции государственных рыночных систем [5, с. 103] и что преимуществом этого являются рыночные миграции, в том числе трудовых, производственных ресурсов, стандартизация законодательства, экономических и технологических процессов, а также культурное сближение и сочетание [2, с. 6-7], возникнет вопрос о необходимости создания общих систем высшего образования. Речь идет об интеграции национальных систем образования, которая предполагает внедрение во всех странах системы, основанной на двух уровнях образования, системы подготовки педагогических кадров, их систем сертификации и т.д. Очевидно, что эту проблему можно решить только путем реформирования образовательных систем разных стран. Но следует отметить, что глобализация является доминирующим фактором в этом процессе, вызывая мировые тенденции в развитии науки и образования.

За последние два десятилетия Российская система образования была реформирована в соответствии с мировыми образовательными тенденциями. В результате система образования в России значительно обновилась. Изменения коснулись как структурных компонентов, так и содержательных аспектов образовательной деятельности. Результатом последовательной политики по так называемой «европеизации» российского образования стала гуманизация образования (в частности по программе «Обновление гуманитарного образования в России»), введение ЕГЭ для выпускников средних школ, двухуровневой системы образования в высших учебных заведениях, широкое развитие технологий дистанционного обучения, внедрение балльно-рейтинговой системы в учебный процесс и т. д.

Безусловно, многие из вышеперечисленных инноваций отражают глобальные образовательные тенденции. В России были предприняты все разумные шаги, чтобы идти в ногу с прогрессивными образовательными тенденциями. Но делать «все возможное» не значит делать «правильно».

Важно знать российскую специфику, чтобы понимать, что в этой стране реализация любых прогрессивных идей иногда может принимать крайне необычные формы и иметь негативные результаты.

Стремление «быть в тренде» приводит к подражанию зарубежному опыту без учета национальных традиций и особенностей местного развития образовательной системы. Однако российские ученые неоднократно отмечали мысль о том, что «непрерывность, последовательная преемственность традиций — важнейшие условия и предпосылка успешного развития образования вообще... Непродуманные же перемены... могут вступить в противоречие с национально-историческими традициями в области образования, привести к утрате достигнутого» [1, с. 14-15].

Иногда кажется, что основной тенденцией в реформировании российского образования является само реформирование. В этом контексте следует отметить известную японскую поговорку: «лучше путешествовать с надеждой, чем достигнуть пункта назначения».

Российские научные журналы иногда содержат критические мнения о Болонском процессе в России. Например, профессор Н.Иванов [4, с. 12-13] отметил, что Болонская система в образовании открыла путь к адскому процессу, который не улучшил российское образование, а наоборот вывернул его наизнанку. Болонский процесс привел к полной унификации образования в России. В связи с этим общую идею Болонского процесса стоит объяснить, так как его понимание в России существенно отличается от европейской.

Следует отметить, что интеграция образования в Европе была вопросом курса европейской интеграции и глобализации в целом. За несколько десятилетий экономической, финансовой и политической интеграции в ЕС образовательная система, естественно, нуждалась в реформировании. Тот факт, что процесс объединения был инициирован в образовательном сообществе в противовес российскому административному порядку в этой сфере, является еще одним доказательством его объективного характера в ЕС.

Первым шагом в этом процессе стало подписание ректорами университетов Великой Хартии университетов в 1988 году в Болонье. По мере изменения ситуации была принята Болонская декларация от 19 июня 1999 года, ее подписание заложило основу для системной реализации Болонского процесса и формирования глобальной конкурентоспособности европейского высшего образования. Болонский процесс действительно открывает новые возможности; он способствует мобильности студентов.

Болонская декларация отражает текущий процесс глобализации образования, она содержит такие выражения, как «координация политики», «достижение в краткосрочной перспективе», «продвижение Европейской системы высшего образования во всем мире» и др. Однако европейские страны, принявшие декларацию, высказали ряд оговорок, направленных на сохранение местных образовательных традиций.

Поэтому процесс унификации системы образования в ЕС осуществлялся постепенно. Напротив, в России концепции декларации были приняты императивно. Этот факт отражает одну из особенностей реализации Болонского процесса в России.

Принятие образовательной системы, в основе которой лежат два основных уровня, явилось результатом унификации российских образовательных стандартов. Концепции бакалавриата и магистратуры были введены в российскую образовательную систему, несмотря на отсутствие этих понятий в Болонской декларации, вводящей уровни бакалавриата и магистратуры.

Как видно из вышесказанного, российское реформирование не совсем соответствует Болонской декларации. Оно, скорее, основано на опыте Европейской системы образования, которую частично неправильно понимают в России.

Цель реформирования российского образования ясна. Основная идея заключается в объединении системы образования в максимально короткие сроки. Учитывая понимание Болонского процесса как одной из тенденций мировой глобализации, Россию можно рассматривать как одного из лидеров образовательной глобализации, в соответствии с масштабностью и быстротой российского образовательного реформирования.

Глобализация в российском образовании проявляется не только в процессе внедрения двух уровней образования (бакалавриата и магистратуры), но и в учебном предмете. Например, Российское Конституционное право уже несколько десятилетий является одной из базовых дисциплин юридического образования. Однако изучение общего конституционного права без какой-либо ссылки на российскую правовую систему в последнее время было внедрено в систему юридического образования, с тем чтобы соответствовать Европейской системе высшего образования. Это, безусловно, характерная черта глобализации образования.

Упомянутая выше особенность юридических академических программ направлена на унификацию юридического высшего образования. Такая политика может уничтожить культурную идентичность юридического образования. Аналогичная ситуация и во многих других сферах российского образования.

Процесс глобализации - это фактор развития, преобладающий в естественных и технических науках, в отличие от гуманитарных. На примере исторической науки очевидно, что общая история является частью культурной глобализации. В этом контексте одни и те же исторические свидетельства могут рассматриваться по-разному с точки зрения общей и национальной истории. Например, Великая отечественная война для россиян - это термин национальной истории, в то время как Вторая мировая война - это часть мировой истории. Само собой разумеется, что национальная история является частью глобальной. Однако подмена национальной истории для глобализации является неприемлемой, поскольку она может в конечном итоге привести к потере национальной идентичности, которая губительна для любой нации. Аналогичную политику можно привести в качестве доказательства глобализации образования.

Введением двухуровневого образования в соответствии с Болонским процессом, образовательная политика, как правило, копирует европейские образовательные системы. Образовательная система Европейского Союза предполагает получение специальности магистра в соответствии с предыдущей специальностью бакалавра. Между тем, в соответствии с действующим образовательным законодательством Российской Федерации, студенты допускаются к получению степени магистра независимо от направления бакалавра [6, с. 71]. В этом контексте неизбежно встает вопрос о качестве образования. Этот факт упоминается не для того, чтобы охарактеризовать образовательные стандарты в России как низкие, а для того, чтобы была видна разница между российским и европейским значением степени магистра. Таким образом, уровень российских выпускников, получивших степень магистра, может быть разным.

На сегодняшний день поднимается дискуссия по проблеме качества базовых знаний выпускников российских ВУЗов, рассматриваются вопросы о фундаментальной науке в России и о тенденциях ее развития. Одним из современных направлений развития академических исследований является его прикладное применение. Это означает, что основной научной целью является получение выгоды от исследований в течение короткого периода времени.

Фундаментальные научные знания всегда были сильной стороной российской науки, студенты ВУЗов отличались высоким уровнем знаний. Тем не менее, современный образовательный уровень вызывает нарекания. Невнимательное принятие зарубежных образовательных инноваций может быть разрушительным для российского образования. Например, многократный запрос о ликвидации Высшей аттестационной комиссии по ученым степеням и званиям в России, выраженный некоторыми российскими учеными, не должен рассматриваться безрассудно и предвзято. В большинстве стран академическая аттестация персонала проводится в университетах, где диссертации и присвоение высшей научной степени реализовываются. Высокий уровень подготовки научных кадров гарантируется репутацией университетов, что является образцовым опытом.

Процесс получения ученой степени в России во многом напоминает европейскую систему. Соискатели степени заканчивают аспирантуру (для получения степени кандидата наук) и докторантуру (для получения степени доктора наук). После окончания учебного курса кандидаты на соискание ученой степени представляют диссертацию в университете на диссертационный совет. Диссертационный совет присуждает степень после экспертизы дипломной работы.

В России также необходимо представить диссертацию в ВАК, где утверждается или отклоняется решение диссертационного совета университета. Идея аттестации профессорско-преподавательского состава, осуществляемая в университетах, может иметь преимущества и недостатки. Однако качество подготовки научных кадров имеет важное значение. Высокие стандарты научной подготовки могут страдать в случае упразднения ВАК и делегирования прав для университетов. Следуя опыту европейской академической системы, некоторые ученые не учитывают специфики современной российской реальности. Важно учесть мнение Л.Ю. Грудцкой, профессора финансового университета при Правительстве РФ: «В большинстве стран аттестация научных кадров проводится университетами в докторантурах, по окончании которых происходят защита диссертаций и присуждение научных степеней...В странах СНГ присуждение научных степеней осуществляется государственной структурой, Высшей аттестационной комиссией (ВАК). Качество же подготовки научных кадров в этих странах во многих случаях, к сожалению, крайне слабое, поэтому научные степени стран СНГ за рубежом признаются в единичных случаях» [3, с. 69].

Процесс присвоения ученых степеней в бывших советских республиках осуществляется государством. К сожалению, стандарты подготовки научных кадров довольно низкие. Таким образом, автор, упомянутый

выше, выступает за прекращение деятельности Высшей аттестационной комиссии. Внедрение европейской системы сертификации научных кадров и присуждение ученых степеней в России не может быть прогрессивным. Напротив, уровень научной подготовки в России изменится к худшему. Главная проблема интеграции России в европейское образовательное пространство состоит в его умственной неготовности следовать большинству иностранных образовательных примеров. Принимая во внимание тот факт, что образование является многоступенчатым процессом, реформирование должно начинаться с начальной школы, которая является первым уровнем в системе образования. Выбор языка для обучения определяет возможности российской образовательной системы в соответствии с европейской. В настоящее время английский – это мировой язык для образования. Было бы сложно следовать европейскому и американскому образовательному опыту без свободного владения английским языком. Таким образом, первым шагом в реформировании должно стать расширение обучения английскому языку на всех уровнях образования. Проблема европейской интеграции для российской науки обычно связана с низкими иностранными языковыми навыками.

В большинстве российских научных работ нет англоязычных версий, исследователи не склонны публиковать свои научные статьи за рубежом. Международные научные публикации исследователя должны быть определяющим фактором, учитываемым при аттестации научных кадров и присуждении ученой степени. Таким образом, создание англоязычных версий российских научных обзоров и необходимых публикаций для научно-педагогического коллектива, использующего иностранный язык, должно стать вторым шагом в реформировании системы образования.

Система образования в России, особенно в сфере высшего образования, остается консервативной. Новые тенденции трудно принять, несмотря на частое реформирование системы, поэтому, для того, чтобы получить успешный результат и реформировать систему образования структурно, было бы целесообразно начать реформирование с отдельного видоизменения отдельных элементов системы. В первую очередь необходимо реформировать послевузовское образование. Эта идея основана на приведенных ниже причинах.

Во-первых, последипломный образовательный уровень позволяет внедрять новые образовательные тенденции и технологии. Аспиранты, будучи молодыми людьми, открыты новым идеям и возможностям.

Во-вторых, последипломный образовательный уровень является точкой соприкосновения основных участников образовательной деятельности, студентов и преподавательского состава. В идеале аспирант собирается преподавать в ВУЗах. Таким образом, будущее российского образования зависит от технологий и инновационных идей, достигнутых аспирантами во время обучения.

У аспирантов имеется прекрасная возможность реализовывать инновации в своей будущей карьере. Считается, что в последипломном образовании необходимо использовать американский и европейский опыт. Например, необходимо следовать системе американской аспирантуры, которая предлагает интенсивную курсовую нагрузку. В отличие от российских аспирантов, американские слушатели проходят интенсивный курс лекций, участвуют в научно-практических семинарах и дискуссиях. Кроме того, существует Европейская Университетская Ассоциация, которая способствует мобильности аспирантов. Программа аспирантуры также предусматривает возможность сотрудничать и обмениваться информацией и исследованиями.

Очевидно, что внедрение международного опыта в России способно обеспечить повышение качества образования и высоких стандартов подготовки научных и педагогических кадров. При этом Российская система образования сможет занять достойное место в мировом научном пространстве.

Выводы. На основании данного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Процесс глобализации стал основной причиной реформирования и обеспечил новые тенденции в развитии российского образования.

2. Глобализация обеспечивает следующие образовательные тенденции: европеизация, являющаяся общей точкой образовательной политики в России; интеграция образовательных систем.

3. Основным направлением развития российского образования является унификация российских образовательных стандартов с европейскими в контексте принятия Болонского процесса в России.

4. Выполнение Болонской декларации в России в основном заключается в копировании внешних черт европейских образовательных систем, это делает невозможной реальную образовательную интеграцию.

5. Прикладной характер научных исследований является актуальным направлением развития российской науки. Это может негативно сказаться на развитии фундаментальных исследований в России.

6. Мнения исследователей относительно реформирования российской системы образования существенно различаются. Некоторые исследователи переоценивают важность зарубежного опыта, при этом недооценивается наличие негативных фактов.

Процесс европейской интеграции в сфере образования является важной тенденцией в развитии системы образования многих стран, в том числе и в России.

Литература:

1. Бондарь, Н.С. Российское юридическое образование как конституционная ценность: национальные традиции и космополитические иллюзии. — 2-е изд., доп. - М.: Юрист, 2014. — 72 с.

2. Гринин, Л.Е. Глобализация и национальный суверенитет / Л.Е. Гринин // История и современность. — 2005. — №1. — С. 6-32.

3. Грудцына, Л.Ю. Системный кризис общественно-государственного института аттестации научных и научно-педагогических кадров / Л.Ю. Грудцына // Образование и право. — 2013. — №1. — С. 49-75.

4. Иванов, Н. Вредительство от образования / Н. Иванов // ЭЖ-Юрист. — 2014. — №13. — С. 12-13.

5. Новикова, И.В. Глобализация, государство и рынок: ретроспектива и перспектива взаимодействия: монография / И.В. Новикова. — Академия управления при Президенте Республики Беларусь, 2009. — 218 с.

6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» с изменениями на 2018 год [Текст]. — М.: Эксмо, 2018. — 144 с.

УДК:371.7

кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры
физического воспитания и спорта Малозёмов Олег Юрьевич

Уральский государственный лесотехнический университет (г. Екатеринбург);

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой
физической культуры Хайрулин Александр Раухатович

Уральский государственный медицинский университет (г. Екатеринбург);

старший преподаватель кафедры физической культуры Боярских Михаил Павлович

Уральский государственный медицинский университет (г. Екатеринбург)

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ И КАЧЕСТВА ЖИЗНИ: ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы сохранения здоровья в связи с использованием феномена «качество жизни». Качество жизни больше соотносится с категорией «субъективное здоровье». Показана многоуровневая взаимозависимость категорий «качество жизни» и «здоровьесбережение».

Ключевые слова: качество жизни, здоровьесбережение.

Annotation. The article deals with the problems of health preservation in connection with the use of the phenomenon of «quality of life». Quality of life is better correlated with «subjective health» category. Multilevel interdependence of «quality of life» and «health-saving» categories is shown.

Keywords: quality of life, health-saving.

Введение. В настоящее время резко возросла значимость проблемы воздействия внешних условий на здоровье и развитие личности учащихся. Особенно остро это касается социокультурной среды, где деструктивные тенденции, проводящие напряжённость в отношениях конкретных людей, социальных групп и государств, отмечаются повсеместно [2]. В.П. Петленко считает, что без биологического иммунитета организм погибает, а без «социального иммунитета» человек не может быть здоровым, на личностном же уровне не может быть здоровым без социальной защищённости личности. Однако, по нашему мнению, социальная защищённость в сфере здоровья и индивидуальное самообеспечение здоровья – категории взаимосвязанные, поскольку доказано, что социодинамические и индивидуальные психодинамические процессы также взаимосвязаны. Более того, с общефилософских позиций понятно, что не может быть общего без единичного. Поэтому, для достижения конкретной цели (в том числе и здоровьесбережения), реализуемой посредством какой-либо деятельности, важно понимание степени удовлетворённости человека самой деятельностью.

Изложение основного материала статьи. В общеизвестной модели факторной обусловленности заболеваемости и смертности населения образ жизни людей влияет в 50-55% случаев. Однако, во многих случаях акценты здоровьесбережения ещё значительнее смещаются на категорию «образ жизни». Это характерно как для больных, так и практически здоровых. Именно поэтому, некоторые исследователи обусловленность здоровья образом жизни доводят до 75%, а во многих материалах по проблеме здоровья и долголетия последнее связывается, в первую очередь, с рационализацией образа жизни [1, 13], а не с медикализацией. Поэтому с психолого-педагогических позиций имеет особый смысл рассмотреть взаимовлияние здоровья, физической культуры и качества жизни (КЖ) – одного из компонентов образа жизни.

Качество жизни – понятие, используемое во многих научных дискурсах, обозначающее оценку некоторого набора условий и характеристик жизни человека, обычно основанную на его *собственной степени удовлетворённости* этими условиями и характеристиками.

Ещё в 1984 году ВОЗ определила новую концепцию здоровья в формате степени свободы личности или группы реализовать свои стремления и удовлетворить свои потребности, а также изменяться или кооперироваться со средой. Поэтому здоровье рассматривается в основном не как цель жизни, а как ресурс на каждый день жизни. Более того, И.М. Воронцов считает [5], что рациональнее измерение не самого здоровья, а риска утраты здоровья для здоровых и риска инвалидизации, смерти для больных. Такой взгляд, по мнению В.И. Гордеева [6], невольно приводит нас к компромиссному понятию, не случайно принятому и стандартизованному в мировой практике, – качеству жизни.

Помимо «объективного здоровья» вводится категория «субъективное здоровье». С.Б. Тихвинский [14] относит к нему субъективные ощущения благополучия или неблагополучия в организме, которые могут не иметь объективного подтверждения. Если к последнему добавить и субъективизм по отношению к окружающему миру, то мы максимально приблизимся к стандартному понятию КЖ. «Качество жизни» как субъективная составляющая удовлетворённости персональной жизнью широко используется в зарубежной психологии для определения психического («душевного») благополучия. КЖ чаще соотносится с удовлетворённостью самореализацией личности и её психологическим здоровьем [13, 15]. Согласно воззрениям Н.М. Амосова [1], здоровье с позиций категории «качество жизни» – это выбор такого стиля жизни, при котором человек получает удовольствие от здоровья, а его устойчивое наличие обеспечивает долголетие с высоким уровнем душевного комфорта. Понятие УДК – уровень душевного комфорта – также впервые ввёл он.

Как психологическая и социологическая категория «качество жизни» является характеристикой степени комфорта в удовлетворении человеческих потребностей. Оно трактуется как довольно широкое понятие, охватывающее многие стороны жизни человека, связанные не только с состоянием его здоровья [13], но считается также и психологическим индикатором здоровьесбережения личности [16]. Относительно области наилучшего педагогического воздействия средствами физической культуры формирование стиля жизни и КЖ также перспективно [4]. Понятие «качество жизни» включает такие аспекты, как *биологический* (генотип, здоровье), *социальный* (комфортность, безопасность, защищённость, гармония и душевное спокойствие в отношениях с обществом), *бытовой* (жильё и другие материальные блага, экономические возможности) и *личностно-ориентированный образовательный подход* (саморазвитие, самореализация, дивергентность мышления, креативность и др.) [17].

Исследование, проведённое на трёх тысячах человек разного возраста и пола, позволило выделить пятнадцать существенных компонентов понятия КЖ [18]. Наиболее репрезентативные из них включают в себя: здоровье, наличие детей, понимание самого себя, работу и супружество. Наивысшие корреляции КЖ наблюдаются со следующими факторами: материальным комфортом, работой, здоровьем, активным отдыхом (развлечениями), учёбой и образованием. В другом исследовании [19] отмечено, что КЖ в большей степени основывается на предпочтениях, чем на фактах. Подчёркивается, что даже при наличии каких-то дефицитов КЖ является *субъективным удовлетворением*, выражаемым или испытываемым человеком в физических, ментальных и социальных ситуациях. Авторы включают в данное понятие также объективные достижения и умения, высоко оцениваемые обществом: интеллектуальные способности и физические возможности, артистические и технические умения, психологическую устойчивость, способность к формированию и получению удовольствия от социальных отношений. Низкое КЖ, следовательно, имеет место при тяжёлом дефиците физического, умственного здоровья и социальных отношений.

Оценить КЖ достаточно сложно, поскольку оно приобретает смысл в трёх основных сферах оценки [6]: в материальной (функции, возможности), в личных переживаниях (отношениях), в трансцендентном функционировании (удовлетворённость, разумность, счастье, религиозность). Единство этих ценностных аспектов составляет систему общей оценки КЖ. Индивидуальной оценки можно достичь лишь с помощью собственной системы для каждого случая, то есть *для каждого случая нужен свой масштаб исследования*. КЖ молодого человека, по нашему мнению, оценить ещё сложнее, поскольку на уровне индивида молодой человек представляет активно формирующуюся личность, а на общественном уровне молодёжь является маргинальной группой повышенного риска, находящейся в активном социальном перемещении [10]. Для теории и практики здоровьесбережения молодёжи важно понимание, что молодой человек, если и заботится, то не столько о продолжительности жизни, сколько о её *смысловой наполненности, разнообразии, ассоциируя это с качеством жизни*.

Для подростково-юношеской категории при одновременном недостатке и активном приобретении жизненного опыта, наиболее характерен дисбаланс проявляемой активности с здоровьезатратными привычками, со снижением роли самосохранительного поведения в целом. В результате знаниевый компонент валеоустановок учащихся зачастую не реализуется на эмоционально-оценочном, мотивационно-деятельностном и тем более на поведенческом уровне. В связи с этим, в образовательной практике необходим дифференцированный подход к обучающимся с учётом уровня сформированности и специфики их отношения к здоровьесохранной (прежде всего к физкультурной) деятельности. В этом смысле можно полагать, что одной из наиболее универсальной, но слабо разработанной социально-психологической категорий является «качество жизни». КЖ шире утилитарного понимания здоровьесбережения, но их связь непосредственная. Кроме того, считаем, что тезис о необходимости беречь здоровье с целью улучшения КЖ менее противоречив, более понятен и психологически доступен для молодёжи, нежели прямые (часто неэффективные) призывы и наказания к ведению ЗОЖ. Это важно, поскольку здоровьесберегающих примеров для молодёжи наше общество представляет не много и не так часто.

Для учащейся молодёжи ситуации, возникающие в образовательной сфере, по своей сути амбивалентны [2, 3]: они могут стать как источником дополнительного стресса, так и, напротив, источником поддержки (причём для всех участников образовательного процесса), фактором профилактики (или минимизации) стресса социализации для учащихся и цивилизационного стресса в целом. Следует учитывать, что, хотя средовый и деятельностный факторы формируют образ «Я» и регулируют поведение, но здоровьесохранное поведение молодёжи категория достаточно спорная и не однозначная. С одной стороны здоровье личности (тем более формирующейся) предполагает постоянное развитие, движение вперёд, с другой – активность и деятельность молодого человека должны отвечать требованиям социальности, безопасности для себя и окружающих. Согласно А. Маслоу [11], потребность в безопасности является базовой в иерархии потребностей сферы человека, без частичного удовлетворения которой невозможно достичь самореализации. Поэтому, конфликт между самосохранением и развитием личности имеет *экзистенциальную* сущность и коренится в глубинах человеческой природы. Он *мешает* некоторым людям и *сохранять здоровье, и одновременно развиваться*.

Для многих характерен хронический *комплекс ощущений небезопасности и сложности самой жизни*, а не боязнь смерти или болезни. Именно поэтому на рубеже 20-21 веков отмечаются неблагоприятные изменения КЖ населения страны, связанные с ухудшением физического, психического и нравственного здоровья. В этой связи наиболее актуальным представляется изучение проблем учащейся молодёжи как наиболее чувствительной к изменениям и наиболее лабильной социальной группы. Одним из перспективных подходов к комплексной оценке состояния здоровья, социального и психофизического благополучия данной социальной группы вновь называется критерий «качество жизни» [6, 16].

Обществом всё глубже осознаётся гармоничная связь воспитания, здоровья и КЖ человека. Суть воспитательных технологий сводится к повышению уровня здоровья и КЖ обучающихся. В этом плане предлагается [12] *физическое воспитание* определять как *комплексный* школьный предмет обучения и социального воспитания, содержащий функциональные, академические и нормативные аспекты образования, направленные на усовершенствование КЖ человека. В данном (комплексном) понимании физического воспитания его цели выражаются следующим образом [12]. *Во-первых*, формирование у учащихся потребностей в двигательной активности (спортивной деятельности, танцах, подвижных играх) и приобретение соответствующих навыков в интересах укрепления психофизического здоровья. *Во-вторых*, приобретение знаний по философии, истории, физиологии, социологии, психологии физической активности, что позволяет творчески оценивать роль физической культуры в жизни человека и строить свой физический потенциал на научной основе. *В-третьих*, формирование духовно-нравственного потенциала и эмоционально-положительных межличностных отношений.

Одним из перспективных направлений в проблематике здоровьесбережения, на наш взгляд, является изучение влияния валеоустановок на восприятие КЖ. Считается, что состояние здоровья зачастую не ощущается и не дифференцируется характерными универсальными маркерами, и в отличие от болезни не имеет явно выраженного эмоционального отклика. В связи с этим, интересны исследования по оценке восприятия данных феноменов в зависимости от степени проявления самостоятельной физкультурной активности учащейся молодёжи. Так, в исследовании С.И. Картышевой установлено [9], что самооценка здоровья студентами-спортсменами влияет на самооценку КЖ, причём на старших курсах корреляция

возрастает (с $r=0,37$ до $r=0,43$). Установлено также, что высокий уровень физической работоспособности положительно влияет на удовлетворённость студентов КЖ, более того, теснота данной связи увеличивается с возрастом. Юноши с низким уровнем тревожности в большей степени удовлетворены КЖ, в отличие от тех, кто имеет высокий уровень тревожности. Кроме того, установлена связь между академической успеваемостью, уровнем тревожности и удовлетворённостью КЖ. Оказалось, что хорошо успевающие студенты характеризуются более высоким уровнем тревожности и дают более низкую самооценку КЖ ($r = -0,31$ при $P < 0,05$).

Определены наиболее значимые факторы в процессе формирования КЖ студентов-спортсменов. Так, здоровье студентов имеет связь со многими показателями КЖ. Наиболее значимыми для самооценки КЖ показателями оказались [9]: самооценка материальных условий – 1 место ($r=0,58$), достаточность питания – 2 место ($r=0,48$), и уровень тревожности студентов – 3 место ($r=0,47$).

КЖ человека в последнее время является объектом исследования многих научных областей как в России, так и за рубежом. Одним из параметров КЖ является психическое здоровье, показатели которого также характеризуют и процессы адаптации организма. В работе [7] констатируется, что 41% студентов с ослабленным здоровьем оценивают стрессовые ситуации как угрожающие их самооценке и реагируют на эти ситуации повышением реактивной тревожности. У практически же здоровых лиц это составляет всего лишь 17,1%. Психические расстройства, основанные на повышении тревожности, являются наиболее типичными нарушениями адаптации при возникновении новых, необычных для индивида условий или вызывающих тревогу ожиданий.

Вопрос о связи КЖ и психоэмоционального состояния сейчас не представляется дискуссионным. Имеются данные, что релаксационные упражнения повышают КЖ, поскольку у занимающихся улучшается самочувствие и настроение, расширяется диапазон духовного развития. Так, в исследовании [8] выяснялось влияние релаксационных упражнений на КЖ. Отмечается, что 90% женщин и 80% мужчин посещают физкультурно-оздоровительные занятия, включающие элементы психорегуляции и ментального тренинга, для снятия напряжения, стрессового состояния. Они указывают, что поочерёдное физическое напряжение и отдых во время занятий позволяет стать энергичными, придаёт силы в борьбе с жизненными препятствиями, улучшает самочувствие, настроение. 72% женщин и 68% мужчин указали, что они посещают занятия с целью улучшения здоровья. Соответственно 52% и 48% указали, что благодаря релаксационным упражнениям они стали более уверенными и оптимистичными, 48% и 32% – что они успешнее общаются с окружающими, улучшились отношения в семье, на работе и др. Занятия психо-мышечной релаксацией повлияли на то, что у респондентов *возросло желание быть здоровыми, гармоничными и энергичными*. 36% женщин и 32% мужчин стали интересоваться духовным развитием своей личности, хотя ранее подобной заинтересованности у них не наблюдалось. Характерно, что при этом гендерные различия минимизированы и статистически недостоверны.

Всё это подтверждает тезис о тесной связи таких внешних и внутренних маркеров феномена «здоровье», как самочувствие, психофизическое состояние, уровень душевного комфорта, качество жизни.

Выводы. 1. Имеющиеся на сегодняшний день данные теоретико-практических исследований позволяют говорить о *многоуровневой взаимозависимости* категорий «качество жизни» и «здоровьесбережение».

2. Категории «качество жизни» и «здоровье человека», «здоровый стиль жизни» имеют много сходных элементов в плане внутрилличностного восприятия (предпочтений, установок, эмоций, мотивов и др.). Поэтому для развития сферы здоровьесберегающих технологий особый интерес представляет изучение сути качественных и количественных взаимосвязей этих категорий у учащейся молодёжи.

Литература:

1. Амосов Н.М. Энциклопедия Амосова. Алгоритм здоровья. – М.: АСТ; Донецк: Сталкер, 2002. – 590 с.
2. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: монография. – СПб.: «СОЮЗ», 2002. – 271 с.
3. Биловус В.К. Цели-ценности и медико-социальные параметры здоровьесберегающего поведения молодёжи: дисс. ... канд. социол. наук : 14.00.52 / Биловус Вадим Казьмирович; [Место защиты: Волгогр. гос. мед. ун-т]. – Волгоград, 2008. – 157 с.
4. Виноградов Г.П. Атлетизм как национальная идея формирования здорового образа жизни // Теория и практика физической культуры. – 2006. – №10. – С. 55-57.
5. Воронцов И.М. К обоснованию некоторых общеметодологических и частных подходов для формирования валеологических концепций в педиатрии и педологии. / Методология и социология педиатрии. / Под ред. С.С.Сизова, Г.Г.Ершова. – СПб., 1991. – С. 5-27.
6. Гордеев В.И., Александрович Ю.С. Методы исследования развития ребёнка: качество жизни (QOL) – новый инструмент оценки развития детей. – СПб.: Речь, 2001. – 200 с.
7. Зеленина М.Т., Мальчикова Е.В. Влияние психологического статуса личности на адаптационные механизмы // Экология человека. Приложение №2. – 2006. – С. 21-22.
8. Ивашкене В. Релаксация и качество жизни // Современный олимпийский спорт и спорт для всех: Мат-лы VII Междуна. науч. конгресса. Т.1. – М.: «СпортАкадемПресс», 2003. – 543 с. – С. 134-135.
9. Каргышева С.И. Основные характеристики процесса формирования качества жизни студентов факультета физической культуры // Культура физическая и здоровье. 2005. – №4(6). – С. 78-80.
10. Левин К. Теория поля в социальных науках. – М.: Речь, 2000. – 368 с.
11. Маслоу А. Психология бытия / Пер. с англ. – М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 1997. – 304 с.
12. Нестеров А.А., Забурдаева М.Н. Цели и содержание физического воспитания учащихся общеобразовательных школ стран Азии (Япония, Корея, Китай) // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2006. – №6. – С. 58-61.
13. Психология здоровья: учебник для вузов / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Питер, 2003. – 607 с.
14. Тихвинский С.Б. Социальные и медико-биологические проблемы здоровья. / Методология и социология педиатрии. / Под ред. С.С. Сизова, Г.Г. Ершова. – СПб., 1991. – С. 27-42.
15. Уляева Л.Г. Психологический индикатор здоровьесбережения личности // Теория и практика физической культуры. – 2006. – №6. – С. 54-55.
16. Ушаков И.Б. Провинция: качество жизни и здоровье студентов / И.Б. Ушаков, Н.В. Соколова, А.Н. Корденко и др. – М.: Воронеж: Истоки, 2002. – 151 с.

17. Федоряк Л.М. Как сегодня обучать, чтобы повысить качество жизни // Педагогика. – 2005. – №4. – С. 35-40.

18. Eagly A.H. & Wood W. Gender and influenceability: Stereotype versus behavior. In V.E. O’Leary, R.K.Under, & B.S.Wallston (Eds.), Women, gender, and social psychology. – Hillsdale, NJ: Erlbaum. – 1985. – P. 225-256.

19. Jonsen R., Siegler M., Winslade W.J.: Clinical Ethics. A Practical Approach to Ethical Decisions in Clinical Medicine. N.Y., 1982.

Педагогика

УДК: 372.851

доктор педагогических наук, профессор Манвелов Сергей Георгиевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир);

кандидат педагогических наук, доцент Манвелов Николай Сергеевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир)

О РАЗВИТИИ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МОНОТОННОСТИ ФУНКЦИЙ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Состояние функциональных умений выпускников общеобразовательных организаций и возможности их развития во многом зависят от уровня закладываемого соответствующего фундамента в основной школе. В данной связи в статье раскрываются особенности задачного подхода к изучению свойств возрастания и убывания функций, ориентированного на реализацию ресурсов формирования функциональных умений учащихся основной школы при обучении математике.

Ключевые слова: обучение математике, основная школа, функциональные умения, возрастание и убывание функций, реализация возможностей их применения.

Annotation. The state of the functional skills of graduates of general education organizations and the opportunities for their development widely depend on the level of the underlying foundation being laid in the primary school. In this connection, the article reveals the peculiarities of a problem-based approach to studying the properties of increasing and decreasing functions, oriented to the realization of resources for the formation of functional skills of students in the primary school in the teaching of mathematics.

Keywords: teaching mathematics, basic school, functional skills, increasing and decreasing functions, realizing the possibilities of their application.

Введение. Анализ состояния функциональных умений выпускников общеобразовательных организаций во многом характеризуется тем, что с выполнением заданий по их применению справляются менее половины участников единого государственного экзамена по математике. Возможности же развития их функциональных умений в немалой степени зависят от уровня закладываемого соответствующего фундамента в основной школе.

В данной связи в статье рассматривается методика изучения свойств возрастания и убывания функций, ориентированная на использование ресурсов формирования функциональных умений учащихся основной школы при обучении математике. Она реализуется посредством системы заданий, созданной с учётом результатов анализа школьных учебников [1; 2; 3 и др.], учебных пособий по подготовке и проведению ОГЭ и ЕГЭ по математике [4; 5; 9; 10 и др.], а также авторских разработок по исследуемой проблематике [6; 7; 8 и др.].

Формулировка цели статьи. Освещение специфики содержания разработанной системы заданий, включающей утверждения и задачи по применению свойств возрастания и убывания функций и ориентированной на полноценное формирование функциональных умений учащихся основной школы при обучении математике.

Изложение основного материала статьи. В основной школе по определению называют функцию

возрастающей (убывающей) на некотором промежутке, если для любых x_1 и x_2 из этого промежутка,

таких что $x_1 > x_2$, выполняется неравенство $f(x_1) > f(x_2)$ ($f(x_1) < f(x_2)$).

Иначе говоря, функция называется возрастающей (убывающей) на некотором промежутке, если большему значению аргумента из этого промежутка соответствует большее (меньшее) значение функции. Возрастающую или убывающую на некотором промежутке функцию называют *монотонной функцией на этом промежутке*.

Если функция возрастает (убывает) на всей области определения, то её называют *возрастающей (убывающей) функцией*. Возрастающие и убывающие функции объединяют общим термином и именуют *монотонными функциями*.

Далее в ходе выполнения предлагаемых нами заданий, включающих задачи и набранные курсивом утверждения, расширяются возможности применения свойств монотонных функций, изучаемых в основной школе.

1. Докажем, что *монотонная функция каждое своё значение принимает ровно один раз*.

Пусть для определённости монотонная функция f является возрастающей. Если число a принадлежит множеству значений функции f , то существует такое число x_1 , что $f(x_1) = a$. Предположим

противное, что существует ещё хотя бы одно число x_2 , отличное от x_1 , такое, что $f(x_2) = a$. Отсюда следует, что $f(x_1) = f(x_2)$.

С другой стороны, так как x_1 и x_2 различны, то $x_1 > x_2$ либо $x_1 < x_2$. Но функция f – возрастающая, потому $f(x_1) > f(x_2)$ либо $f(x_1) < f(x_2)$, что противоречит ранее установленному равенству $f(x_1) = f(x_2)$.

Полученное противоречие позволяет сделать вывод о том, что *возрастающая функция каждое своё значение принимает ровно один раз.*

Аналогично доказывается, что *убывающая функция каждое своё значение принимает ровно один раз.*

Графически это означает, что *прямая $y = a$ пересекает график возрастающей (убывающей) функции ровно в одной точке, если a принадлежит её множеству значений.*

Приведём примеры применения полученного результата.

2. Выясните, является ли возрастающей или убывающей функция

$$y = x^3 - x + 2017?$$

Чтобы ответить на поставленный вопрос, достаточно установить, например, при каких x данная функция может принимать значение, равное 2017. Тогда получим:

$$\begin{aligned} x^3 - x + 2017 &= 2017, \\ x^3 - x &= 0, \end{aligned}$$

что выполняется при $x = 0$, $x = -1$ и $x = 1$. Значит, своё значение 2017 данная функция может принимать трижды, а потому не является монотонной, то есть не является ни возрастающей, ни убывающей.

3. Уравнение $f(x) = a$, где f – монотонная (возрастающая или убывающая) функция и число a принадлежит множеству значений функции f , имеет ровно один корень.

Это следует непосредственно из доказанного утверждения о том, что монотонная функция каждое своё значение принимает ровно один раз.

4. Уравнение $f(x) = a$, где f – монотонная (возрастающая или убывающая) функция и a – произвольное число, имеет не более одного корня.

Действительно, если a принадлежит множеству значений функции f , то уравнение имеет ровно один корень. Если же a не принадлежит множеству значений функции f , то уравнение корней не имеет. Значит, если a – произвольное число, то это уравнение имеет не более одного корня.

Аналогично доказывается, что уравнение $f(x) = a$, где f – возрастающая или убывающая на некотором промежутке функция, то на этом промежутке оно имеет не более одного корня.

5. Сумма двух возрастающих (убывающих) функций есть функция возрастающая (убывающая) на их общей области определения.

Пусть функции f и g являются возрастающими. Тогда для любых x_1 и x_2 из их общей области определения при $x_1 > x_2$ выполняются неравенства $f(x_1) > f(x_2)$ и $g(x_1) > g(x_2)$.

Складывая почленно эти неравенства, получим $f(x_1) + g(x_1) > f(x_2) + g(x_2)$. Это

означает, что сумма функций $f + g$ является возрастающей.

Докажем теперь, что сумма двух убывающих функций есть функция убывающая. Действительно, в этом

случае, если $x_1 > x_2$, то выполняются неравенства $f(x_1) < f(x_2)$ и $g(x_1) < g(x_2)$.

Складывая их почленно, получим

$$f(x_1) + g(x_1) < f(x_2) + g(x_2).$$

Отсюда следует, что сумма функций $f + g$ является убывающей.

Аналогично доказывается, что *сумма двух возрастающих (убывающих) на некотором промежутке функций есть функция возрастающая (убывающая) на этом промежутке.*

Приведём примеры использования полученного результата.

6. Решите уравнение $x^3 + \sqrt{x} = 2$.

В левой части уравнения представлена функция $f(x) = x^3 + \sqrt{x}$, являющаяся возрастающей

как сумма двух возрастающих функций $g(x) = x^3$ и $h(x) = \sqrt{x}$, а правая его часть – число 2.

Значит, мы имеем уравнение вида $f(x) = a$, где f – возрастающая функция и a – некоторое число. Значит, оно имеет не более одного корня, а потому найденный подбором корень 1 этого уравнения будет единственным.

7. Решите уравнение $x^3 + \sqrt{x} + x = 70$.

В предыдущем примере мы выяснили, что функция $f(x) = x^3 + \sqrt{x}$ – возрастающая, а значит,

представленная в левой части уравнения функция $g(x) = x^3 + \sqrt{x} + x$ также является

возрастающей как сумма двух возрастающих функций $f(x)$ и $h(x) = x$. Потому найденный подбором корень 4 этого уравнения является единственным.

В ходе выполнения этого задания было показано, как может быть обоснован тот факт, что сумма конечного числа возрастающих (убывающих) функций есть функция возрастающая (убывающая) на их общей области определения.

Рассмотрит ещё несколько утверждений, позволяющих существенно расширить возможности применения монотонности функций в основной школе.

8. Если функция $f(x)$ – возрастающая, то при $a > 0$ функция $af(x)$ является возрастающей.

Так как функция f – возрастающая, то для любых x_1 и x_2 из области определения функции f при $x_1 > x_2$ выполняется неравенство $f(x_1) > f(x_2)$. Умножая обе части этого неравенства на положительное число a , получим $af(x_1) > af(x_2)$. Это означает, что функция $af(x)$ является возрастающей.

9. Если функция f – убывающая, то при $a > 0$ функция $af(x)$ является убывающей.

Действительно, для любых x_1 и x_2 из области определения функции f при $x_1 > x_2$ выполняется неравенство $f(x_1) < f(x_2)$. Умножая обе части этого неравенства на положительное число a , получим $af(x_1) < af(x_2)$. Это означает, что функция $af(x)$ является убывающей.

10. Если функция $f(x)$ является возрастающей (убывающей), то при $a < 0$ функция $af(x)$ – убывающая (возрастающая).

Пусть функция f является возрастающей. Тогда для любых x_1 и x_2 из области определения функции f при $x_1 > x_2$ выполняется неравенство $f(x_1) > f(x_2)$. Умножая обе части этого неравенства на отрицательное число a , получим $af(x_1) < af(x_2)$. Это означает, что функция $af(x)$ является убывающей.

В частности, если функция $f(x)$ является возрастающей, то $-f(x)$ есть функция убывающая.

Если же функция f является убывающей, то для любых x_1 и x_2 из области определения данной функции при $x_1 > x_2$ выполняется неравенство $f(x_1) < f(x_2)$. Умножая обе части полученного неравенства на отрицательное число a , получим $af(x_1) > af(x_2)$. Это означает, что функция $af(x)$ является возрастающей.

В частности, если функция $f(x)$ является убывающей, то $-f(x)$ есть функция возрастающая.

11. Если функция $f(x)$ – возрастающая (убывающая), то при $a > 0$ функция $f(x) + a$ является возрастающей (убывающей).

Пусть функция f является возрастающей (убывающей). Тогда для любых x_1 и x_2 из области определения функции f при $x_1 > x_2$ выполняется неравенство $f(x_1) > f(x_2)$ ($f(x_1) < f(x_2)$). Прибавляя к обеим частям этих неравенств одно и то же число a , получим

$$f(x_1) + a > f(x_2) + a \quad (f(x_1) + a < f(x_2) + a)$$

Это означает, что функция $f(x) + a$ является возрастающей (убывающей).

Например, зная, что функция $y = \sqrt[3]{x}$ – возрастающая, делаем вывод о том, что функции

$$y = \sqrt[3]{x} - 5 \quad \text{и} \quad y = 2\sqrt[3]{x} + 9$$

являются возрастающими, а такие функции как

$$y = -4\sqrt[3]{x} + 5 \quad \text{и} \quad y = -2\sqrt[3]{x} - 7$$

являются убывающими.

Аналогично доказывается, что рассматриваемые в заданиях 8-11 утверждения выполняются и для функций, монотонных на некотором промежутке.

12. Рассмотрим теперь соответствующие утверждения о сложной функции, которую именуют также функцией от функции, композицией функций, суперпозицией функций. К примеру, функция

$y = \sqrt{x^2 + 1}$ является сложной функцией как функция арифметического квадратного корня от квадратичной функции.

Сложная функция, составленная из двух возрастающих функций, является возрастающей на их общей области определения.

Действительно, пусть f и g являются возрастающими функциями. Тогда для любых x_1 и x_2 из области определения сложной функции, составленной из них, то есть функции $f(g(x))$, при $x_1 > x_2$ имеем $g(x_1) > g(x_2)$. А с учётом того, что функция f – возрастающая, получим $f(g(x_1)) > f(g(x_2))$. Это означает, что сложная функция $f(g(x))$ является возрастающей.

Например, функция $y = \sqrt{x-7}$, область определения которой задаётся неравенством $x \geq 7$, является сложной функцией, то есть функцией, составленной из двух возрастающих функций: $y = \sqrt{z}$ и $z = x-7$. Поэтому она является возрастающей.

13. Сложная функция, составленная из возрастающей и убывающей функций, является убывающей на их общей области определения.

Действительно, пусть для определённости f – возрастающая, а g – убывающая функции. Тогда для любых x_1 и x_2 из области определения функции $f(g(x))$ при $x_1 > x_2$ имеем $g(x_1) < g(x_2)$. А с учётом того, что функция f является возрастающей, получим $f(g(x_1)) < f(g(x_2))$. Это означает, что сложная функция $f(g(x))$ является убывающей.

Например, функция $y = \sqrt{-x}$, область определения которой задаётся неравенством $x \leq 0$, является убывающей как сложная функция, составленная из возрастающей функции $y = \sqrt{z}$ и убывающей функции $z = -x$.

14. Сложная функция, составленная из двух убывающих функций, является возрастающей на их общей области определения.

Действительно, пусть f и g – убывающие функции. Тогда для любых x_1 и x_2 из области определения функции $f(g(x))$ при $x_1 > x_2$ имеем $g(x_1) < g(x_2)$. А с учётом того, что функция f – убывающая, получим $f(g(x_1)) > f(g(x_2))$. Это означает, что сложная функция $f(g(x))$ является возрастающей.

Рассмотрим, например, функцию $y = \frac{1}{\sqrt{-x}}$. Её областью определения являются все отрицательные числа.

Но при $x < 0$ функции $y = \frac{1}{z}$ и $z = \sqrt{-x}$ будут убывающими. Потому сложная функция $y = \frac{1}{\sqrt{-x}}$, составленная из этих двух убывающих функций, является возрастающей.

Аналогично доказывается, что рассматриваемые в заданиях 12-14 утверждения выполняются и для функций, монотонных на некотором промежутке.

Приведём примеры использования рассмотренных выше утверждений о монотонных функциях.

15. Решите уравнение $\sqrt{5x-1} + 2x^3 = 4$.

Сначала выясняем на ОДЗ уравнения, задаваемого неравенством $x \geq 0,2$, что $f(x) = \sqrt{5x-1}$ есть функция неотрицательная возрастающая, а с учётом того, что и арифметический квадратный корень – функция возрастающая, заключаем: сложная функция $g(x) = \sqrt{5x-1}$, составленная из них, также является возрастающей. В свою очередь, функция $h(x) = 2x^3$ также возрастающая, следовательно, сумма функций $g(x)$ и $h(x)$ есть функция возрастающая.

Итак, в левой части данного уравнения имеем возрастающую функцию, а в правой – некоторое число. Значит, уравнение имеет не более одного корня, а потому найденный подбором корень 1 этого уравнения будет единственным.

$$\sqrt{-32x} - \frac{2}{x} = 7$$

16. Решите уравнение

ОДЗ уравнения представляет собой все отрицательные числа. Выясняем, что при $x < 0$ сложная функция $f(x) = \sqrt{-32x}$ и функция $g(x) = \frac{1}{x}$ являются убывающими. Значит, левая часть данного уравнения есть убывающая функция как сумма двух убывающих функций. Следовательно, уравнение имеет не более одного корня, а потому найденный подбором корень -2 этого уравнения будет единственным.

17. Если в уравнении $f(x)=g(x)$ одна из функций является возрастающей, а другая – убывающей, то уравнение имеет не более одного корня.

Пусть функция $f(x)$ является возрастающей, а $g(x)$ – убывающей. Перенесём $g(x)$ в левую часть уравнения и получим $f(x) - g(x) = 0$. Тогда в левой части этого уравнения имеем возрастающую функцию $f(x) - g(x)$ как сумму двух возрастающих функций $f(x)$ и $-g(x)$, а в правой части – число 0. Значит, уравнение имеет не более одного корня.

Пусть теперь функция $f(x)$ является убывающей, а $g(x)$ – возрастающей. Перенесём $g(x)$ в левую часть уравнения и получим $f(x) - g(x) = 0$. Тогда в левой части этого уравнения имеем убывающую функцию $f(x) - g(x)$ как сумму двух убывающих функций $f(x)$ и $-g(x)$, а в правой – число 0. Значит, уравнение и в этом случае имеет не более одного корня.

Аналогично доказывается, что если на некотором промежутке в уравнении $f(x)=g(x)$ одна из функций является возрастающей, а другая – убывающей, то уравнение имеет не более одного корня на этом промежутке.

18. Приведём пример использования этого утверждения.

Решите уравнение $2 + \sqrt{5 - 2x} = x + \sqrt[3]{x - 1}$.

На ОДЗ уравнения выясняем, что функция $f(x) = 2 + \sqrt{5 - 2x}$ является убывающей, а функция $g(x) = x + \sqrt[3]{x - 1}$ – возрастающей. Следовательно, уравнение имеет не более одного корня, а потому найденный подбором корень 2 этого уравнения будет единственным.

19. Произведение двух положительных возрастающих (убывающих) функций есть функция положительная возрастающая (убывающая) на их общей области определения.

Пусть функции f и g принимают только положительные значения и являются возрастающими. Тогда для любых x_1 и x_2 из их общей области определения при $x_1 > x_2$ выполняются

неравенства $f(x_1) > f(x_2)$ и $g(x_1) > g(x_2)$. Перемножая почленно эти неравенства одного

знака с положительными членами, получим $f(x_1)g(x_1) > f(x_2)g(x_2)$. Это означает, что произведение функций f и g является положительной возрастающей функцией.

Аналогично доказывается, что произведение двух положительных убывающих функций есть функция положительная убывающая, как и утверждение о том, что произведение двух положительных возрастающих (убывающих) на некотором промежутке функций есть функция положительная возрастающая (убывающая) на этом промежутке.

20. Применим полученный результат при решении, например, следующего уравнения:

$$(x^2 + 1)\sqrt[3]{x} = 130$$

Сначала выясняем, что при $x < 0$ левая часть уравнения является отрицательным числом, а правая – положительным, поэтому в данном случае уравнение корней не имеет.

При $x = 0$ уравнение обращается в ложное равенство, значит, число 0 также не является корнем уравнения.

Наконец, при $x > 0$ в левой части уравнения имеем положительную возрастающую функцию как произведение двух положительных возрастающих функций, а в правой части – число 130. Следовательно, уравнение имеет не более одного корня, а потому найденный подбором корень 8 этого уравнения будет единственным.

Выводы. Данные материалы многократно апробировались на малом математическом факультете для школьников, а также при подготовке и переподготовке учителей математики в Армавирском государственном педагогическом университете, в ходе которых была подтверждена их эффективность. Они могут быть использованы как в практике обучения, так и при разработке и совершенствовании учебников и учебных пособий по математике.

Литература:

1. Алгебра. 9 класс. Учебник / С.М. Никольский, М.К. Потапов и др. – М.: Просвещение, 2014. – 337 с.
2. Алгебра. 9 класс. Учебник / Ю.М. Колягин, М.В. Ткачева и др. – М.: Просвещение, 2014. – 336 с.
3. Алгебра. 9 класс. Учебник / Ю.Н. Макарычев, Н.Г. Миндюк и др. – М.: Просвещение, 2014. – 271 с.
4. ЕГЭ 2017. Математика. Профильный уровень. Типовые тестовые задания / под ред. И. В. Ященко. – М.: Изд-во «Экзамен», 2017. – 95 с.
5. Мальцев, Д.А. Математика. ЕГЭ 2017. Книга 2. Профильный уровень / Д.А. Мальцев, А.А. Мальцев, Л.И. Мальцева. – Ростов н/Д: Издатель Мальцев Д.А.; М.: Народное образование, 2017. – 224 с.
6. Манвелов, С.Г. Задания по математике на развитие самоконтроля учащихся 5-6 классов: пособие для учителей / С.Г. Манвелов, Н.С. Манвелов. – 3-е изд. дораб. – М.: Просвещение, 2014. – 159 с.
7. Манвелов, С.Г. К проблеме вариативности обучения школьников решению математических задач / С.Г. Манвелов, Н.С. Манвелов // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. – 2017. – Вып. 54. – Ч. 6. – С. 167-173.
8. Манвелов, С.Г. О чётности и нечётности функций / С.Г. Манвелов // Математика в школе. – 2007. – № 9. – С. 37-42.
9. Математика. ОГЭ 2017. Три модуля. 30 вариантов типовых тестовых заданий / под ред. И. В. Ященко. – М.: Изд-во «Экзамен», 2017. – 168 с.
10. Математика. ОГЭ 2017: учебно-методическое пособие / под ред. Д.А. Мальцева. – Ростов н/Д: Издатель Мальцев Д.А.; М.: Народное образование, 2017. – 333 с.

УДК: 378.0

аспирант

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта),

старший преподаватель Миронцева Светлана Сергеевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
"Севастопольский государственный университет" (г. Севастополь)

ОРГАНИЗАЦИЯ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПРИ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ ПРОЦЕССА ИНОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ

Аннотация. Статья посвящена организации констатирующего эксперимента при педагогическом исследовании процесса формирования иноязычной профессионально-ориентированной компетенции будущих менеджеров, который был одним из этапов в ходе разработки структурно-функциональной модели формирования иноязычной профессионально-ориентированной компетенции обучаемых с помощью электронных образовательных ресурсов. Его целью было выявление исходного уровня сформированности иноязычной профессионально-ориентированной компетенции будущих менеджеров.

Ключевые слова: иноязычная профессионально-ориентированная компетенция, электронные образовательные ресурсы, констатирующий эксперимент.

Annotation. The article deals with the ascertaining experiment organization in the pedagogical research of foreign-language professionally-oriented competence formation of future managers, which was one of the stages in the structural and functional model development using electronic educational resources. The aim was to define the initial level of forming foreign-language professionally-oriented competence of future managers.

Keywords: foreign-language professionally-oriented competence, electronic educational resources, an ascertaining experiment.

Введение. В последние годы в образовательных организациях высшего образования стремительно развивается процесс разработки и внедрения инновационных технологий обучения иностранным языкам, вызванный ростом требований в части качества иноязычной подготовки обучающихся к решению профессиональных задач. Проблема формирования иноязычной профессионально-ориентированной компетенции особенно актуальна для будущих менеджеров, так как анализ разработанности методики применения информационных технологий при обучении по этому направлению подготовки и существующей педагогической практики выявили противоречие между современным уровнем информационных технологий и недостаточным разнообразием поддерживаемых ими образовательных практик, ориентированных на профессионализацию обучения. Внедрение образовательных информационных ресурсов в процесс обучения также отстаёт от возможностей, предоставляемых теоретическими разработками в области информационных технологий [1].

Таким образом, проблема применения информационных технологий, использования электронных образовательных ресурсов в работе образовательных организаций высшего образования остается актуальной. При педагогическом исследовании процесса формирования иноязычной профессионально-ориентированной компетенции будущих менеджеров, проводившемся в ходе разработки структурно-функциональной модели формирования иноязычной профессионально-ориентированной компетенции обучаемых с помощью электронных образовательных ресурсов, одним из этапов был констатирующий эксперимент, имевший задачей выявление исходного уровня сформированности иноязычной профессионально-ориентированной компетенции будущих менеджеров [2].

Целью данной статьи является освещение организации констатирующего эксперимента при педагогическом исследовании процесса формирования иноязычной профессионально-ориентированной компетенции будущих менеджеров. Отражены количественные и качественные показатели сформированности иноязычной профессионально-ориентированной компетенции обучающихся; цели, методики, материалы и ход эксперимента в разрезе выделенных критериев оценивания, статистическая обработка результатов.

Изложение основного материала статьи. Констатирующий эксперимент проводился на базе Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования "Севастопольский государственный университет" и Гуманитарно-педагогической академии (филиала) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте. В эксперименте принимали участие обучающиеся по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент, всего 367 человек.

Так как после проведения констатирующего этапа планировалась дальнейшая исследовательская работа по определению эффективности разработанной автором модели формирования иноязычной профессионально-ориентированной компетенции будущих менеджеров с использованием электронных образовательных ресурсов, обучающие были разделены на две группы: экспериментальную и контрольную. Обучение в контрольной группе предполагалось продолжить по традиционной системе в рамках дисциплины «Иностранный язык» по учебным планам образовательных организаций высшего образования, на базе которых проводился педагогический эксперимент. Обучение в экспериментальной группе планировалось проводить по авторской методике с использованием электронных образовательных ресурсов.

С целью выявления исходного уровня иноязычной профессионально-ориентированной компетентности будущих менеджеров были выделены четыре критерия, которые характеризуют готовность будущих менеджеров к формированию иноязычной профессионально-ориентированной компетенции: мотивационно-ценностный, когнитивно-содержательный, операционно-технологический и рефлексивно-оценочный, соответствующими показателями. Также определены четыре уровня сформированности иноязычной профессионально-ориентированной компетенции будущих менеджеров – творческий, продуктивный,

средний и начальный, определены требования к знаниям, умениям и навыкам обучающихся в разрезе выделенных критериев.

Применялись методы наблюдения, беседы, опроса, тестирования, ранжирования; результаты обрабатывались методами математической статистики [3]. Занятия проводились в компьютерных аудиториях, оборудованных для работы с электронными образовательными ресурсами, включая Интернет-сервисы. Приведём несколько фрагментов исследования.

Мотивационно-ценностный критерий.

Показатель: – наличие устойчивого интереса обучающихся к профессиональной деятельности, к овладению профессией менеджера и установки на освоение инновационных технологий обучения.

Методика: беседа, опрос.

Цель: сформировать устойчивый интерес обучающихся к профессиональной деятельности менеджера и раскрыть значение информационных технологий как средства к достижению иноязычной компетенции.

Материал: профессиограмма менеджера [4].

Ход: В ходе беседы освещались вопросы необходимости осознания обучающимися социальной значимости своей будущей профессии, высокой мотивации к выполнению профессиональной деятельности; умения применять методы анализа и моделирования, теоретического и экспериментального исследования. А также понимания сущности и значения информации в развитии современного общества; необходимости овладения основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации; важности навыков работы с компьютером как средством управления информацией; способности работать с информацией в глобальных компьютерных сетях.

Обучаемым было предложено получить информацию с сайта <http://lingualeo.com/ru/jungle/what-is-a-manager-500314#/page/1>, проработать текст и ответить на вопросы.

Оценка 5 баллов давалась за логичный аргументированный ответ. Ответ, в котором имелись отдельные неточности и не все положения были аргументированы, оценивался в 4 балла. За ответ, характеризующийся отсутствием логики, при наличии многочисленных ошибок в построении предложений, давалось 3 балла. За нелогичный ответ с недостаточным владением лексическими и грамматическими конструкциями обучаемый получал 2 балла.

Количественные результаты уровней сформированности иноязычной профессионально-ориентированной компетенции обучающихся по мотивационно-ценностному критерию представлены в таблице 1.

Таблица 1

Уровень иноязычной профессионально-ориентированной компетенции будущих менеджеров в рамках мотивационно-ценностного критерия

Уровень	Экспериментальные группы	Контрольные группы
Творческий	1,12%	1,82%
Продуктивный	15,88%	14,86%
Средний	38,66%	39,80%
Низкий	44,34%	43,52%

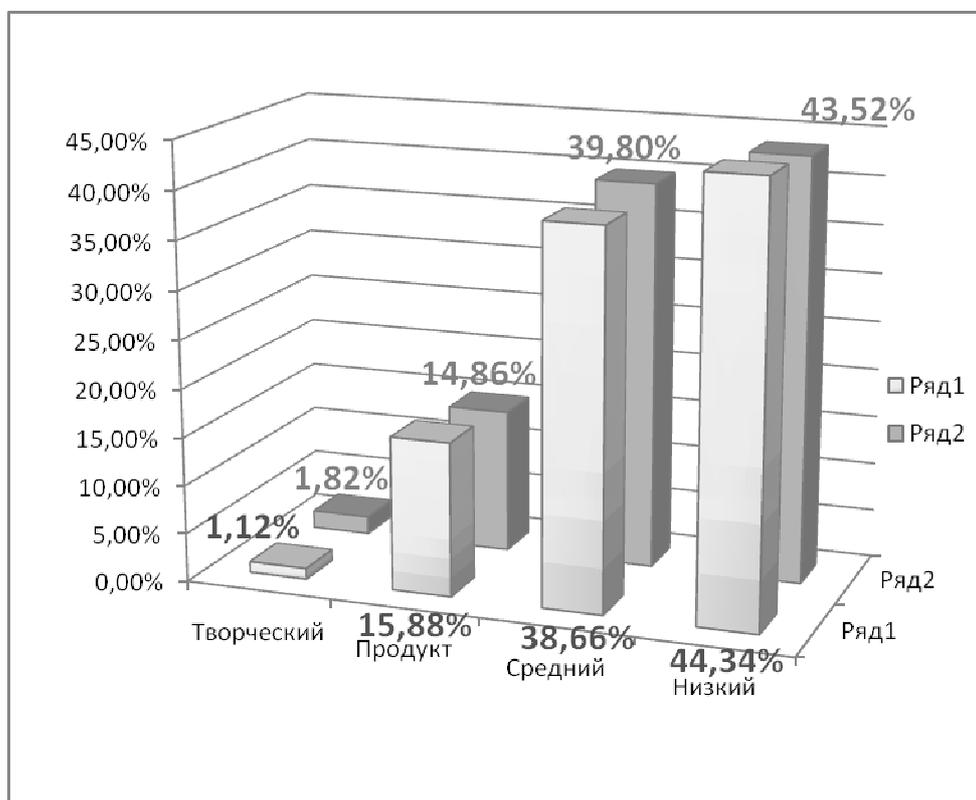


Рисунок 1. Результаты оценивания по мотивационно-ценностному критерию

Как видно из таблицы 1, у большинства респондентов выявлен низкий уровень сформированности иноязычной профессионально-ориентированной компетенции в рамках мотивационно-ценностного критерия: соответственно 44,34% в экспериментальных и 43,52% – в контрольных группах. На среднем уровне пребывали 38,66% респондентов экспериментальных и 39,80% будущих менеджеров контрольных групп. Продуктивный уровень продемонстрировали 15,88% обучающихся экспериментальных и 14,86% респондентов контрольных групп. Творческий уровень по данному критерию зафиксирован у 1,12% будущих менеджеров экспериментальных и 1,82% – контрольных групп.

Когнитивно-содержательный критерий.

Показатель: достаточный уровень владения иностранным языком, формами, видами и средствами иноязычной коммуникативной деятельности.

Методика: тестирование.

Цель: определение общего уровня знаний обучающихся по иностранному языку.

Материал: онлайн-тест Cambridge English содержит 25 вопросов с несколькими вариантами ответа.

Ход: обучающимся необходимо ответить на 25 вопросов, которые включают грамматику, орфографию, лексику, стилистику и основы культуры речи иностранного языка на уровне, обеспечивающем построение логически верной письменной речи.

Результаты выдаются автоматически на сайте университета.

Оценивание происходит по пяти бальной системе. Высший балл получают за верные соответствия по семи блокам и правильные ответы на все поставленные вопросы, 4 балла - за одну ошибку в расстановке и незначительные неточности в ответах. 3 балла при наличии 2-3 ошибок и при затруднениях в ответах на вопросы, 2 балла получают допустившие более 3 ошибок и неудовлетворительных ответах.

Количественные результаты уровней сформированности иноязычной профессионально-ориентированной компетенции обучающихся по когнитивно-содержательному критерию представлены в таблице 2.

Таблица 2

Уровень иноязычной профессионально-ориентированной компетенции будущих менеджеров в рамках когнитивно-содержательного критерия

Уровень	Экспериментальные группы	Контрольные группы
Творческий	2,15%	2,09%
Продуктивный	13,44%	12,42%
Средний	24,47%	23,07%
Низкий	59,94%	62,42%

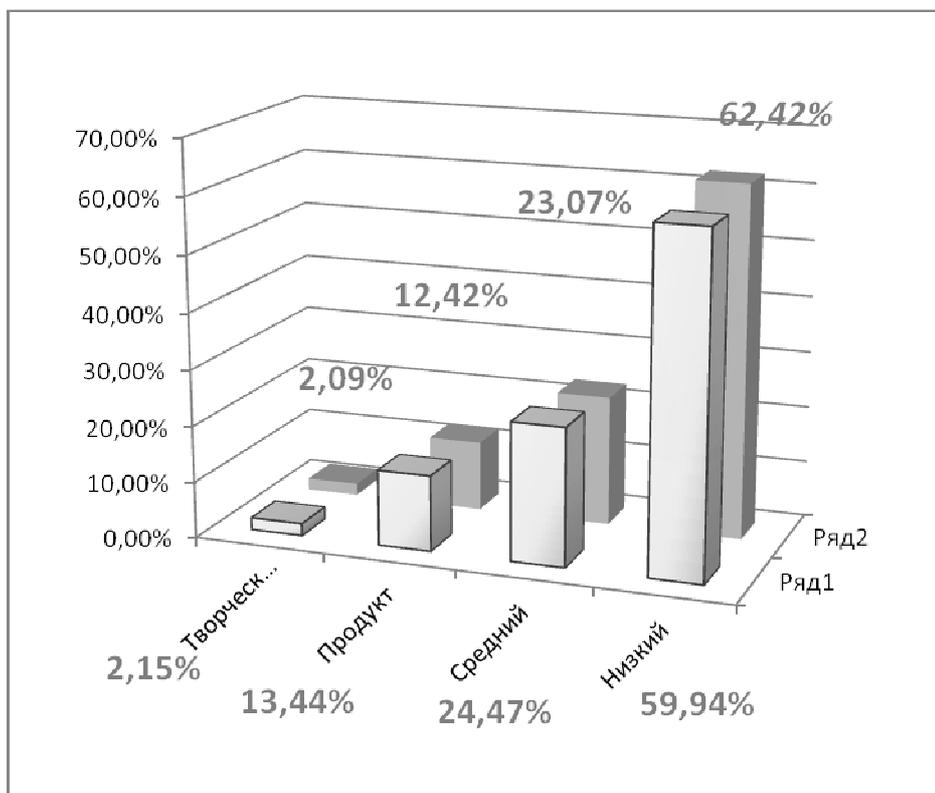


Рисунок 2. Результаты оценивания по когнитивно-содержательному критерию

Как видно из таблицы 2, у большинства респондентов низкий уровень сформированности иноязычной профессионально-ориентированной компетенции в рамках когнитивно-содержательного критерия: соответственно 59,94% в экспериментальных и 62,42% – в контрольных группах. На среднем уровне пребывали 24,47% респондентов экспериментальных и 23,07% будущих менеджеров контрольных групп. Продуктивный уровень продемонстрировали 13,44% обучающихся экспериментальных и 12,42%

респондентов контрольных групп. Творческий уровень по данному критерию зафиксирован у 2,15% будущих менеджеров экспериментальных и 2,09% – контрольных групп.

Операционно-технологический критерий

Показатель: способность обучающегося применять знания и умения в процессе формирования иноязычной профессионально-ориентированной компетенции.

Методика: опрос.

Цель: определение уровня сформированности иноязычной профессионально-ориентированной компетенции будущих менеджеров.

Материал: тест «Ваш уровень английского» с ресурса <https://angloved.ru/test/opredelit-uroven-anglijskogo/>.

Ход: обучающимся необходимо пройти тест и проанализировать уровень владения деловым английским языком самостоятельно и с преподавателем.

Результаты выдаются автоматически на сайте.

Количественные результаты уровней сформированности иноязычной профессионально-ориентированной компетенции обучающихся по когнитивно-содержательному критерию представлены в таблице 3.

Таблица 3

Уровень иноязычной профессионально-ориентированной компетенции будущих менеджеров в рамках операционно-технологического критерия

Уровень	Экспериментальные группы	Контрольные группы
Творческий	2,19%	1,92%
Продуктивный	10,34%	11,35%
Средний	28,03%	24,31%
Низкий	59,44%	62,42%

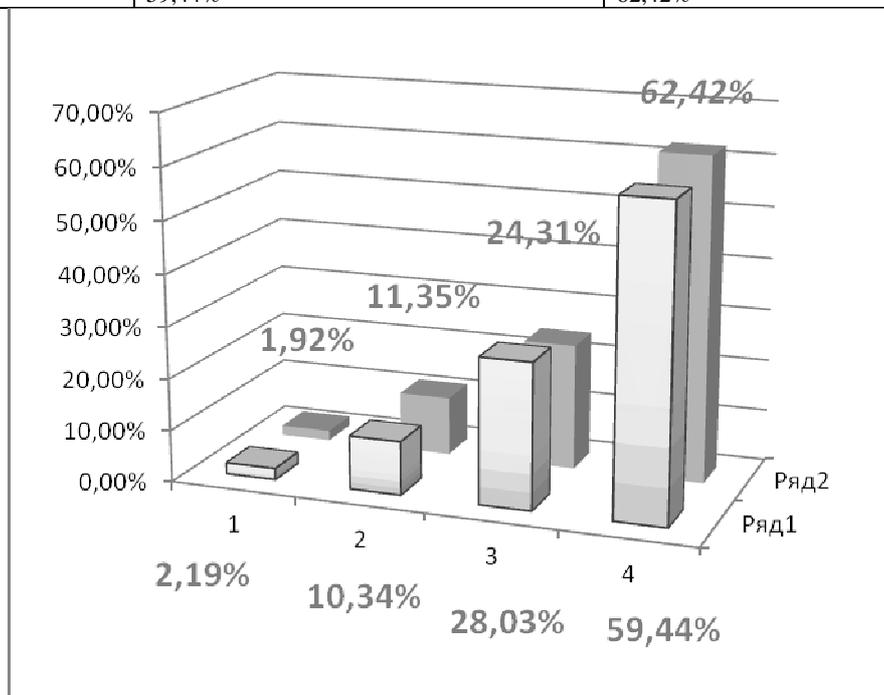


Рисунок 3. Результаты оценивания по операционно-технологическому критерию

Как видно из таблицы 3, у большинства респондентов по операционно-технологическому критерию выявлен низкий уровень сформированности иноязычной профессионально-ориентированной компетенции: соответственно 59,44% в экспериментальных и 62,42% – в контрольных группах. На среднем уровне пребывали 28,03% респондентов экспериментальных и 24,31% будущих менеджеров контрольных групп. Продуктивный уровень продемонстрировали 10,34% обучающихся экспериментальных и 11,35% респондентов контрольных групп. Творческий уровень по данному критерию зафиксирован у 2,19% будущих менеджеров экспериментальных и 1,92% – контрольных групп.

Рефлексивно-оценочный критерий.

Показатель: рефлексия собственной учебной деятельности: планирование, организация, коррекция, контроль и анализ.

Методика: самоконтроль.

Цель: выявить умение обучающихся произвести собственную оценку уровня владения английским языком.

Материал: тексты, содержащие ошибочные утверждения, учебное пособие «BusinessSkills» [5].

Ход: испытуемые выполняли задание на поиск ошибок в предоставленном текстовом материале. Результаты анализировались самостоятельно и совместно с преподавателем.

Количественные результаты уровней сформированности иноязычной профессионально-ориентированной компетенции обучающихся по рефлексивно-оценочному критерию представлены в таблице 4.

Количественные результаты уровней сформированности иноязычной профессионально-ориентированной компетенции обучающихся по рефлексивно-оценочному критерию

Уровень	Экспериментальные группы	Контрольные группы
Творческий	1,10%	1,12%
Продуктивный	11,58%	10,35%
Средний	24,98%	23,01%
Низкий	62,34%	65,52%

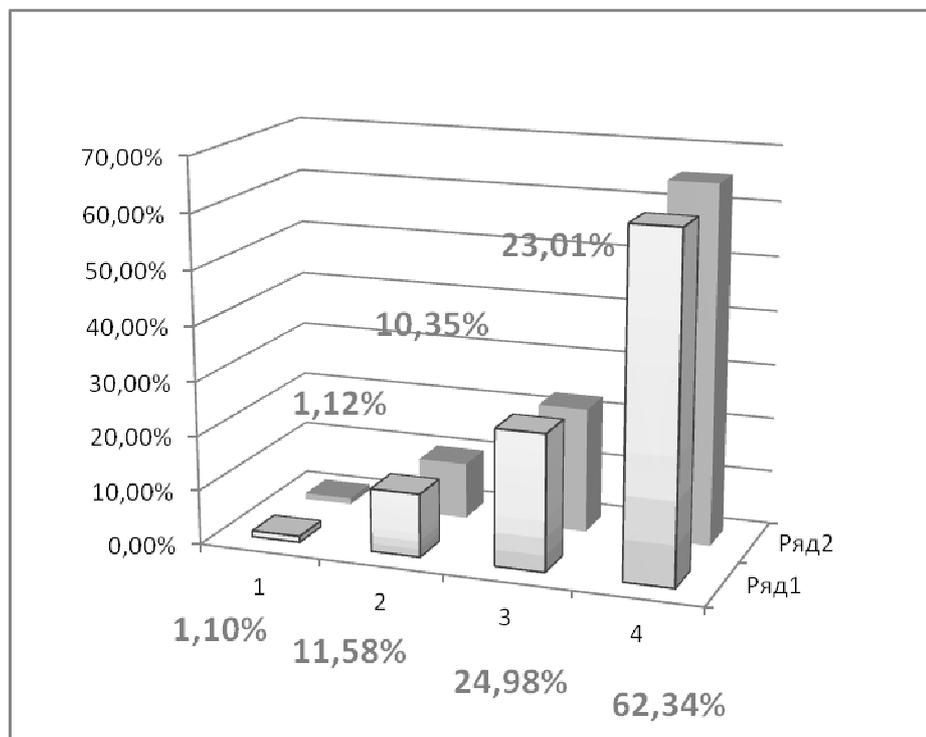


Рисунок 4. Результаты оценивания по рефлексивно-оценочному критерию

Как видно из таблицы 4, у большинства респондентов по рефлексивно-оценочному критерию выявлен низкий уровень сформированности иноязычной профессионально-ориентированной компетенции: соответственно 62,34% в экспериментальных и 65,52% – в контрольных группах. На среднем уровне пребывали 24,98% респондентов экспериментальных и 23,01% будущих менеджеров контрольных групп. Продуктивный уровень продемонстрировали 11,58% обучающихся экспериментальных и 10,35% респондентов контрольных групп. Творческий уровень по данному критерию зафиксирован у 1,10% будущих менеджеров экспериментальных и 1,12% – контрольных групп.

Итоги констатирующего эксперимента в педагогическом исследовании процесса иноязычного обучения будущих менеджеров показывают, что уровни сформированности иноязычной компетенции распределились следующим образом:

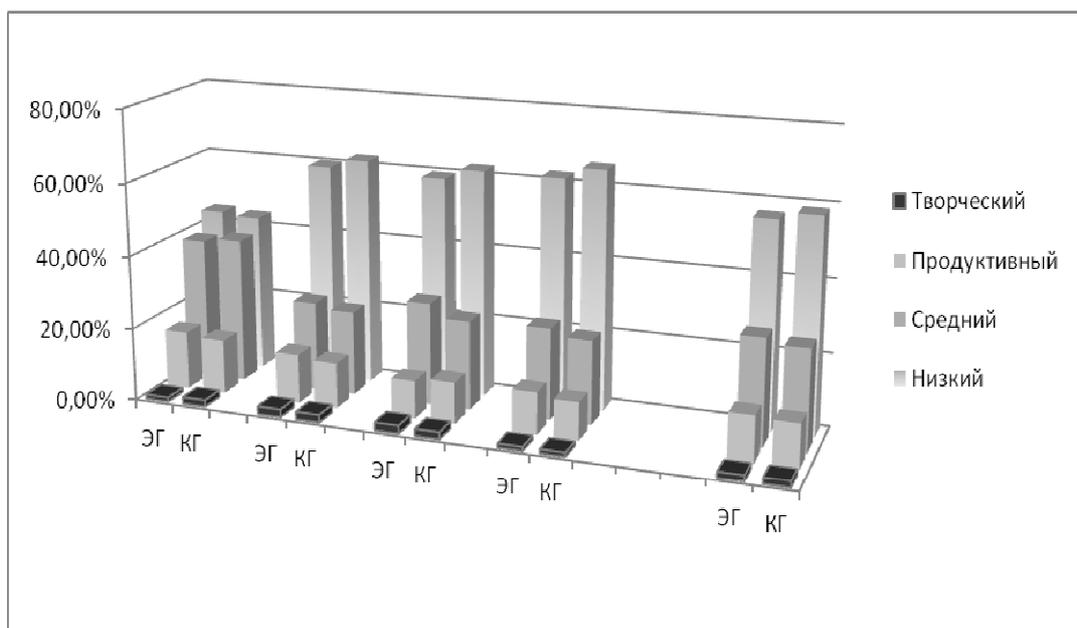


Рисунок 5. Распределение уровней сформированности иноязычной профессионально-ориентированной компетенции будущих менеджеров в разрезе выбранных критериев оценивания по итогам диагностико-констатирующего этапа

В правой части диаграммы показана суммарная картина по всем критериям, количественно представленная в таблице 5.

Таблица 5

Итоговые уровни сформированности иноязычной профессионально-ориентированной компетенции будущих менеджеров

Уровень	Экспериментальные группы	Контрольные группы
Творческий	1,64%	1,74%
Продуктивный	12,81%	12,25%
Средний	29,04%	27,55%
Низкий	56,52%	58,47%

В экспериментальных группах творческий уровень респондентов составил 1,64%, в контрольной – 1,74%. Продуктивный уровень в экспериментальных группах - 12,81%, в контрольных группах – 12,25%. На среднем уровне зафиксировано 29,04% в экспериментальных группах, 27,55% в контрольных группах. Низкий уровень составил 56,52% в экспериментальных группах, в контрольных группах – 58,47%.

Выводы. Результаты констатирующего эксперимента зафиксировали низкий уровень сформированности иноязычной профессионально-ориентированной компетенции обучающихся, важной составляющей профессиональной подготовки будущего менеджера, что актуализирует необходимость её развития в процессе обучения в образовательной организации высшего образования.

Были проанализированы типичные ошибки обучающихся, которые допускались во время выполнения заданий. Среди них: незнание фонетических, лексических, словообразовательных, грамматических средств языка, трудности в восприятии и переработке текстовой информации, неумение строить устное и письменное высказывание, недостаточные операционные навыки при работе с компьютерными программами и в сети.

По итогам эксперимента можно сформулировать гипотезу исследования влияния использования электронных образовательных ресурсов на формирование иноязычной профессионально-ориентированной компетенции будущих менеджеров, включающую, среди прочего, следующее положение: содержание подготовки будущих менеджеров необходимо дополнить учебными продуктами в виде электронных образовательных ресурсов, расширить возможности для проведения занятий в компьютерных аудиториях.

Литература:

1. Горбунова Н.В. Проектирование и создание инновационной образовательной среды высшего учебного заведения / Н.В. Горбунова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2015
2. Миронцева, С.С. Экспериментальная работа в ходе реализации модели формирования иноязычной профессионально-ориентированной компетенции будущих менеджеров. / Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 57 – Ч. 2. — С. 316 с.
3. Образцов П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования. — СПб.: Питер, 2004. — 268 с.
4. Резник С.Д. Персональный менеджмент: Учебник / С.Д. Резник, С.Н. Соколов, Ф.Е. Удалов, В.В. Бондаренко. - 3-е изд., перераб. и доп. - М.: ИНФРА-М, 2008. - 558 с.
5. BusinessSkills / Коллектив авторов под руководством Фоминых Н.Ю.[Бубенчикова А.В., Дорогих Р.В., Еферова А.Р., Зубкова М.А., Миронцева С.С., Мысак И.И., Платухина Е.А.]. – Севастополь: Рибэст, 2015. – 252 с. ISBN 978-5-9907352-3-1

УДК 747:75

профессор Михальченко Михаил СтепановичГуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);

**кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой изобразительного искусства,
методики преподавания и дизайна Максименко Анна Евгеньевна**Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

УЧАСТИЕ ДИЗАЙНЕРА В ФОРМИРОВАНИИ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ

Аннотация. В статье представлены материалы о роли дизайнера или художника в формировании окружающей среды, раскрываются исторические аспекты взаимодействия дизайна в живописи, проводится сопоставленный анализ общих принципов организации пространства в дизайне и живописи, исследуются проблемы развития художественного образа в проектной культуре, и выявляются принципы организации художественно-образного средового пространства.

Ключевые слова: дизайнер, живопись, художественно-проектное творчество, проектирование.

Annotation. Materials about a role of the designer or the artist in formation of the environment are presented in article. Historical aspects of interaction of design in painting are revealed. The compared analysis of the general principles of the organization of space in design and painting is carried out. The problems of development of an artistic image in design culture are investigated. The principles of the organization of art and figurative environmental space are singled out.

Keywords: designer, painting, art and design creativity, design.

Введение. С момента своего оформления в особую деятельность, а не осознанно, фактически с момента своего зарождения, искусство решало задачу целостного восприятия и преобразования человека и человеческого мира. Оно вырабатывало для этого арсенал средств, которые не могут быть адекватно переведены ни на обыденный язык, ни на язык науки.

Мир для дизайнера – прежде всего видимый мир, мышление его – «визуальное». Мир волнует дизайнера, поскольку он воплотился в зримые формы или поскольку эти формы могут быть обращены в зримые. Дизайнер исследует и конструирует видимую структуру мира, и это не просто узкая профессиональная заинтересованность. Смысл зримого так же широк и значим, как смысл познаваемого.

Конечно, визуальное мышление связано с другими формами, а зримое, – с другими проявлениями культуры. Но важно, что эта связь не помеха, а действительно помощь. Невидимое находит в видимом свою простоту, свое зримое совершенство.

Проектируя, дизайнер строит вещь как мир: она является результатом активного и уникального мировосприятия личности.

Проектирование подразумевает построение эстетической модели мира (личной, коллективной, культурно-исторической), которая в каждом случае обладает безусловной и прямой связью с действительным и предметным пространством. Даже частная композиционная задача в искусстве всегда целостна, в ней отражается система действия, присущая времени, культуре: и в самом малом, например, в линии – уже целое, а в структуре формы – уже мироздание, как оно существует для автора.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является изучение проблемы организации и формирования окружающего пространства, интерьера, экстерьера взглядом и профессиональными навыками и умениями дизайнера.

Изложение основного материала статьи. Культура дизайнера, его развитое эстетическое чувство не только позволяют решать актуальные задачи, определяемые созревшими и очевидными потребностями, но и предвидеть будущие изменения как материальных, так и духовных потребностей человека.

В этом нет мистического прозрения: специфика художественного освоения действительности, творческого воображения, художественного мышления, оперирующего всегда целыми, нерасчлененными формами, позволяет по едва еще заметным, разрозненным признакам, уже существующим сегодня, восполняя их, синтезировать целостный образ будущего.

Технический прогресс и социальные изменения в обществе привели в XX веке к резкому изменению облика окружающей среды. Современный человек привык к постоянной смене форм, к массово повторяющимся, одинаковым промышленным изделиям, к восприятию многих произведений искусства через средства массовых коммуникаций.

Кино и телевидение, быстрота и легкость передвижений, растущие тиражи полиграфии, Интернет – все это усиливает воздействие всех аспектов окружающей среды на эмоциональный мир человека. Поэтому возрастает роль дизайнеров, работающих непосредственно в сфере самой жизни и формирующий образ и визуальный язык нашего предметного окружения.

По мнению Р.Ю. Овчинниковой, «в XX в. дизайн явился феноменом, соединившим в себе массовое производство, массовое потребление, рынок, культуру и эстетическую среду обитания человека. Решение проблем гармонизации окружающего мира, его антропосообразности и культурной значимости выступает определяющим фактором создания материальных объектов. Эти задачи реализуются в деятельности индустриальных дизайнеров, дизайнеров-оформителей, дизайнеров-архитекторов и т.п. Особая роль в этом процессе принадлежит дизайнерам-графикам» [8, с. 267].

Через свои профессиональные умения и достижения дизайнеры влияют на развитие способностей самого человека чувственно воспринимать усложняющуюся жизнь и сохраняют в особых формах художественной культуры те связи с окружающей средой, которые складывались в прошлом.

Проектируя образ будущего, техническая база которого закладывается уже сегодня, дизайнеры-проектировщики, как правило, проявляют себя как общественные деятели, а их профессиональный вклад не ограничивается сферой только предметного творчества, но и выражает тенденции развития дизайна в целом.

В данном контексте целесообразно обратиться к определению термина проектирование. Данное понятие в широком смысле, означает, по мнению О.Ю. Амелиной, «процесс создания проекта – прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, состояния» [1, с. 306].

Под художественным проектированием в контексте данного исследования мы понимаем осмысленное творчество вещей, реализуемое на основе понимания нужд современности с целью предвосхищения потребностей будущего.

По мнению исследователей Г.В. Толмачевой и А. Ш. Амиржановой, «в процессе проектирования проявляются особенности мышления дизайнера, способного перейти от поисков образа, образных решений к облику конкретной вещи» [10, с. 274].

Р.Ю. Овчинникова подчеркивает, что «создание дизайн-объектов возможно только при понимании особенностей дизайнерской деятельности, овладении ее научно-теоретической базой и проектным мышлением» [8, с. 267].

Так, на основе вышеизложенного заключим, что процесс проектирования невозможен без применения сформированных у дизайнера умений, компетенций и профессионально значимых качеств. В данном контексте, помимо проектных умений, под которыми в рамках данного исследования, вслед за С.В. Тигровым, будем понимать группу умений, «которая выделяется по такому признаку, как общность по отношению к проектной деятельности, целью которой является построение технологического процесса по конструированию и изготовлению изделий и решению творческих задач» [9, с. 11], важным условием является высокий уровень сформированности проектного мышления.

Проектное мышление дизайнера, по мнению Р.Ю. Овчинниковой, является сплавом инженерного и художественного мышления [8]. Художественная составляющая проектного мышления включает следующие компоненты:

- образность;
- неутилитарность;
- выразительность;
- ассоциативность;
- индивидуальность [8].

Как было отмечено выше, проектное мышление, помимо художественной составляющей предусматривает также и инженерную. В проектном мышлении, которое, по выражению Н. В. Воронова, является мышлением компоновочным [4], каждая из указанных составляющих важна и ни одна из них не может доминировать.

Так, по мнению Р.Ю. Овчинниковой, «дизайн, опираясь на художественное мышление, создает образы, наполненные ассоциациями и эмоциональной выразительностью, но художественная составляющая всегда должна быть обусловлена инженерным мышлением» [8, с. 268].

Содержание художественно-проектного творчества далеко не полностью выявляет себя через проект, тем более через его реализацию. Как и в любом виде искусства, многообразие форм и методов художественно-проектного творчества раскрывается через многообразие его представителей, их конкретный художественный опыт.

Художественное проектирование, в отличие от живописи, использует в качестве «строительного материала» не только образ, но и слово. Это единство слова-понятия и образа.

При конструировании содержания этого вида творчества составляет внутреннее напряжение дизайнера, и оно становится источником мук и радостей для художника-проектировщика. Источник мук и радостей всегда один – поиск зеркального соответствия словесно-понятийной концепции проекта и адекватной ей формы. И не просто соответствия, а диалектического взаимодействия, где оба составляющих по природе антиподы, отражаясь и возбуждая друг друга, обеспечивают то силовое «магнетическое поле», которое должен содержать проект, если он является произведением искусства.

Проект «питается» образной и понятийной формами мышления, а их средства зеркально отстоят друг от друга, многократно отражая друг друга, переплавляют материал каждой в голограмму проекта. И чем динамичнее процесс, тем содержательней культурное пространство, в котором он проходит, и тем содержательней результат.

Художественно-проектный акт начинается с попыток расположить задание между зеркалами образного и понятийного мышления, после чего наступает этап изучения объекта, определения всех его параметров, извлечения всей информации о нем. И не важно, что половина этой информации может не понадобиться, потому как еще неизвестно, что именно в объекте проектирования может натолкнуть на замысел.

Один из видов информации – анализ характера объекта, его пластических, колористических, фактурных свойств. Получение этой информации происходит в языке, привычном для художника (этюд или рисунок, колористическая или композиционная схема, пространственная модель и т. п.).

При переводе «объективной природы» на язык изображений будущий проект от природы «отделяется», а «натура», выставив ряд объективных ограничений перед будущим проектом, освобождает фантазию автора. Обрывая нить, их связывающую, создавая тем самым плодотворное пространство для поисков идей, автор, конечно, продолжает оглядываться на природу как на источник ограничений (размеры, конструкции, материалы и т. д.), но делает это все реже, испытывая к объекту проектирования двойственное чувство: любовь за знакомство и антипатию за его «допроектный» вид. И так до тех пор, пока не появится проектный замысел, который «реализуется в проекте, аналогично тому, как научная идея в научной теории и инженерный принцип в концепте машины» [3, с. 19].

После появления проектного замысла автор может еще несколько раз оглянуться на объект, где он выступает в качестве манекена, на который этот замысел «примеряется». И наконец, когда замысел обретает проектную форму, объект для автора уже начнет жить проектно-преобразованным [2].

Художественное проектирование вырастает из разных видов творчества, в том числе и из изобразительного искусства, вырастает органично и легко по той причине, что само искусство «проектно».

Формируя интеллектуальный и эмоциональный опыт человека, оно проектирует тем самым его сознание, изменения в нем. Ту же роль играет художественное проектирование в обращенности его лучших образцов не к миру вещей (как это может иногда показаться), а прежде всего к внутреннему миру человека.

Изобразительное искусство и художественное проектирование связаны не только кровным родством языка и средства выражения, но, что особенно существенно, родством духовным. Это основано на том, что лучшие образцы в той, и другой деятельности содержат в себе как весь человеческий опыт прошлого, так и представления о возможных состояниях мира, то есть проекцию в будущее.

Важно отметить еще одну черту их родства: если произведение изобразительного искусства есть конечный результат творчества дизайнера, то и деятельность проектировщика, которая, казалось бы, изначально содержит в себе установку на реализацию, также может иметь проект в качестве конечного продукта.

Проект живет самоценной жизнью, воздействуя на духовный мир человека. Смысловое деление между этими двумя видами деятельности проходит через установку на реализацию.

Искусство и художественное проектирование – антиподы по отношению к возможности реализации, но антиподы, существующие в одном пространстве. Это пространство культуры. И здесь проект и его реализация находятся в более сложных, а не просто последовательных отношениях (замысел-проект-объект). Поэтому предметом специфического интереса может и должно стать проектирование, иногда опережающее возможности времени, в котором оно создается.

Дело в том, что дизайнер с проектным сознанием всегда будет опережать реальные возможности времени, становясь сам в позицию заказчика по отношению к возможностям общества, уровню науки и техники. Естественно, что влияние подобных проектов на практику будет не прямым, а опосредованным. Но без таких проектов и сама практика быстро теряет критерии оценок [6].

В этой связи очевидно, что требуется организационно оформленный выход из плоскости необходимого, повседневного проектирования, обеспечивающего близлежащие нужды общества, в пространство проектных идей, питающих эту практику [5].

Проектирование средового объекта предполагает решение специфических задач, в рамках которых дизайнеру-проектировщику приходится действовать и как традиционному художнику. В данном контексте определяется специфика средового подхода, который среди своих приоритетов и в дизайне, и в живописи обнаруживает взаимопроникаемость границ, видов художественной деятельности, объектом интереса которых выступает средовое пространство. Важными аспектами художественного проектирования окружающей среды являются:

- конфликт и единство предметного и пространственного начал;
- неотрывность;
- связанность средового пространства и формы.

На основе осмысления вышесказанного, при художественном проектировании целесообразно подчеркнуть актуальность реализации анализа живописи как совокупности взаимосвязей, который даст возможность осмысления целостного единства средового пространства, «спроектированного» дизайнером, понимания и наблюдения гармоничного соотношения предмета и среды.

Выводы. На основе вышесказанного можно сделать вывод, что дизайнер изначально наделен проектными способностями, поскольку он своими произведениями проектирует восприятие, суждение, а специфика художественного освоения действительности, оперирующего всегда целыми, нерасчлененными формами, позволяет по едва еще заметным, разрозненным признакам, уже существующих сегодня, восполняя их, синтезировать целостный образ будущего [7].

Литература:

1. Амелина О.Ю. Некоторые методические аспекты художественного проектирования интерьера // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2008. – № 1. – С. 306-309.
2. Аронов В.Р. Художник и предметное творчество. Проблемы взаимодействия материальной и художественной культуры XX века. – М.: Советский художник, 1987. – 232 с.
3. Балабанов П.И., Зауэрвайн Л.Т. Социокультурное проектирование и технологические инновации // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2016. – № 37. – С. 19-24.
4. Воронов, Н. В. Российский дизайн. Очерки истории отечественного дизайна. В 2 т. Т. 1. – М.: Союз дизайнеров России, 2001. – 424 с.
5. Ковешникова Н.А. Дизайн: история и теория: учебное пособие. – М.: Омега-Л, 2005. – 224 с.
6. Максименко А.Е. Принцип преемственности в профессионально-личностной подготовке дизайнера // Научно-практический журнал «Гуманитарные науки». – Сб. Статей: – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. № 4 (36) – 63- 69 с.
7. Михальченко М.С. Организация художественно-образного средового пространства жилого интерьера / М.С. Михальченко, Е.А. Щербакова. – Омск: Омский государственный институт сервиса. 2014 – 86 с.
8. Овчинникова Р.Ю. Дизайн-проектирование: теоретические основания и специфика // Омский научный вестник. – 2012. – № 1. – С. 267-270.
9. Тигров С.В. Личностно-ориентированные задания в процессе формирования проектных умений студентов вуза: дис. ... канд. педагог. наук. – Липецк, 2004. – 201 с.
10. Толмачева Г. В., Амиржанова А.Ш. Эстетическая культура в системе подготовки дизайнеров (на примере студентов омской школы дизайна костюма) // Омский научный вестник. – 2014. – № 2. – С. 272-275.

УДК: 378

кандидат педагогических наук, доцент Мищенко Наталья Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный университет физической культуры» (г. Челябинск)

РУКОВОДИТЕЛЬ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ ОТ УНИВЕРСИТЕТА: ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РОСТА

Аннотация. В статье рассмотрены теоретико-прикладные аспекты деятельности руководителя практики студентов от университета физической культуры. Обозначены проблемы подготовки и перспективы профессионального развития руководителя этого вида деятельности в образовательном процессе университета физической культуры.

Ключевые слова: практика, руководитель практики студентов, профессионально-личностные качества руководителя практики от университета, проблемы подготовки руководителя практики, профессиональное развитие руководителя практики.

Annotation. In the article theoretical and applied aspects of activity of the head of practice of students from University of physical culture are considered. Problems of preparation and prospects of professional development of the head of this type of activity in educational process of University of physical culture are designated.

Keywords: practice, head of students ' practice, professional and personal qualities of head of practice from the University, problems of training of head of practice, professional development of head of practice.

Введение. В системе подготовки будущих специалистов сферы физической культуры и спорта практика является одной из основных форм их профессионального становления, которая позволяет синтезировать теоретические знания и практический опыт. К.Д. Ушинский писал: «Метод преподавания можно изучить из книги или со слов преподавателя, но приобрести навык в употреблении этого метода можно только длительной и долговременной практикой» [1, с. 3]. Овладение разными видами деятельности (педагогическая, тренерская, научно-исследовательская, управленческая, проектная и др.) и формирование готовности к ним возможны только при взаимопроникновении и взаимообусловленности теоретической и практической подготовки будущего спортивного педагога: ни один компонент профессиональных умений и навыков нельзя сформировать лишь в процессе лекционных занятий.

Важно отметить, что практика – это активная индивидуальная форма обучения студентов, в процессе которой у студентов вырабатываются умения работать самостоятельно, опираясь на разработанные индивидуальные планы и задания. Это, прежде всего, и отличает практику от массовых форм работы, в которых студент участвует при теоретическом обучении.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования по направлению подготовки 49.03.01 «Физическая культура» (уровень бакалавриата), минимальный период практической деятельности студентов составляет две недели. От курса к курсу продолжительность практики увеличивается до четырех недель. Достаточно большая длительность практики, особенно на старших курсах, позволяет более грамотно подходить к организации и прохождению практики, снизить трудности, связанные с прохождением практики студентами, минимизировать напряжение, волнение у студентов в процессе прохождения практики, который может быть связан с дезадаптацией будущего специалиста сферы физической культуры и спорта в профессиональной сфере.

При грамотной организации практики данная дезадаптация успешно преодолевается в достаточно короткие сроки, при этом у студентов формируется адекватная самооценка и уверенность в своем профессиональном выборе. Кроме того, длительная практика позволяет научиться самостоятельно планировать свою деятельность, дает возможность уже в процессе практики устанавливать конструктивные взаимоотношения и полезные контакты с работодателями и определить ролевую профессиональную позицию студента-практиканта, формирует ответственность за проведенную работу, позволяет студенту почувствовать себя востребованным на современном рынке труда в сфере физической культуры и спорта, создает благоприятные условия для написания курсовых работ и выпускных квалификационных работ и, возможно, определиться с будущим местом работы. Практика позитивно влияет на процесс профессионального становления студентов, способствует росту эмпатии, тактичности, толерантности, выдержки, психологической устойчивости, развивает коммуникативные и организаторские способности, которые так необходимы спортивному педагогу.

Важную роль в образовательном процессе при прохождении практики студентами играет и руководитель практики от университета – это преподаватель, имеющий определенный опыт педагогической деятельности. Однако, в реальной ситуации нередко наблюдается противоречие между значительной ролью руководителя практики студентов от университета и отсутствием специальной подготовки, несоответствие социального статуса его педагогической компетентности. В психолого-педагогической литературе освещаются различные аспекты организации и проведения практики студентов, вместе с тем, система профессиональной подготовки руководителей практики представлена явно неудовлетворительно.

Изложение основного материала статьи. Исследование проводилось на базе Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уральский государственный университет физической культуры» с участием руководителей практики от университета 2, 3 и 4 курсов направления подготовки 49.03.01 «Физическая культура» (уровень бакалавриата) и 49.04.01 «Физическая культура» (уровень магистратура) в период с сентября 2016 по апрель 2018 года.

В УралГУФК организуются и проводятся все виды практик, предусмотренные ФГОС ВО в соответствии с учебным планом и графиком учебного процесса: учебная, производственная и преддипломная.

Учебная практика – вид учебной деятельности, непосредственно ориентированной на практическую подготовку обучающихся, имеет целью первичное ознакомление и формирование профессиональных умений, закрепление и углубление теоретических знаний, а также формирование общекультурных и профессиональных компетенций, необходимых для будущей профессиональной деятельности в области физической культуры и спорта.

Производственная практика – вид учебной деятельности, непосредственно ориентированной на

профессионально-практическую подготовку обучающихся, имеет своей целью формирование профессиональных навыков на основе выполнения конкретных заданий и материалов организации, являющейся базой прохождения практики, а также формирование профессионально значимых личностных качеств и компетенций.

Преддипломная практика является завершающим этапом, имеет целью сбор материала для выпускной квалификационной работы, приобретение практического опыта и способствует подготовке будущих специалистов к самостоятельной трудовой деятельности в области физической культуры и спорта.

Организация практик проходит в соответствии с Положением об организации практики обучающихся осваивающих основные профессиональные образовательные программы высшего образования в ФГБОУ ВО «УралГУФК» (28 ноября 2016 г.), с учетом особенностей организации и проведения производственных практик в условиях уровневого высшего образования (бакалавр, магистр).

По всем видам (учебная, производственная, преддипломная) практик на кафедрах всех направлений подготовки разработаны и размещены на сайте УралГУФК Программы практик, включающие не только задания для студентов, но и методические рекомендации, образцы оформления документации по практике, как для практикантов, так и для руководителей практики.

Организация практики представляет собой определенную систему, в которую входит: подготовка студентов к прохождению практики при изучении определенных дисциплин учебного плана; организационная и методическая работа с руководителями практики УралГУФК и базовых учреждений; разработка документационного обеспечения практики; проведение анализа и рефлексия результатов по каждому виду практики; информирование о результатах прохождения практики студентов и преподавателей факультета.

Налажено взаимодействие с образовательными учреждениями (организациями) и медицинскими учреждениями г. Челябинска.

Отработана технология проведения практики, включающая три основных этапа: подготовительный, основной и итоговый.

Проведена значительная работа по расширению баз практик, заключению соглашений о сотрудничестве с работодателями и договоров на проведение практик.

В рамках практик ведётся активная профориентационная работа, ориентированная на трудоустройство выпускников.

Наряду с достоинствами, анализ опыта организации практик высветил и некоторые проблемы:

1 Недостаточная объективность оценивания студентов в период практики, формальность выставления отметки со стороны базовых учреждений.

2 Студенты испытывают трудности в оценке собственных действий и действий коллег, испытывают затруднения в установлении причин и следствий при выделении критериев анализа.

3 Отсутствие мотивации у специалистов-наставников (руководителей практики от профильных организаций) к профессиональной подготовке студентов (низкая оплата, не во всех учреждениях есть система стимулирования наставничества и др.).

4 Недостаточный уровень профессиональной подготовки руководителей практики от университета в вопросах организации и проведения практики студентов.

Результаты исследования. В настоящее время сформулированы нормативно-правовые основы деятельности руководителя практики студентов от университета:

– Федеральный закон №273–ФЗ от 29.12.2012 г. «Об образовании в Российской Федерации»;

– Приказ Минобрнауки РФ №301 от 05.04.2017 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.07.2017 № 47415);

– Приказ Минобрнауки РФ №1383 от 27.11.2015г. «Об утверждении Положения о практике обучающихся, осваивающих основные профессиональные образовательные программы высшего образования;

– Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования;

– Профессиональные стандарты, соответствующие направлениям, реализуемые в УралГУФК (далее – Стандарт);

– Трудовой кодекс Российской Федерации;

– Устав УралГУФК;

– Локальные нормативные акты УралГУФК.

В действующем в УралГУФК Положении об организации практики обучающихся осваивающих основные профессиональные образовательные программы высшего образования в ФГБОУ ВО «УралГУФК» (28 ноября 2016 г.), представлен перечень функциональных обязанностей руководителя практики студентов от университета:

– знакомит работников базовых организаций с программой практики;

– знакомит обучающихся с обязанностями, особенностями планирования деятельности, методами и приемами работы;

– знакомит обучающихся с отчетной документацией и правилами ее ведения;

– составляет рабочий график (план) проведения практики;

– разрабатывает индивидуальные задания для обучающихся, выполняемые в период практики;

– участвует в распределении обучающихся по рабочим местам и видам работ в организации;

– несет ответственность совместно с руководителем практики от организации за соблюдение обучающимися правил техники безопасности;

– осуществляет контроль за соблюдением сроков проведения практики и соответствием ее содержания требованиям, установленным ОПОП ВО;

– оказывает методическую помощь обучающимся при выполнении ими индивидуальных заданий, а также при сборе материалов к выпускной квалификационной работе в ходе преддипломной практики;

– наблюдает за работой практикантов, анализирует и оценивает ее, заполняет ведомость текущего контроля;

- контролирует правильность и своевременность заполнения обучающимися дневника (отчета) по практике;
- организует изучение творческого опыта деятельности коллектива организации (предприятия);
- проводит проблемные семинары, методические совещания с обучающимися;
- организует составление характеристики специалиста базы практики о работе каждого обучающегося;
- оценивает результаты прохождения практики обучающимися;
- составляет в зачетно-экзаменационную ведомость и в зачетную книжку итоговую оценку («отлично», «хорошо», «удовлетворительно»).

Для реализации перечисленных функциональных обязанностей руководитель практики студентов от университета должен обладать обязательными профессиональными и личностными качествами:

- *профессиональные* – компетентность («научная», «методическая», «академическая», «профессиональная»), наличие опыта педагогической деятельности в общеобразовательных учреждениях (вузе), знание самого предмета и методики его проведения, мастерское владение умениями и навыками обучения, психолого-педагогическая культура (знание возрастных и индивидуальных особенностей, навыки конструктивного общения, организаторские способности), умение грамотно проанализировать занятие (урок), творческий подход к делу, высокий уровень профессиональной мотивации, готовность к сотрудничеству, стремление к сотворчеству с практикантами, оптимистическая позиция, заинтересованность в профессиональном росте студентов и в своем собственном, а также способность к инновациям, расширению сферы деятельности, готовность к постоянному самообучению.

- *личностные* – толерантность, ответственность, демократичность, критичность, наблюдательность, требовательность, эмпатийность, доброжелательность, открытость, гибкость в общении, корректность.

Такой перечень требований действительно может являться ориентиром профессионального саморазвития для руководителя практики студентов от университета. Однако, не каждый преподаватель рефлексирует собственные качества, состояния, барьеры, стереотипы, установки.

Студенты-практиканты, в свою очередь, указывают на значимость профессионального поведения преподавателя, основанного на понимании, поддержке, творчестве и лишенного назидательности и авторитарности.

Интересным в этом отношении является зарубежный опыт профессионально-педагогической подготовки руководителей практики. Например, в Китае, руководителем практики может быть человек, имеющий степень бакалавра и не менее трех лет стажа работы по специальности, в Швеции – магистр. Примечательно, что в Гонконге педагогов-наставников готовят на курсах повышения квалификации в рамках программы последиplomного образования, где они знакомятся с целями практики, моделями и технологией своей будущей работы, а также с вопросами ее координации. Слушатели получают представление о функциональных обязанностях педагога-наставника, об особенностях отношений между педагогом-наставником и студентом-практикантом, изучают стили и методы практического обучения, а также вопросы оценки результатов, интеграции теории и практики. Среди организационных форм выделяются научно-практические семинары на базе вуза, практические занятия на месте, ознакомительные поездки, выездные школы, творческие отпуска, междисциплинарные контакты, обмен опытом, консультации, в том числе и международные [2].

Образовательная ситуация сегодня такова, что сложно говорить о существовании отечественной системы подготовки руководителей практики. Она находится на этапе становления. В этой связи, поделимся имеющимся опытом по организации форм работы по профессиональной подготовке руководителей практики студентов от университета, которая осуществляется на базе УралГУФК.

На протяжении всего учебного года отделом производственной практики УралГУФК организуется «Школа руководителя практики», в рамках которой проводятся теоретические и практические занятия, а также мастер-классы. Основная задача «Школы» – формирование профессиональных компетенций у начинающих руководителей практики и их совершенствование – у имеющих опыт руководителей практики. Примерный план работы «Школы руководителя практики» на 2017-2018 учебный год представлен в таблице 1.

План работы «Школы руководителя практик» на 2017-2018 учебный год

№№ п/п	Тема	Ответственный	Время проведения	Аудитория
1	Организация и проведение практики в 2017-2018 учебном году	Н. Ю Мищенко	27.09.2017 (ФК) 11-40 25.09.2017 (АФК) 13-30	319 (1 корпус) 3 корпус, каф. спорт. медицины
2	Йога, как система оздоровления (теория)	Т. А.Воловая; Н. Ю Мищенко.	18.10.2017 11-40	319 (1 корпус)
3	Мастер-класс: «Оздоровительная йога»	Т. А.Воловая; Н. Ю Мищенко.	25.10.2017 11-40	331 (1 корпус) (спортзал)
4	Формы и виды работы с инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья. Организация физкультурно-оздоровительных и спортивных мероприятий для инвалидов (теория)	А.О. Халабов Н. Ю Мищенко.	22.11.2017 11-40	319 (1 корпус)
5	Мастер-класс: «Паралимпийские виды спорта»	А.О. Халабов Н. Ю Мищенко.	29.11.2017 11-40	Легкоатлетический манеж
6	Особенности организации и проведения производственной практики студентов 3 курса направления подготовки «Физическая культура»	Е. В. Квашнина; Н. Ю Мищенко.	06.12.2017 11-40	319 (1 корпус)
7	Теоретические основы гимнастики (основные) (теория)	В.К. Миловидов Н. Ю Мищенко.	13.12.2017 11-40	319 (1 корпус)
8	Мастер-класс: «Развитие физических качеств детей 14-17 лет средствами основной гимнастики»	В.К. Миловидов Н. Ю Мищенко.	20.12.2017 11-40	Зал гимнастики (1 корпус)
9	Технология разработки документов планирования по физическому воспитанию (теория)	О.А. Новоселова; Н.Ю. Мищенко	17.01.2018 11-40	319 (1 корпус)
10	Педагогический контроль в физическом воспитании (теория)	О.А. Новоселова; Н.Ю. Мищенко	24.01.2018 11-40	319 (1 корпус)
11	Мастер-класс: «Гравитационная терапия — разгрузка и коррекция позвоночника»	В. С. Денисенко; Н. Ю Мищенко.	.31.01.2018 11-40	331 (1 корпус) (спортзал)
12	Мастер-класс : «Даосская практика»	А. С. Казарина; Н. Ю Мищенко.	14.02.2018 11-40-12-20	331 (1 корпус) (спортзал)
13	Мастер-класс: «Классическая аэробика»	О.Н. Песина; Н.Ю. Мищенко	21.02.2018 11-40	Зал гимнастики (1 корпус)
14	Особенности организации и проведения учебной практики студентов 2 курса направления подготовки «Физическая культура»	Е. В. Квашнина; Н. Ю Мищенко.	14.03.2017 11-40	319 (1 корпус)
15	Мастер-класс: «Оздоровительный цигун»	А. М. Яблонских; Н. Ю Мищенко.	21.03.2018 11-40-12-20	331 (1 корпус) (спортзал)
16	Особенности организации и проведения преддипломной практики студентов 4 курса направления подготовки «Физическая культура»	Е. В. Квашнина; Н. Ю Мищенко.	11.04.2018 11-40	319 (1 корпус)
17	Мастер-класс: «Использование элементов бокса в фитнесе»	Э.А.Сайгиталова; Н.Ю. Мищенко	18.04.2018 11-40	331 (1 корпус) (спортзал)
18	Мастер-класс: «Бодифлекс»	С. Ю. Авдеева; Н. Ю Мищенко.	16.05.2018 11-40	331 (1 корпус) (спортзал)

Кроме того, для руководителей практики от университета проводятся начальником отдела практики и факультетским руководителем систематические индивидуальные консультации по вопросам организации и проведения практики студентов, а также реализации цели и задач практики, содержанию программы практики, выполнению индивидуальных заданий, оформлению отчетных документов студентов, заполнению отчетных документов руководителя практики от университета, разрешению конфликтных ситуаций и др.

Выводы. Важным звеном в профессиональной подготовке специалистов сферы физической культуры и спорта является практика. При обучении студенты проходят целый ряд различных учебных и производственных видов практики, которые определены ФГОС ВО РФ. Каждая из них обеспечивает поступательный профессиональный рост будущих специалистов. От характера подготовки, организации практики, а также уровня подготовки руководителя практики студентов от университета во многом зависит ее успех.

Руководитель практики студентов от университета – это профессионально компетентный преподаватель, имеющий практический опыт работы в общеобразовательной организации (учреждении), готовый лично продемонстрировать то, что требуется от студентов, а не только рассказать им об этом, осуществляющий творческий подход к делу. Одновременно он ответственный, коммуникабельный, интеллигентный, толерантный, требовательный преподаватель.

Анализ многолетнего опыта позволяет обозначить следующие роли руководителя практики студентов от университета, который он выполняет в период практики, вытекающие из назначения и гуманистической сути его взаимодействия со студентом-практикантом:

– **«методолог»** (освещает практические действия с позиции различных концепций, демонстрирует интегративную связь теории и практики, рефлексивует теоретические основания технологических решений и способов взаимодействия);

– **«дидакт, методист»** (помогает студентам в реализации принципов общей и частной дидактики, владеет методическим арсеналом, поощряет продуктивную организацию учебной и воспитательной ситуаций);

– **«психотерапевт, фасилитатор»** (способствует оптимистичному творческому самочувствию студента-практиканта, осуществляет педагогическую поддержку с учетом его индивидуально-психологических особенностей);

– **«аналитик»** (сопровождает деятельность студента-практиканта на основе динамики его достижений и преодоления затруднений, стимулирует процесс самокоррекции и самореализации на основе индивидуальной и коллективной рефлексии, отрицает оценочность в собственных и чужих суждениях);

– **«воспитатель»** (формирует профессиональную позицию, поощряет авторство студента, принимает педагогически целесообразные решения, участвует в совместном поиске в ходе практики).

Литература:

1. Педагогическая практика в начальной школе / Г. М. Коджаспирова, Л. В. Борикова, Н. И. Бостанджиева и др. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 272 с.

2. Психологические основы педагогической практики студентов: учеб. пособие / Под ред. А. С. Чернышева. – М.: Пед. об-во России, 2000. – 144 с.

Педагогика

УДК: 371

доктор педагогических наук, профессор Мухаметшин Азат Габдулхакович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (г. Набережные Челны);

соискатель степени кандидата педагогических наук Миннахметов Рафикь Радикович

Мусульманская религиозная организация «Профессиональная образовательная организация «Набережночелнинское медресе «Ак мечеть» Централизованной религиозной организации – Духовного управления мусульман Республики Татарстан (г. Набережные Челны)

РОЛЬ ТРАДИЦИОННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ МЕДРЕСЕ В РАЗВИТИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА ТАТАРСКОГО НАРОДА

Аннотация. Статья посвящена выявлению роли традиционных медресе в развитии педагогического пространства татарского народа. Распространение радикальных течений и экстремизма в мусульманских сообществах в условиях глобализации требует от нас реабилитации и изучения многовекового опыта традиционной системы исламского образования. До появления новометодных (джадидистских) медресе в конце XIX в., вся система образования мусульман Поволжья являлась старометодной (кадимистской). Большинство татарских учёных-просветителей, таких как Ш. Марджани, К. Насыри, Х. Фаизханов, Р. Фахрутдинов, Г. Баруди, получили фундаментальное образование в традиционных медресе. Уникальная культура мусульманских народов Поволжья также обязана своим происхождением и развитием старометодной системе образования и воспитания. Традиционная система образования медресе оказала огромное влияние не только на развитие мусульманского сообщества Поволжья, но и на укрепление стабильности и развитие Российского государства. Джадидизм, как просветительно-педагогическое движение, также обязан своим возникновением старометодной системе образования. Авторы пришли к выводу, что традиционная система образования медресе: 1) является неотъемлемой частью педагогического пространства татарского народа; 2) имеет хороший образовательный и воспитательный потенциал; 3) нуждается в изучении и реабилитации.

Ключевые слова: конфессиональная школа; татарские медресе; традиционные ценности; ислам; история педагогики.

Annotation. The article is devoted to the role of traditional (kadamistic) madrasas in the development of the pedagogical space of the Tatar people. The spread of radical movements and extremism in Muslim communities in the context of globalization requires us to rehabilitate and study the centuries-old experience of the traditional system of Islamic education. Before the advent of the new-method (jadidistic) madrasas in the late 19th century, the entire educational system of the Muslims of the Volga region was a traditional. The majority of the Tatar scholars and

educators, such as Sh. Marjani, K. Nasyri, H. Faizhanov, R. Fakhrutdinov, G. Baroudi received a fundamental education in the traditional madrasas. The unique culture of the Muslim peoples of the Volga region also owes its origin and development to the old method system of education and upbringing. The traditional system of madrasah education has had a huge impact not only on the development of the Muslim community in the Volga region, but also on the stability and development of the Russian state. Jadidism (modernism), as an educational and pedagogical movement, also owes its origin to the old method system of education. The authors concluded that the traditional system of madrasah education: 1) is an integral part of the pedagogical space of the Tatar people; 2) has good educational potential; 3) needs to be studied and rehabilitated.

Keywords: confessional school, Tatar madrasas, traditional values, Islam, history of pedagogy.

Введение. Актуальность исламского образования, изучение его истории не вызывает сомнений. Не только религиоведы и духовные лидеры признают это, но и государственные деятели нашей страны. Есть понимание важности воспитания мусульманской молодежи на традиционных исламских ценностях, констатируют большую роль мусульман и, прежде всего, духовных лидеров в укреплении межнационального и межрелигиозного согласия. Связь морали и нравственности с традиционными религиозными ценностями неоспорима. В интервью журналу «Тайм» 12 декабря 2007 года Президент РФ В.В. Путин сказал: «При решении управленческих вопросов, при формулировании управленческих задач мы, конечно, прежде всего, должны руководствоваться здравым смыслом. Но этот здравый смысл должен быть основан на моральных принципах. Нет, и не может быть, на мой взгляд, в сегодняшнем мире морали и нравственности в отрыве от религиозных ценностей» [4]. На наш взгляд, секуляризация общества, потребительское отношение к жизни приводит не только к потере традиционных духовных ценностей, но создает проблемы личного, общественного и глобального характера. Многие проблемы современности, как демографические, экологические и социальные, неразрывно связаны с потерей морально-нравственных устоев традиционного общества. Особую озабоченность вызывает распад института семьи, который приводит к деградации общества. Деградирующее общество, в котором широко распространены алкоголизм, наркомания, проституция, суициды, убийства, детские дома и дома престарелых вырождаются, не имеют перспектив дальнейшего развития. Наличие материальных благ при отсутствии духовно-нравственной составляющей не гарантирует обществу и личности безопасность от различных катаклизмов. Экономические кризисы в самых развитых странах (банковский кризис, ипотечный кризис) заставили переосмыслить нравственные устои потребительского общества, искать нестандартные решения современных проблем, путем возврата и изучения традиционных ценностей в том числе. Передовые страны занялись изучением, попыткой адаптирования и внедрения системы исламского банкинга, страхования, семейного права. Все это усиливает актуальность изучения роли мусульманского духовно-нравственного воспитания и образования.

Целью данного исследования является изучение роли традиционной системы образования татарских медресе в развитии педагогического пространства татарского народа.

Изложение основного материала статьи. Не создав хороших условий для мусульманского религиозного образования с учетом многовековых традиций старометодного обучения невозможно решить проблему усиливающегося давления на мусульманское сообщество радикальных идей, чуждых течений, человеконенавистнических идеологий. Возрождающееся религиозное самосознание нашего народа необходимо направить в правовое созидательное русло. Внутренний потенциал мусульманского сообщества Поволжья, понимание и помощь со стороны государства дают возможности для этого. Президент РФ В.В.Путин на встрече с муфтиями духовных управлений мусульман России в Уфе 22 октября 2013 года сказал: «Российский ислам имеет все возможности, опираясь на многовековой отечественный опыт в системе религиозного образования и богатейшее богословское наследие, сказать свое слово в развитие, поэтому одна из важнейших задач – воссоздание собственной исламской богословской школы, которая обеспечит суверенитет российского духовного пространства и, что принципиально важно, будет признана большинством мусульманских ученых мира. Эта школа должна откликаться на самые актуальные события и в России, и в мире в целом, давать свои оценки, которые будут понятными и авторитетными для верующих» [10]. В свете вышесказанного, Президентом РФ Путиным В.В. было поддержано предложение руководства Татарстана и ведущих духовных управлений мусульман о создании Булгарской исламской академии. Для решения поставленных задач многовековой отечественный опыт в системе исламского религиозного образования требует комплексных исследований.

До распространения новометодных школ (яна ысул) джадидистского направления, вся система образования мусульман Поволжья основывалась на кадимистской платформе. Начиная со времен Булгарского государства (VIII - XIII вв.) и до переворота 17-го года XX века кадимизм, как общественно-педагогическое явление, создавал, развивал и распространял уникальную религиозно-просветительскую, философскую систему обучения и воспитания народов, проживающих не только на территории современной России (Поволжья, Приуралья и Северного Кавказа), но и в некоторых странах СНГ. Ошибочно мнение тех, кто считает кадимистское образование ущербным, следуя идеологическим клише советских времен. Не может быть ущербным система образования, которая не только выжила, но и развивалась, и распространялась, и воспитала целые народы, выдающихся ученых, дала им образование, культуру, науку, несмотря на свою автономность, в условиях многонационального и поликонфессионального окружения, без поддержки государства.

Практически все джадидисты получили фундаментальное образование в старометодных медресе, у старометодных мударрисов и входили в тарикаты через суфийских учителей. Среди них такие выдающиеся деятели татарского народа педагоги-просветители, как Ш. Марджани, К. Насыри, Х. Фаизханов, Р. Фахрутдинов, Г. Баруди. Знаменитый Абуннааср аль-Курсави, который первым внес переполох в размеренную религиозную жизнь поволжских мусульман, был воспитанником татарских старометодных медресе и Бухары. Он получил образование в знаменитом медресе деревни Мачкара Малмыжского уезда у шейха Мухаммадрахима ибн Юсуфа. Потом в Бухаре, и обучался у бухарских ученых. Примкнул к суфийскому тарикату через шейха Ниязколы ат-турукмани. После возвращения изучал труды Газали «Ихйа гульм ад-дин» [9. Т.2, с. 343]. Другой великий представитель из отцов-основателей джадидизма Шигабудиин Марджани. Он до 20-летнего возраста обучался в деревне Ташкичу у своего отца, ученого мударриса. С 1838 года 5 лет обучался в Бухаре, а затем переехал в Самарканд. И как говорит Джамалюддин Валиди, именно в Самарканде совершился перелом в богословском мировоззрении Марджани [2, с. 53]. Он вернулся на свою

родину только в 1849 году из центра мусульманской схоластики с уже сформировавшимися джадидистскими взглядами. Каюм Насыри один из выдающихся деятелей татар своего времени, который так же получил образование в старометодном медресе Казани, его отец был муллой-кадимистом. Каюм Насыри преподавал татарский язык в учительской семинарии в г. Казани и составил татарско-русский словарь-разговорник для обучающихся учеников и шакирдов. Он автор учебников по многим отраслям знаний: по татарскому языку, арифметике, географии, геометрии, истории, ботанике и морали. Также с 1871 по 1897 годы издавал календари. И что примечательно, он написал на арабском языке руководство проповеди для мулл. У него также имеется сочинение по исламскому вероубеждению «Гакаид исламийа» [5. Ч.2, с. 53]. Он является первопроходцем в создании татарского литературного языка. Много татар, получивших образование в старометодных медресе, работали в университетской типографии. П.В. Знаменский писал, что «по своей привычке к книге, татарин довольно легко выучивается и русской грамоте... Любопытно, что в университетской типографии татары считались всегда одними из лучших работников для местных ученых журналов университета и духовной академии» [3, с. 56].

Галимзян Баруди, знаменитый мударрис, основатель медресе Мухаммадия и автор новометодных учебников, обучался в одном из медресе Казани. После окончания медресе, которое в то время естественно было старометодным, продолжил учебу в Бухаре. В 1881 году вернулся в Казань имамом и мударрисом и начал свою педагогическую и просветительскую деятельность. Будучи уже джадидистом он примкнул к суфийскому тарикату через Зайнуллу ишана Расулева, взял у него иджаза и занимался воспитанием мюридов, за что подвергся критике некоторых своих учеников [2, с. 81].

Старометодные медресе являлись не только источником просвещения и воспитания татарского народа, но и источником культуры. Музыкальная культура татар до XX века развивалась в формах устного музыкального творчества. Одну из самых больших и распространенных групп эпических песен представляют байты, мунаджаты и образцы так называемого книжного пения [1, с. 107]. Как возникло, распространялось и становилось народным это музыкальное и литературное творчество? Только через старометодные медресе и мектебе, посредством их учеников-шакирдов. Джамалуддин Валиди приводит в своей книге некоторые примеры об этом: «Даже эпизоды, имевшие значение только для внутренней школьной жизни, редко оставались без специальной песни. При переписке песен главное внимание обращалось на эстетическую сторону работы. Она состояла в разных украшениях всевозможными красками, для которых в ученическом сундуке имелась отдельная коробка, искусно прикрепленная к стенкам сундука» [2, с. 25]; «Кроме того, некоторые из учеников разъезжали со своими песнями по деревням и распевали их, обходя дома» [2, с. 26]. Наиболее известные байты, мунаджаты, салаваты, сказания (поэмы) начинаются с восхвалений Всевышнего, молитв за пророка. В них также упоминается медресе. Например, один из самых известных байтов «Сак-Сок» начинается со словами: «В медресе книжная полка. Услышать нам байт Сак и Сока». В татарской колыбельной песне имеются слова «когда вырастит он взрослым, пойдет он в медресе; когда пойдет он в медресе, станет он ученым». Все это указывает на то, что источником этих народных сокровищ являлись медресе. Шакирды занимались перепиской книг, переводом их с персидского и арабского языка на тюркские языки, составлением комментариев к учебным книгам. В 1872 году инспектор татарских, башкирских и киргизских школ Казанского учебного округа В.В. Радлов писал: «Умственное развитие шакирдов довольно значительно и, несмотря на всю односторонность их знаний, шакирды стоят умственно гораздо выше наших учителей приходских, городских школ» [7, с. 110].

Все достижения мусульманского сообщества Поволжья, особенно в духовной и культурной сфере, были результатом работы имамов и мударрисов. Вся жизнь мусульман текла вокруг мечети и медресе. Почти в каждой татарской деревне, махалле имелись мектебе и медресе. Мурад Рамзи приводит в своей книге перевод статьи «Христианство, ислам и язычество на востоке России» из журнала «Русский вестник» №3 за март 1883 года [9. Т.2, с. 165]. Там указывается, что в Казанской губернии 418 мектебе, в которых учатся 20379 учеников. В Уфимской губернии 358 мектебе, в которых учатся 12866 учеников. Но если быть точным, то в Казанской губернии найдется 730 мектебе, а в Уфимской – более тысячи, в которых учатся более 40000 учеников. Таким образом, в Казанской губернии на каждые 730 человек приходилось одно мектебе с 13 учениками. А в Уфимской губернии на каждые 780 человек приходилось одно медресе с 20 учениками. Вследствие этого количество грамотных у татар составляло 60 процентов. Автор статьи призывал быть честными и признать, что не многочисленность мектебе являлось причиной стремления татар к грамотности, а то, что эти мектебе по сравнению с нашими школами имели прочные основы. И что их основой и предметом являлись религиозные и нравственные знания. Он также приравнивал выпускников татарских медресе, отправляющихся в Мавареннахр для продолжения учебы, с выпускниками высших школ русских, которые после этого отправлялись в высшие учебные заведения Европы [9. Т.2, с. 191,192]. Ш. Марджани также приводит данные о количестве мечетей и медресе в ведении Духовного управления. По этим данным в 1856 году имелось 3850 мечетей и 1569 медресе [6, с. 210]. А в 1899 году имелось 4611 мечетей и 5782 имамов и мударрисов [9. Т.2, с. 332,333]. Если учесть, что обычно в одной мечети работал только один имам, то 1171 мударрисов занимались только обучением. И каждый из них был профессионалом своего дела, ученым и педагогом.

Примечательно, несмотря на то, что все более-менее известные мударрисы обучались в медресе Бухары, возвращались и организовывали свои медресе, от них и от их воспитанников не исходило никакой угрозы государственности России. Даже наоборот, они были яркими патриотами своей родины, государственниками, и в то же время ревностно придерживались религиозных устоев мусульманской религии согласно ханафитского мазхаба. Татарские мударрисы и шакирды пользовались уважением в Бухаре и среди киргизов (современных казахов). Летом некоторые ученики расходились по киргизским аулам читать Коран, чем тоже добывали себе деньги [3, с. 54]. Многие татарские ученые имели вес и среди Бухарских ученых, их принимали эмиры Бухары и Египта. Но они никогда не использовали свой авторитет и свое влияние для разжигания вражды или для политических целей. Хотя имели огромное влияние на умы и настроения народа. Свидетельством позитивной роли кадимистских медресе в развитии поволжских народов, стабильности и развитии Российского государства являются слова императрицы Екатерины II о построении мечетей и школ, подтвержденные указом о киргизских делах 27 ноября 1785 г. (пункт седьмой). Она выступала за создание «татарских школы по примеру казанских» и приглашение преподавателей-мударрисов из числа казанских татар [8, с. 20]. Кадимистская система образования и воспитания взрастила джадидизм как просветительское движение. Но нужно подчеркнуть, что джадидизм, как общественно-политическое движение, никак не

связано с традициями кадимизма, оторвано от вековых корней педагогического пространства татарского народа.

Почему кадимистская система образования смогла достичь прекрасных результатов, смогла завоевать умы и сердца большинства? Кадимистская система образования является конфессиональной мусульманской системой образования, основанной на традиционных ценностях исламской религии. Исламская религия не завоевывала жизненное пространство татарского народа, а завоевала умы и сердца людей. Чем же, какими качествами свойственными ей она добилась этого? Как мы знаем, ценности исламской религии укоренились в педагогическом пространстве татарского народа из-за таких качеств как стремление к телесной и духовной чистоте, просвещенности, социальной стабильности, гармонии с природой, окружающими людьми и самим собой. Под воздействием кадимистской системы образования мусульманское сообщество Поволжья постоянно находилось в процессе самосовершенствования. Когда в конце XIX начале XX века появилась возможность получить хорошее образование в таких центрах исламского образования как Каир, Стамбул, Мекка и Медина, родители начали отправлять своих детей туда на учебу. Через некоторое время, отучившись, они начали возвращаться на родину. Как свидетельствует современник М.М. Рамзи, некоторые из них вернулись «полностью лишенные религиозности, мусульманских нравов (нравственности, приличий) и правоверности» [9. Т.2, с. 296]. Поэтому родители перестали направлять туда своих детей на учебу. Выражаясь современным языком, кадимистское образование удовлетворяло духовные потребности народа: образовательные, религиозные, воспитательные. Воспитательная функция кадимистских медресе и мектебе была доведена до совершенства.

Как нам видится, опыт кадимистской системы образования как никогда востребован в наше непростое и беспокойное время внутриконфессиональных, межконфессиональных и межцивилизационных угроз. Есть необходимость изучения основ кадимистской системы образования.

Выводы. В результате изучения роли традиционных татарских медресе в развитии педагогического пространства татарского народа можно сделать следующие выводы о том, что традиционная система образования медресе: 1) является неотъемлемой частью педагогического пространства татарского народа; 2) нуждается в изучении и реабилитации; 3) имеет хороший образовательно-воспитательный потенциал, и требует адаптации для применения в мусульманских религиозных профессиональных образовательных организациях.

Литература:

1. Алмазова А.А. Художественная культура Татарстана в контексте социальных процессов и духовных традиций: очерки / А.А. Алмазова. – Казань: Казан. ун-т, 2013. – 248 с.
2. Валиди Д. Очерк истории образованности и литературы татар / Д. Валиди. – Казань: Иман, 1998. – 160 с.
3. Знаменский П.В. Казан татарлары. Казанские татары (Алсу Зәйдуллина тәржемәсендә) / П.В. Знаменский. – Казан: «Милләт» нәшр., 2015. – 80 с.
4. Интервью журналу «Тайм». Опубликовано в разделе: Выступления и стенограммы. Дата публикации: 19 декабря 2007 года, 16:07. Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/24735>.
5. Исламское вероучение в учебных пособиях и трудах татарских авторов начала XX в.: хрестоматия / сост., введ. и примеч. Р.Р.Сафиуллиной - Аль Анси. Казань: Казан ун-т, 2013. Ч. 2. 168 с.
6. Мәржани Ш.Б. Мөстәфәдел-әхбар фи әхвали Казан вә Болгар (Казан һәм Болгар хәлләре турында файдаланылган хәбәрләр). Кыскартып төзелде. – Казан: Татар. кит. нәшр., 1989. – 415 б. (на тат. яз.).
7. Мухаметшин А.Г. История развития педагогической мысли, просвещения и образования татарского народа в XVI – начале XX вв. Учебное пособие / А.Г. Мухаметшин. – Набережные Челны: ФБГОУ ВПО «НИСПТР», 2012. – 254 с.
8. Мухетдинов Д.В., Хабутдинов А.Ю. История духовных управлений мусульман России в XVIII – XXI веках: Учебное пособие / Под общ. ред. Д.В. Мухетдинова. – Н. Новгород. 2012. – 260 с.
9. Рамзи М. Тальфик аль-ахбар ва талькийх аль-асар фи вакаиф Казан ва Булгар ва мулюк ат-татар [Расписывание сообщений и анализ (разбор) преданий о событиях Казани и Булгар и королей татар]. В 2 т. – Бейрут: Дар аль-кутуб аль-ильмия, 2002. Т. 2. – 528 с.
10. Стенограмма начала встречи Президента РФ В.В.Путина с муфтиями духовных управлений мусульман России в Уфе. 22.10.2013. Режим доступа: <http://www.cdum.ru/news/44/3511/>.

Педагогика

УДК 37.002

старший преподаватель кафедры информационных технологий и методики преподавания информатики Муцурова Залина Мусаевна
ФБГОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный)

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ ДЛЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассмотрены данные об исследовании, проведенное в Чеченской республике, которая в основном, состоит из сельских регионов, удаленных друг от друга географически. Описывается, что проблемой, препятствующей интенсивному использованию информационно-образовательной среды является недостаточность кадров, готовых к применению таких технологий в профессиональной деятельности. Одной из особенностей основной школы, как городской, так и сельской, является наличие информационно-образовательной среды. Рассмотрены как посредством ИОС сельской школы могут быть решены интегративные задачи, связанные как с образовательным процессом, основанном на использовании традиционных технологий, так и с привлечением дистанционных технологий к обучению детей с ограничениями по здоровью и для реализации инклюзивного обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, образовательные организации, информационно образовательная среда, сельские школы, малокомплектные школы, специфика обучения.

Annotation. The article deals with the data on the study conducted in the Chechen Republic, which mainly consists of rural regions that are geographically remote from each other. It is described that the problem hindering the intensive use of information and educational environment is the lack of personnel ready to use such technologies in their professional activities. One of the features of the basic school, both urban and rural, is the availability of information and educational environment. Integrative tasks related both to the educational process based on the use of traditional technologies and with the involvement of remote technologies in the education of children with disabilities and for the implementation of inclusive education can be solved through the IOS of a rural school.

Keywords: distance learning, educational organizations, information educational environment, rural schools, small schools, specificity of training.

Работа выполнена при финансовой поддержке внутривузовского гранта Чеченского государственного педагогического университета на инициативное научное исследование

Введение. Изменение требований, предъявляемых к образовательным организациям в части использования информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), а также использования технологий дистанционного обучения, обуславливают ряд изменений в подготовке педагогических кадров, в частности – для школ. Это связано с широким использованием этих технологий как в организации, так и реализации образовательного процесса.

Практика использования дистанционных технологий в вузах уже имеет свою историю и была неоднократно рассмотрена в ряде исследований, однако проблема использования таких технологий в школах рассмотрена недостаточно, хотя в ряде случаев их использование является необходимым.

Особую значимость использование технологий дистанционного обучения приобретает в сельских регионах. Это обусловлено следующими предпосылками: географическая разреженность сельского населения, ослабленные, по сравнению с городскими, линии коммуникации, заметные геосоциальные различия регионов определяют особенности сельской школы в аспекте ее функционирования и управления. При этом сельская школа продолжает оставаться интеллектуально-культурным центром села и поэтому в прямой зависимости от деятельности этого учреждения находится решение многих социальных вопросов на селе.

Формулировка цели статьи. Целью научного исследования является разработка методических аспектов подготовки будущих учителей сельских школ для использования дистанционных технологий в профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Специфика обучения в сельской школе состоит в том числе и в определенном информационном изолировании обучаемых, известных ограничениях по применению наглядных, демонстрационных пособий и лабораторного оборудования, а также в недостаточной оснащенности педагогическими кадрами, поэтому актуальным является разработка механизмов использования средств ИКТ для решения этих проблем.

Специфика и типология сельских школ рассматривалась в работах Беловой Л.П., Гурьяновой М.П., Цирульниковой А.М., где были выявлены их особенности, а также определялись требования к подготовке учителей этих школ, однако не рассматривались аспекты использования в деятельности педагогов технологий дистанционного обучения.

Типологии сельских школ могут составлять различные способы соорганизации деятельности сельской школы со средой, общественными и государственными институтами, сообществами, этим способом соорганизации были выделены следующие типы школ, имеющих разнообразную модификацию.

1. Традиционные школы, расширяющие свои социально-педагогические функции за счёт двух форм кооперирования со средой, привлечения в программный учебный процесс и внеурочной работы, организуемой на базе школы, специалистов, родителей, общественности и осуществления части деятельности, программируемой школой, на базе других институтов и учреждений при сохранении за школой общего руководства образовательным процессом (образовательные школы с развитой внеурочной деятельностью, школы полного дня, кооперативные школы, институт домашнего учителя, «выездные школы» и др.).

2. Организационно-педагогические системы, включающие в себя наряду с общеобразовательной, различные специализированные школы, дошкольные и внешкольные учреждения разного профиля. К данному типу относятся разнообразные школы-комплексы или учебно-воспитательные комплексы, организующие образовательный процесс на основе общего плана, скоординированного расписания занятий, гибкого режима и обеспечивающие возможность разностороннего развития детей и подростков.

3. Сеть общеобразовательных школ (начальных, основных, средних), связанных программой, расписанием, режимом работы со специализированным центром определенного профиля обучения. К данному типу относятся организационно-педагогические системы: школы-УПК, центры эстетического воспитания, физкультурно-спортивные, компьютерные и другие (около 15 видов). Данный тип школы имеет городские, сельские и смешанные варианты.

4. Общеобразовательная средняя школа, включая специальную школу. Данный тип шире, чем традиционные школы с углубленным изучением отдельных предметов, и имеет разные модификации (например, средние школы с филиалами ПТУ, позволяющие дифференцировать и сокращать сроки обучения в профессиональной школе в зависимости от характера осваиваемой профессии).

5. "Базовые школы", которые организуются при предприятиях или вузах. Такие школы, как правило, находятся на балансе «организующих» их структур, а преподаватели или их часть являются штатными сотрудниками института, объединения; школы работают по определенным программам, ориентированным на социокультурные и профессиональные потребности развития конкретного социального института.

6. Общим критерием, объединяющим все сельские школы условно можно объединить в одну группу, является их место расположения, однако каждая из них обладает рядом характеристик, связанных с особенностями контингента обучающихся, социальными особенностями, образовательными программами, педагогическими кадрами, традициями школы и т.д., что значительно влияет на построение модели развития школы.

В работе Пегушина В.М. [6] рассматривалось влияние процессов информатизации образования на развитие сельских школ, однако были недостаточно освещены процессы подготовки будущих учителей

сельских школ к использованию современных информационных технологий в профессиональной деятельности.

Одной из особенностей основной школы, как городской, так и сельской, является наличие информационно-образовательной среды (ИОС), под которой, вслед за Коротковым Ю.Г., будем понимать «основанную на использовании компьютерной техники программно-телекоммуникационную среду, реализующая едиными технологическими средствами и взаимосвязанным содержательным наполнением качественное информационное обеспечение школьников, педагогов, родителей, администрацию учебного заведения и общественность». Посредством ИОС сельской школы могут быть решены интегративные задачи, связанные как с образовательным процессом, основанном на использовании традиционных технологий, так и с привлечением дистанционных технологий к обучению детей с ограничениями по здоровью и для реализации инклюзивного обучения; организации виртуального общения педагогических работников образовательной организации с родителями учеников, педагогов друг с другом, с учащимися, учеников друг с другом через форумы, смс и т.д. с целью привлечения всех участников образовательного процесса к обсуждению проблем в области организации и реализации процессов обучения, воспитания и развития в школе; систематизации и распространения педагогического опыта, повышение квалификации педагогов.

Разработке и проектированию ИОС были посвящены работы Е.В. Лобановой (2005), В.В. Мешкова (2007), А.С. Копылова (2007), В.А. Кудинова (2010), С.В. Коровина (2011) и др. Вопросы использования дистанционных образовательных технологий в учебном процессе рассматривались в исследованиях А.О. Чефрановой (2006), Ю.И. Капустина (2007), Е.А. Козленковой (2009), Г.М. Кулешовой (2009), И.В. Холодковой (2009), А.В. Козловой (2012), Д.А. Ежикова (2013) и др. Однако в указанных работах не рассматривались особенности ИОС сельской школы и специфика использования дистанционных технологий в этих условиях. Подготовке будущих учителей информатики к использованию технологий информационно-образовательной среды посвящены М.А. Сурхаев (2010), Е.В. Чернобай (2012) и др., однако в этих работах не отражены общие подходы к подготовке учителей-предметников сельских школ к применению указанных технологий в профессиональной деятельности.

Рассмотрим на примере регион Чеченскую республику в основном, он состоит из сельских поселений, удаленных друг от друга географически, поэтому использование возможностей ИОС школы, в частности – с применением дистанционных технологий является возможным. Однако основной проблемой, препятствующей интенсивному их использованию является недостаточность кадров, готовых к применению таких технологий в профессиональной деятельности.

Подготовка педагогических кадров для работы в школе осуществляется в рамках бакалавриата и магистратуры педагогических вузов. Однако программы подготовки зачастую не включают курсы, учитывающие специфику работы в сельских школах с использованием дистанционных технологий обучения, а также специфику проведения педагогических практик в удаленных сельских школах, предусматривающих использование этих технологий, поэтому актуальной является разработка методических аспектов подготовки будущих учителей для работы в сельских школах, с учетом специфики региона и в условиях сетевого взаимодействия с другими образовательными организациями посредством технологий дистанционного обучения.

Целью подготовки будущих учителей сельских школ, готовых к использованию дистанционных технологий является формирование соответствующих ИКТ-компетенций, с учетом особенности построения образовательного процесса в сельских школах.

Для формирования таких компетенций необходимо определить структуру и содержание подготовки педагогических кадров в педагогических вузах, путем введения специализированных курсов по выбору, а также специально организованных педагогических практик, с учетом обязательного использования технологий дистанционного обучения.

Для разработки методических аспектов подготовки будущих учителей сельских школ для использования дистанционных технологий в профессиональной деятельности нужно выделить ряд следующих задач:

1. Проанализировать нормативно-правовую, научно-педагогическую и методическую литературу по теме исследования.
2. Выделить специфические особенности информатизации сельских школ, с учетом регионального аспекта.
3. Разработать компетентностную модель будущего учителя сельского учителя.
4. Разработать модель формирования ИКТ-компетентности учителя сельской школы.
5. Разработать методическое обеспечение к процессу формирования ИКТ-компетентности будущего учителя сельской школы.
6. Экспериментально проверить предлагаемые нововведения.

В таблице 1 укажем новации, связанные с использованием дистанционных и смешанных технологий в условиях сельской школы.

Деятельность педагога, работающего в условиях сельского социума, имеет многофункциональный характер: учитель зачастую выполняет функции учителя-многопредметника, руководителя школьных производственных бригад, практического психолога, педагога дополнительного образования и т.д., поэтому подготовка такого учителя должна носить особый характер, основанных на интегративном подходе, учитывающем эти потребности сельского региона.

ИКТ-компетентность педагога сельской школы, в условиях электронного обучения			
Информационно-образовательная	Информационно-методическая	Информационно-воспитательная	Информационно-научная
<ul style="list-style-type: none"> Способность использовать сетевые ресурсы в образовательном процессе, размещенные как в сети Интернет, так и в локальных сетях района, республики и др.; Готовность к организации и проведению дистанционных занятий для учащихся удаленных малокомплектных школ; Использование специализированных сред для дистанционного консультирования учащихся; Готовность к организации самостоятельной работы учащихся с использованием средств ИКТ; 	<ul style="list-style-type: none"> Готовность к использованию информационных систем для разработки и использования методического обеспечения учебного процесса; Способность разрабатывать мультимедийные ЭОР, сообразно использовать их на учебных занятиях как при обучении по традиционным, так и дистанционным и смешанным технологиям; Способность адаптировать электронные образовательные ресурсы к специфике региона (перевод на родной язык, учет национальных традиций); Готовность к использованию конструкторов тестов для разработки средств контроля; Готовность к участию в сетевых сообществах и методических объединениях, организации таких сообществ для обмена методическим опытом. 	<ul style="list-style-type: none"> Готовность к использованию социальных сетей для организации воспитательной работы; Умение использовать различные средства ИКТ для обратной связи с учащимися и их родителями; Готовность к использованию ЭОР для просветительской деятельности как с учащимися, так и с родителями и родственниками; Готовность к просветительской деятельности в области информационной безопасности. 	<ul style="list-style-type: none"> Готовность организовывать и осуществлять проектную деятельность с использованием сетевых ресурсов; Готовность к участию в научных мероприятиях, в том числе – проводимых дистанционно; умение работать в системах электронных библиотеки презентовать результаты своих исследований.

Ряд исследователей в своих работах отмечали, что сельский педагог помимо базовых профессионально-педагогических компетенций, должен обладать специфическими компетенциями, под которыми, вслед за О. М. Бобиенко будем понимать «способность личности к эффективному решению профессиональных задач в конкретных ситуациях».

По мнению Ланцовой И.О., к специфическим компетенциям педагога сельской школы могут быть отнесены компетенции, отражающие готовность педагога к тому, чтобы:

- эффективно реагировать на изменяющиеся образовательные запросы учащихся, родителей, сельского социума, с учетом нормативных документов модернизирующегося российского образования;
- широко использовать многообразные формы организации учебно-воспитательного процесса и деятельности школы в целом, коррелировать их с конкретными социально-экономическими, как правило, ограниченными условиями;
- осуществлять взаимодействие с различными административными органами, работодателями, общественными организациями и гражданами в целях их привлечения и координации совместных усилий, направленных на развитие образования на селе;
- выделять перспективные тенденции развития сельского социума, на основании чего проектировать и реализовывать направления модернизации образовательного пространства;
- в условиях многопредметной деятельности выстраивать учебно-воспитательный процесс на основе интегративных курсов;
- мотивировать на повышение образовательного статуса не только учащихся, но и взрослое население в рамках усиления влияния школы на сельский социум.

Артюхин О.И., считает, что, что к специфическим педагогическим компетенциям сельского учителя можно отнести и следующие:

- готовность к общению между субъектами образовательной деятельности в малых учебных группах, обучающихся по различным профилям;
- способность учитывать культурные ценности сельского социума при организации учебно-воспитательной работы с учащимися;
- готовностью к воспитательной работе с учащимися, родителями, коллегами в традициях сельской школы;
- способность на профессиональном уровне выполнять управленческую деятельность в сельской школе;
- осуществлять личностно-ориентированный учебно-воспитательный процесс в специфических условиях сельской школы.

Савинков Ю.А. [8] выделяет следующие компетенции, обусловленные спецификой малокомплектных школ:

- психолого-педагогические, связанные с необходимостью организации учебного процесса в малых учебных группах;
- дидактические, предполагающие отбор содержания образования, обеспечивающего формирование у учащихся широких прикладных знаний, практических умений сельскохозяйственной направленности;
- методические, связанные со спецификой общения между субъектами образовательной деятельности в малых учебных группах, с преобладанием у учащихся сельской малочисленной школы наглядно-образного мышления, когда практические действия являются первичными по отношению к умственным;
- социокультурные, задаваемые вполне определенным социальным заказом сельской малочисленной школы, жестко детерминированным национальными традициями, сельским укладом жизни и, прежде всего, потребностями сельскохозяйственного производства.

Наличие потребности в формировании специфических компетенции учителя-предметника сельской школы предполагает пересмотр содержания подготовки будущих бакалавров и магистров направления «Педагогическое образование».

Выводы. В своих работах авторы [3- 9] и др. рассматривают различные подходы к формированию специфических компетенций учителя-предметника сельских школ как в условиях вуза (через ряд курсов по выбору), так и в процессе обучения в колледжах и организациях дополнительного образования. Формирование ИКТ-компетентности сельских учителей имеет определенную специфику: ИКТ являются как предметом изучения, так и средством обучения, особенно – на современном этапе активного развития и использования технологий дистанционного обучения.

Литература:

1. Алиева Р.Р., Гамзаева М.В. Технология формирования организационной культуры будущего учителя // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 6 (67). С. 349.
2. Белова Л.П. Социальная активность сельской школы. Монография. Вестник ТОГИРРО, №1(7). – Тюмень, 2010. – 150 с.
3. Бондарева Г.А., Петрова Н.П. Информационная насыщенность образовательного процесса в вузе в современный период информатизации образования // Kant. 2016. № 3 (20). С. 24-29.
4. Гурьянова М. П., Типология сельских школ России [Электронный ресурс]: электрон. данные. - Москва: Научная цифровая библиотека PORTALUS.RU, 30 октября 2007.
5. Николаев М.В. Реформирование системы образования: качество жизни социума и поляризация населения в России //Право и образование. 2017. № 10. С. 26-32.
6. Пегушин В.М. Методика организации системы повышения квалификации сельских учителей информатики в управлении информатизацией образования Автореф диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, Ростов-на-Дону, 2005
7. Петрова Н.П., Халилов Х.С.Р. Реализация метода проектов в подготовке педагога / (на примере гуманитарных дисциплин) / Ставрополь, 2015.
8. Савинков Ю. А. Специфические педагогические компетенции многопрофильного педагога сельской малочисленной школы.
9. Чаган Н.Г., Мартиросян Р.М. "Электронное развитие" современного информационного общества // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 6 (67). С. 122-124.

Педагогика

УДК: 378.6

аспирант Мушарацкий Михаил Львович

Частное образовательное учреждение высшего образования
«Вятский социально-экономический институт» (г. Киров)

ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ НА СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЙ ПОЗИЦИИ КУРСАНТОВ ФСИН РОССИИ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы управления социального проектирования в современной российской науке и практике. Оно включает исследование концептуальных, организационных основ управления проектами и проектной деятельности, управления персоналом (командой) проекта. С учетом различных целей и задач воспитания на разных этапах формирования профессионально-нравственной позиции курсантов изучаются аспекты их проявления в поведении и деятельности: нравственные поступки, действия, отношения, мотивы, жизненные позиции, личностные качества. Каждый из указанных объектов в конкретной педагогической ситуации имеет свое функциональное значение. Но только их совокупность обеспечивает ту или иную позицию личности. В этом контексте проблема формирования профессионально-нравственной позиции курсантов средствами образовательных проектов предопределяет приоритет исследования в сфере высшего образования.

Ключевые слова: проектирование, образовательный проект, профессионально-нравственная позиция, курсанты ФСИН России.

Annotation. The article deals with the issues of managing social design in modern Russian science and practice. It includes the study of conceptual, organizational fundamentals of project management and project activity, management of project personnel (team). Taking into account the different goals and tasks of education, aspects of their manifestation in behavior and activity are studied at different stages in the formation of the occupational and moral position of cadets: moral actions, actions, attitudes, motives, life positions, personal qualities. Each of these objects in a particular pedagogical situation has its own functional significance. But only their totality provides one or another position of the individual. In this context, the problem of the formation of the professional and moral position of cadets through educational projects predetermines the priority of research in higher education.

Keywords: design, educational project, professional and moral position, cadets of the FSIN of Russia.

Введение. Социальное проектирование в современной российской науке стало популярным благодаря проведенным исследованиям И.В. Бестужев-Лада, В.И. Воропаева, И.И. Мазура; Л.В. Фалеевой, В.Д. Шапиро и др. [1; 2; 4; 5].

Как известно, основными элементами проектной деятельности, ее важнейшими теоретическими категориями являются: проблематизация, целеполагание, инструментализация, выражающаяся в технологии проектирования, разработки конкретного проекта. В рамках программы или проекта можно воздействовать на социокультурное развитие социальной группы и самореализацию человека, изменяя социокультурную ситуацию путем: реализации потенциалов среды во всех или отдельных ее областях: предметных, информационных, ценностных; изменения связей или отношений человека со средой (расширяя его взаимодействие с историко-культурным наследием, установлением более продуктивных контактов с социальным окружением, природой, искусством); совершенствования деятельности соответствующих учреждений (или создания новых), что дает дополнительные условия гармонизации образа жизни человека и социальной группы.

Гуманистический идеал профессии требует определенных критериев нравственного соответствия: гражданственность, гуманистичность, ответственность за дело, честность и другие. Эти черты во взаимосвязи, в основном составляют эталон личности будущего специалиста. Но часто, профессиональная деятельность выдвигает противоречие между требованиями новой ситуации социального развития и требованиями общества. Это противоречие послужило ориентировочной основой нашей экспериментальной работы в ведомственном вузе в плане определения эталона личности курсанта, ее основных нравственных качеств, условий личностного роста в период обучения, опыта профессионально-нравственного поведения, нравственных убеждений и профессионально-нравственной позиции.

Формулировка цели статьи. Обоснование и разработка процесса формирования профессионально-нравственной позиции курсантов ФСИН России средствами образовательных проектов.

Изложение основного материала статьи. Категория или термин «позиция» используется многими науками. В философии, социологии, педагогике, психологии встречаются такие словосочетания, как: «личностная позиция», «гуманистическая позиция», «жизненная позиция», «открытая позиция», «социальная позиция», «нравственная позиция», «активная позиция», «профессиональная позиция» и другие. Сравнивая эти определения, мы видим, что они по своей сути идентичны и имеют общую гуманитарную направленность. Именно через эту призму мы будем рассматривать профессионально-нравственную позицию курсанта.

Изучение работ А.А. Бодалева, Е.А. Климова, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Г.В. Мухаметзяновой, Е.Ю. Пряжникова и др. исследователей показало, что профессиональная позиция рассматривается психолого-педагогической наукой в контексте профессионализации личности. Будучи многоплановым, длительным, восходящим и непрерывным процессом становления специалиста, профессионализация сочетает личностное и профессиональное развитие. Естественно, что в этом случае профессионализация будет включать не только приобретение курсантами знаний, умений и компетенций, но и формирование на этой основе позитивного отношения к осваиваемой профессии, к себе как профессионалу и к объекту своей профессиональной деятельности. Иначе говоря, происходит становление профессиональной позиции обучающегося.

В настоящее время образование оказалось исключенным из сферы ответственности за нравственность молодого поколения [3]:

- распушены все молодежные организации с нравственными устоями, уничтожен идеологический компонент образования, потеряна связь с семьей и др.;
- сама мировая культура переживает сложное взаимодействие межнациональных культур, борьбу многих религий и воззрений. В этих условиях рождается новая единая общечеловеческая нравственность, которая еще не оформилась как целое, пока еще противоречива и аморфна. Поэтому целый ряд исследований в области философии, психологии, социологии, антропологии связывают свои задачи с созданием новой общечеловеческой морали. Эти причины также воздействуют на нравственную позицию курсантов, обучающихся в ведомственных вузах.

С учетом различных целей и задач воспитания на разных этапах формирования нравственных ценностей курсантов изучается тот или иной аспект их проявления в поведении и деятельности: нравственные поступки, действия, отношения, мотивы, жизненные позиции, личностные качества. Каждый из указанных объектов конкретной педагогической ситуации имеет свое функциональное значение. Но только их совокупность обеспечивает ту или иную позицию личности.

Новое понимание воспитания как формирования Я-концепции помогает определить пути педагогического обеспечения развития профессионально-нравственной позиции на основе педагогики взаимодействия и взаимосвязи воспитания и самовоспитания. Такая система воспитания и самовоспитания ценностей Я как профессионала, строится на следующих идеях:

1. Побуждение к нравственному самопознанию, самопониманию обучающегося преподавателем выступает в качестве условия их взаимопонимания в любых видах деятельности. Самопознание и самопонимание ведет к самооценке. Транслируя эту зависимость на ситуацию общения с коллегами, можно утверждать, что здесь самооценка связана с осознанием собственных возможностей в оперативной или плановой оценке реальных или потенциальных проблем, ситуации изменения обстановки, постановке проблемы и принятии плана ее решения. В сущности, происходит осознание уровня собственной готовности к опережающей ситуативно-оценочной рефлексии. Ее особенности заключаются в том, что курсант на основе своей оценки ситуации и самооценки своевременно устанавливает отклонения в обычном течении дел, определяет факторы риска, устанавливает причины их.

2. Самопонимание как самоосмысление, связь понимания себя и способности отдаваться чужому бытию. Эта способность, реализованная в реальной ситуации, и есть диспозиция ориентации на гуманистический идеал профессии. Профессионально-нравственная позиция курсанта предполагает высокий уровень нравственности, нравственной культуры, связанные с понятием гуманистического смысла профессиональных обязанностей.

Данные идеи в современных условиях наиболее существенны, поскольку означает отказ от идеи насильственного преобразования человека, природы, мира, а главное – он создает условия для саморазвития и самоорганизации субъекта социокультурной жизни.

Вышеназванные идеи можно рассматривать как стратегическую задачу региональных; социокультурных программ, смысл которых заключается в создании системы условий, оптимизирующих процессы саморазвития и самоорганизации всех субъектов социально-культурной жизни территории. Они заключаются в разработке условий, способствующих саморазвитию социально-культурного субъекта посредством

решения или профилактики проблем, характеризующих неблагоприятные обстоятельства его жизнедеятельности, предполагает поиск и актуализацию в истории и современности персонифицированные (человеческие) идеи и ценности, которые станут объектом подражания для современных людей, цементирующим и смыслообразующим основанием культуры, задает норму и планку личностного развития, способа разрешения проблемы, определяет доминирование сохранения над изменением, улучшения, оптимизации над проектами инновирования.

Объясняется это тем, что культура есть система принятых норм, к которым термин «развитие» как инновация мало применим. Особенно в социокультурной ситуации в России, где традиционно сохранение преобладало над изменением, и у сохранения есть компенсаторные возможности, которые нужны обществу в динамичной ситуации активных модернизационных процессов означает отказ от жесткой нормативной системы управления социокультурной жизнью и переход к «мягкой» системе регулирования последней путем обеспечения соответствующих условий. Наконец, с помощью социокультурных программ и проектов, основанных на этом принципе, происходит убедительное доказательство того, что культура помогает решать социальные проблемы. Тем самым расширяется поле социально-культурной деятельности, возрастает престиж культурологических и социально-педагогических профессий, гарантируется их социальная востребованность в обществе помогает консолидировать материально-ресурсную базу, объединяя усилия различных учреждений и ведомств вокруг единой цели.

Итак, профессионально-нравственная позиция курсанта ФСИН России рассматривается нами как интеграция доминирующих избирательных отношений к выбранной профессии, к себе как начинающему профессионалу, к процессу обучения и своему будущему профессиональному пути, детерминирующих его учебно-профессиональную активность и динамику профессионально-личностного саморазвития в процессе освоения образовательной программы. Соответственно, процесс становления профессионально-нравственной позиции курсанта можно в определенном смысле представить как целостный процесс самоопределения обучающихся и овладения ими совокупностью общих и профессиональных компетенций. Следовательно, процессы формирования у курсантов профессионально-нравственной позиции, профессионального самоопределения и профессиональной компетентности в соответствии с требованиями ФГОС ВО должны быть взаимосвязаны и взаимообусловлены. В содержании экспериментальной работы мы рассматриваем становление этого процесса посредством образовательных проектов.

Как отмечают Г.Х. Азашиков, СБ. Брижатова, О.И. Генисаретский, социокультурная среда социальной группы, региона, является ключевым понятием в технологии образовательных проектов в учебно-воспитательном процессе в силу того, что эта среда поддается изменению и преобразованию. Оказывая решающее воздействие на формирование и развитие личности, среда в то же время преобразуется под влиянием творческой активности человека, благодаря которой потенциал среды становится реальной возможностью развития личности и условием ее самореализации.

Итак, идея проектного обучения предполагает концепцию образования на деятельном основании, через персональный интерес курсанта в приобретении определенного багажа знаний, для достижения цели (увлекательный проект, трудовая область, потенциал представить себя и др.). Главным различием образования при реализации образовательного проекта от прочих осваиваемых предметов, в том числе и научно-исследовательская работа, возникает не отметка за сделанную работу, а оценка, закрепляющая решение задач проекта, степень и качество его реализации. Очень существенно, чтобы разрешаемый в проекте вопрос был взят из реальной жизни с ориентиром на будущую профессию. Для решения данного вопроса участниками проектов используются ранее приобретенные познания и добываются новые.

Принципы отбора образовательного проекта в нашем исследовании делятся на общие и специфические.

Общие принципы: принципы допустимого порога модификации и модернизации; оптимизации «зоны ближайшего развития личности»; персонифицированности процесса и результата проектирования; оптимальной ориентации на сохранение и изменение; проблемно-целевой ориентации; специфические принципы: соразмерности проектируемых перемен; социальной и личностной целесообразности; комплексности; реалистичности. На основе данных принципов проектировщику необходимо учитывать степень корректируемости оси социокультурных процессов и представлять оценку социально-значимых последствий такой модификации.

Реализация образовательных проектов может обеспечивать эффективное формирование профессионально-нравственной позиции курсантов в процессе различных видов образовательных проектов в целостном образовательном процессе вуза.

Разрабатывая программу эксперимента, мы стремились соблюсти баланс между уникальной неповторимостью, потребностями и ценностями курсантов как субъектов образования, запросами общества и требованиями работодателей к качеству подготовки выпускников, создавая для этого практико-ориентированную субъектную образовательную среду вуза, обеспечивающую формирование субъектной профессиональной позиции курсантов.

Под практико-ориентированной субъектной средой вуза мы понимали специально организованное образовательное пространство, структурированную систему педагогических факторов и условий формирования профессионально-нравственной позиции курсантов. Данное пространство является результатом специально организованной конструктивной деятельности педагогического коллектива, причем деятельности не только созидательной, но и интегрирующей.

Характерными признаками и особенностями практико-ориентированной субъектной образовательной среды являются ее структурность, взаимосвязь и взаимообусловленность элементов, обеспечивающих ее субъективное восприятие курсантами как образа будущей профессиональной среды. Кроме того, были определены дополнительные следующие признаки практико-ориентированной субъектной образовательной среды, оптимизированной на формирование профессионально-нравственной позиции курсантов:

- целостность, согласованность элементов, обеспечивающая курсантам целостный и осознанный образ самого себя как профессионала;
- идентичность курсанта в его профессиональном и социокультурном окружении, способность быть самим собой в уподоблении себя выбранной профессии и специальности;
- способность курсантов к самопознанию, самоутверждению, самореализации, саморазвитию, самооценке и саморегулированию, которые представляют собой критерии субъектной профессиональной позиции.

В ходе эксперимента были последовательно реализованы образовательные проекты: «Шаг на встречу»; «Профессионально-трудовая сфера и ценности профессии»; «Культ здоровья»; «Рубеж»; «Человековедческая сфера и ценности самосовершенствования»; «Досуговедческая сфера и ценности общения»; «Мир вокруг тебя».

Мы исходили из того, что свобода выбора, рефлексия, мониторинг и самомониторинг – это обязательные условия, при которых возможно формирование профессионально-нравственной позиции как социально-ценностного отношения к профессии и к себе в ней с выделением главных опорных его координат в жизненном континууме. Поэтому задания по выполнению образовательного проекта курсантами предполагали яркие, эмоционально насыщенные профессионально ориентированные действия, направленные на коррекцию отношений к себе и другим, гармонизацию общения и учебно-профессиональной деятельности личности, развитие ценностных представлений, формирование желаемых знаний и умений.

Выводы. Таким образом, мы раскрыли потенциал образовательных проектов в учебно-воспитательном процессе ФСИИ России в обеспечении процесса формирования профессионально-нравственной позиции.

Литература:

1. Бестужев-Лада, И.В. Социальное прогнозирование: курс лекций / И.В. Бестужев-Лада, Г.А. Наместникова. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 392 с.
2. Воропаев, В.И. Управление проектами в России. Основные понятия. История. Достижения. Перспективы / В.И. Воропаев. – М.: Алане, 1995. - 225 с.
3. Качалина, Е.Б. Становление и развитие профессиональной педагогической позиции у студентов педагогического колледжа: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. / Е.Б. Качалина. – М., 2009. – 24 с.
4. Мазур, И.И. Управление проектами / И.И. Мазур, В.Д. Шапиро и др. ; под ред. И.И. Мазура и В.Д. Шапиро. – М.: Вышш. школа, 2001. – 875 с.
5. Фалеева Л.В. Студент и образовательная среда вуза: социально-культурный контекст // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2015. - № 2(21). – С. 157-159.

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук Николашкина Виолета Евгеньевна

Московский государственный юридический университет имени О. Е. Кутафина (МГЮА) (г. Москва)

ИМИДЖ ВУЗА КАК СОЦИАЛЬНО-ЦЕННОСТНАЯ ДЕТЕРМИНАНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Современное общество и рыночная экономика России характеризуются качественным изменением требований рынка труда и работодателей к профессиональной компетентности специалистов и, как следствие, изменением поведения потребителей образовательных услуг вуза при осуществлении профессионального выбора. Динамика социальных и экономических процессов актуализирует высокопрофессиональное отношение человека к труду, постоянное совершенствование своей профессиональной квалификации, адаптивность к динамично меняющимся профессиональным ситуациям. В данных условиях у каждого человека возникает необходимость повышать уровень конкурентоспособности и компетентности, совершенствовать свою профессиональную деятельность и более взвешенно относиться к самоопределению в будущей профессии.

В свою очередь, образовательные организации высшего образования вынуждены искать эффективную имиджевую стратегию, векторы развития, значимые для современного потребителя образовательных услуг, в рамках которых будет не только эффективно реализовывать подготовку будущего специалиста, но и осуществлять его профессиональное самоопределение и саморазвитие в профессии и профессиональной коммуникационной среде. В статье приводятся данные исследования, проведенного среди студентов Московского государственного юридического университета имени О.Е. Кутафина (МГЮА), с целью выявления предпочтений студенческой аудитории и профессионального самоопределения студентов вуза. На основании анализа результатов анкетирования и статистических данных автор приходит к выводу о значимости социально-этического маркетинга и необходимости более активного использования потенциала образовательной среды в реализации имиджевой стратегии вуза.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение студентов вуза, социально-этический маркетинг, имиджевая стратегия вуза, высшие учебные заведения.

Annotation. The modern society and the market economy of Russia are characterized by a qualitative change in the requirements of the labor market and employers to the professional competence of specialists and, as a consequence, by changing the behavior of consumers of educational services of the university when making professional choices. The dynamics of social and economic processes actualizes a highly professional attitude of a person to work, constant improvement of his professional qualification, adaptability to dynamically changing professional situations. In these conditions, each person has a need to increase the level of competitiveness and competence, improve their professional activities and take a more balanced view of self-determination in the future profession.

In turn, educational organizations of higher education are forced to look for an effective image strategy, development vectors that are meaningful for the modern consumer of educational services, which will not only effectively implement the training of the future specialist, but also exercise his professional self-determination and self-development in the profession and professional communication environment. The article presents data of a study conducted among students of the Moscow State Law University named after O.E. Kutafina (MSWU), in order to identify students' preferences and professional self-determination of university students. Based on the analysis of the results of questionnaires and statistical data, the author comes to the conclusion of the importance of social and ethical marketing and the need for more active use of the potential of the educational environment in the implementation of the image strategy of the university.

Keywords: professional self-determination of university students, social and ethical marketing, image strategy of the university, higher educational institutions.

Введение. Изменения факторов внешней среды обусловили пересмотр многими вузами комплекса психолого-педагогических и социально-экономических стратегий по активизации вопросов профессионального самоопределения будущих абитуриентов. На современном этапе задачи профессиональной ориентации связаны не только с реализацией целостной системы научно-практической деятельности современных социальных институтов, но и с решением социально-экономических (анализ потребительского поведения абитуриентов и требований рынка труда, выявление и анализ перспективных профессий и профессий будущего и т.д.), психофизиологических (разработка современных методик выбора профессии в соответствии с интересами, запросами, особенностями человека и т.д.), психолого-педагогических (поиск педагогических стратегий формирования и развития интереса к профессии и т.д.) проблем, стоящих перед молодежью в контексте их будущей профессиональной деятельности в условиях информационного общества и рыночной экономики.

Динамика социальных и экономических процессов актуализирует высокопрофессиональное отношение человека к труду, постоянное совершенствование своей профессиональной квалификации, адаптивность к динамично меняющимся профессиональным ситуациям. В данных условиях у каждого человека возникает необходимость повышать уровень конкурентоспособности и компетентности, совершенствовать свою профессиональную деятельность и более взвешенно относиться к самоопределению в будущей профессии.

В свою очередь, образовательные организации высшего образования вынуждены искать эффективную имиджевую стратегию, векторы развития, значимые для современного потребителя образовательных услуг, в рамках которых будет не только эффективно реализовывать подготовку будущего специалиста, но и осуществлять его профессиональное самоопределение и саморазвитие в профессии и профессиональной коммуникационной среде.

Изложение основного материала статьи. Согласно точки зрения Л.Р. Яруллиной, «самоопределение - это установление человеком своих собственных особенностей, возможностей, способностей, выбор человеком критериев, норм оценивания себя, «планки» для себя, ценностей, исходя из требований социума и к самому себе» [8]. Согласно мнению автора, для самоопределения характерны: сложность и многоступенчатость процесса развития человека, активность в процессе понимания себя, своего назначения и своего места в жизни и в обществе.

Л.Р. Яруллина выделяет профессиональное («кем быть?»): выбор профессии, способа и места обучения, пути профессиональной самореализации), личностное («каким быть?»): выбор поведения, отношения к себе и к людям, пути личностного развития) и жизненное самоопределение («как жить?»): выбор способа, стратегии, стиля жизни) и отмечает постоянное взаимодействие этих видов самоопределений и наличие между ними причинно-следственной связи.

Субъектность «самоопределения» подчеркивает А.А. Грицанов, рассматривая самоопределение как «процесс и результат выбора личностью своей позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни; основной механизм обретения и проявления человеком свободы» [7].

Различные аспекты профессионального самоопределения студентов вуза нашли отражение и в современных научных исследованиях. Так, например, организационные аспекты раскрыты в исследованиях М.В.Хортовой Л.П.Бурцевой и С.Ф.Шляпиной, посвященных теоретическому обоснованию и экспериментальной апробации организационно-педагогических условий профессионального самоопределения студентов, организации педагогического сопровождения профессионального самоопределения студентов, педагогическому управлению развитием профессионального самоопределения студентов педагогического вуза.

Тренинг как педагогическая поддержка личностного самоопределения студентов вуза описан в исследовании Е.В. Ибрагимовой.

Психологические аспекты профессионального самоопределения студентов вуза также составляют большой пласт исследований. Так, изучению психологических детерминант успешности профессионального самоопределения студентов вуза посвящена работа И.Ю.Кононенко, определению мотивационных и личностных факторов - работа И.В.Митюковой, описанию психологического содержания личностного и профессионального самоопределения студентов - работа Е.А.Ляминой.

В современном обществе высока значимость социальных факторов профессионального самоопределения студентов вузов, что убедительно доказывают следующие исследования. О.А.Кожуровой, где раскрыты социально-психологические и социальные детерминанты профессионального самоопределения, О.Ю.Малаховой - особенности рефлексивно-образовательной среды вуза как фактора социокультурного самоопределения студента, Е.Н.Рафиенковой - специфика формирования ценностного самоопределения студента юридического вуза в процессе профессиональной подготовки. Б.Азитовым исследованы аспекты реализации аксиологического подхода в процессе развития профессионального самоопределения студентов в вузе. В.Р.Сагитовой дано описание социально-психологических условий профессионального самоопределения студентов. Н.Ю.Бухнер представлена типология профессионального самоопределения студентов.

В рамках процесса развития личности профессиональное самоопределение достаточно активно изучается как психологами, так и философами, социологами. В частности, ученые подчеркивают значимость проблемы самоопределения и отмечают, что она является узловой проблемой взаимодействия общества и индивида, т.к. именно в ней фокусно высвечиваются ключевые моменты этого взаимодействия: роль собственной активности субъекта в этой детерминации и социальная детерминация индивидуального сознания, что актуально для разработки и реализации имиджевой стратегии вуза.

Учитывая вышеизложенное, автором статьи было проведено исследование, направленное на изучение социально-ценностных детерминант профессионального самоопределения студентов. Целевая аудитория – молодые люди 17-25 лет, студенты Московского государственного юридического университета имени О.Е. Кутафина (МГЮА).

В анкетировании на тему «Значимые факторы профессионального самоопределения личности» приняло участие 264 респондентов в возрасте 18-25 лет. Из них 45,5% составили студенты 1 курса бакалавриата, 18,2% студенты 2 курса, 17% студенты 3 курса, 9,1% студенты 4 курса, 4,5% составили студенты 1 курса магистратуры, 3,7% студенты 2 курса магистратуры, 2% аспиранты. Все участники эксперимента относятся к целевой группе исследования, это подтверждает достоверность полученных результатов.

Анкета состояла из 28 вопросов, которые касались различных аспектов профессионального самоопределения студентов в будущей профессии, значимости социально-образовательной среды вуза, а также его имиджа студентов. Анкета позволила выявить наиболее значимые факторы профессионального самоопределения студентов МГЮА имени О.Е. Кутафина, а также возможности воспитательной работы для формирования ценностных отношений будущих юристов к будущей профессии.

Участники опроса отмечают такие причины выбора ими для получения высшего образования Московского государственного юридического университета имени О.Е. Кутафина (МГЮА), как «Это лучший юридический вуз с богатой историей и традициями, готовящий высококлассных специалистов в области юриспруденции», «вуз - лидер в этой области международной юриспруденции», «в университете много кафедр, предоставляется большой выбор актуальных программ обучения», «слышала хорошие отзывы об Университете от выпускников и работодателей», в том числе и такие эмоциональные аспекты как: «мне нравится синтез экономики и юриспруденции», «юриспруденция - это престижно», «почувствовала себя в университете как дома».

Большинство респондентов отмечают значимость для своего выбора такого фактора как имидж вуза А) крайне значим – 45,5%, б) значим – 38,6%, в) не значим - 2,3%.

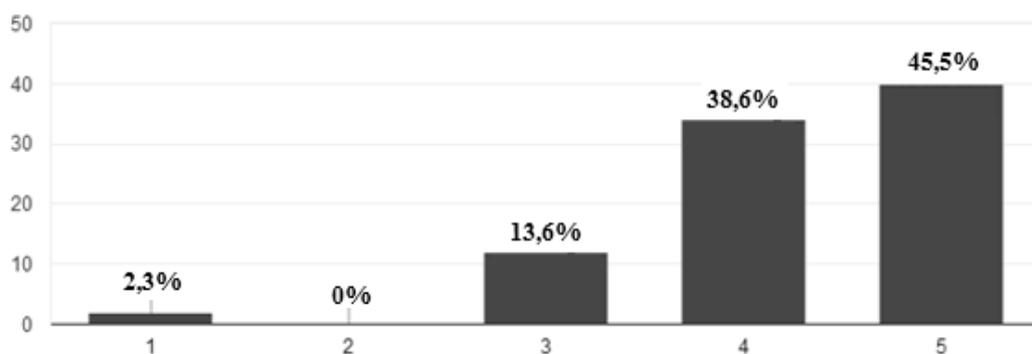


Рисунок 1. Значимость фактора «имидж вуза» для выбора вуза студентом

Не менее высока для выбора вуза значимость такого фактора как - престижность профессии юриста. Анализируя ответы о влиянии престижа вуза на выбор образовательной организации были получены следующие данные:

- 1) абсолютно не значим – 4,7%;
- 2) влияния практически нет – 2,3%;
- 3) влияние есть, но недостаточно сильное – 19,8%;
- 4) значим – 34,9%;
- 5) крайне значим – 38,4%.

То есть по результатам опроса выявлено, что для большинства респондентов 73,3% престижность профессии юриста определяет их будущий профессиональный выбор.

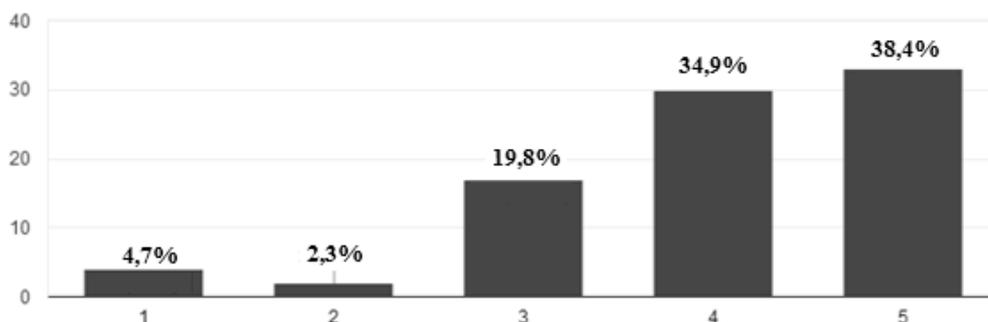


Рисунок 2. Значимость фактора «Престижность профессии» для выбора вуза студентом

Чтобы оценить степень значимости для участников исследования большого количества возможностей для профессионального самоопределения и самореализации, предоставляемых студентам во внеурочной деятельности - респондентам предлагались следующие варианты ответов: 1) не важно; 2) незначительно; 3) их наличие желательно; 4) важно; 5) очень важно.

Результаты ответов распределились следующим образом: «не важно» – 3,4%; «незначительно» – 14,8%; «их наличие желательно» – 21,6%; «важно» – 25%; «очень важно» – 35,2%.

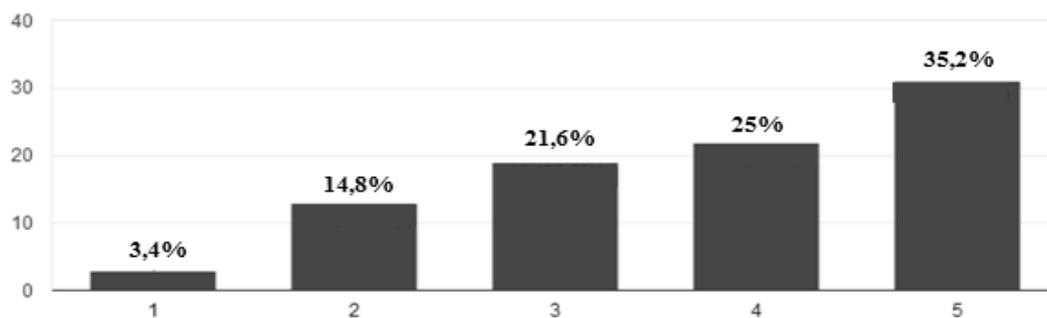


Рисунок 3. Значимость множественности возможностей во внеурочной деятельности для выбора вуза студентом

Далее в исследовании выяснялась значимость для выбора вуза абитуриентом вероятность дальнейшего трудоустройства. Анализ результатов показал, что данный фактор является одним из главных в профессиональном самоопределении: 77% испытуемых отметили его как «очень значимый».

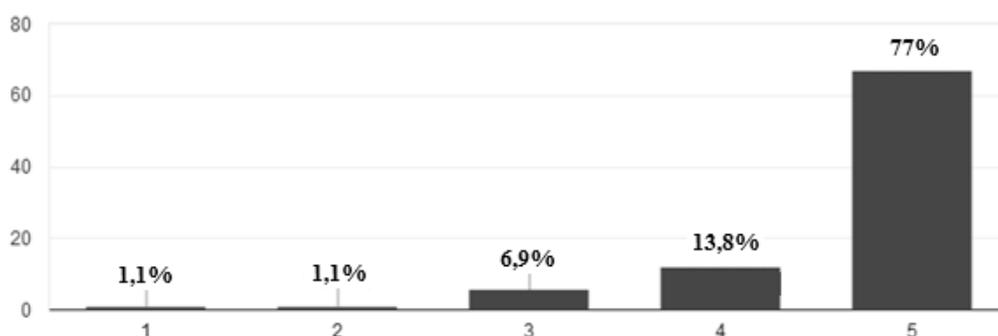


Рисунок 4. Значимость фактора «Большая вероятность дальнейшего трудоустройства» для выбора вуза студентом

При анализе вопроса о важности наличия возможности продолжения образования в магистратуре и аспирантуре были получены следующие данные: «не важно» – 5,7%; «незначительно важно» – 2,3%; наличие магистратуры и аспирантуры желательно – 19,5%; «важно» – 27,6%; «очень важно» – 44,8%.

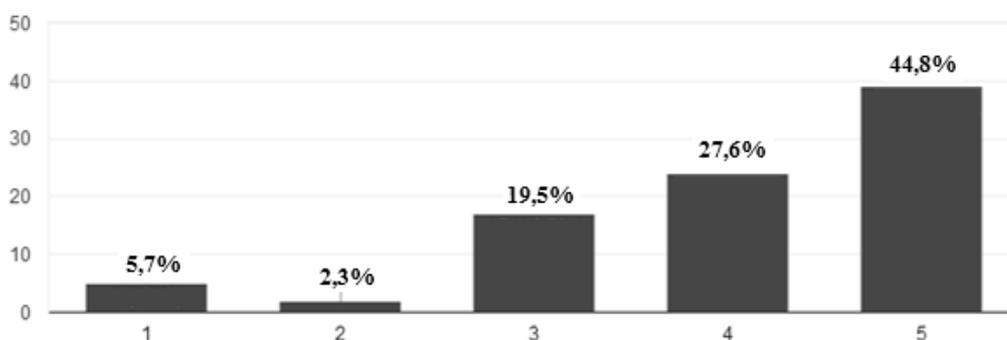


Рисунок 5. Значимость фактора «возможность продолжения образования в магистратуре и аспирантуре» для выбора вуза студентом

Не менее интересен для анализа вопрос, связанный со значимостью для абитуриента такого фактора как комфортное общение с преподавателями и одногруппниками. Ответы респондентов указывают на значимость для них эмоциональной и коммуникативной составляющих образовательного процесса, что не может не использоваться при разработке имиджевой стратегии образовательной организации.

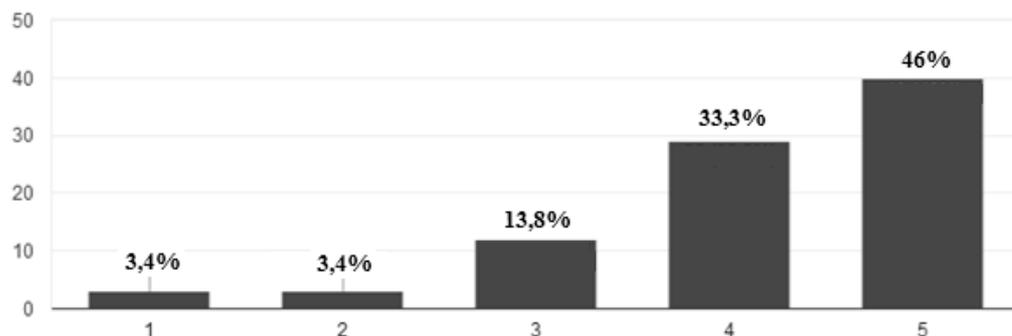


Рисунок 6. Значимость фактора «Комфортное общение с преподавателями и одногруппниками» для выбора вуза студентом

Респонденты в своих ответах высоко оценили такой фактор как «Возможность проявить себя на уровне Института и Университета». Согласно данным исследования более 76% студентов считают актуальным и престижным возможность участвовать и возглавлять организацию мероприятий на уровне институтов и университета в целом.

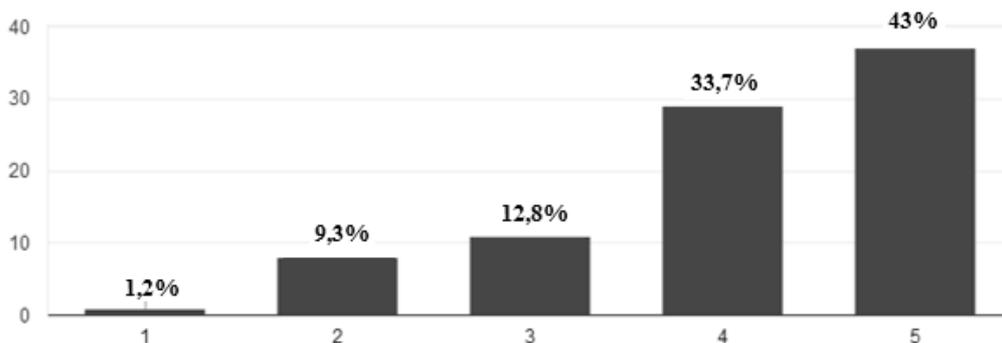


Рисунок 7. Значимость фактора «Возможность проявить себя на уровне Института, Университета» для выбора вуза студентом

При этом многие студенты не считают для себя важным участвовать в работе такого выборного органа как студенческий Совет Института. Полученные числовые значения свидетельствуют о возможностях совершенствования содержания и технологий организации воспитательных и профессионально - ориентированных мероприятий, расширять полномочия студенческого Совета и усиливать политику анонсирования и информирования о проводимых им мероприятиях.

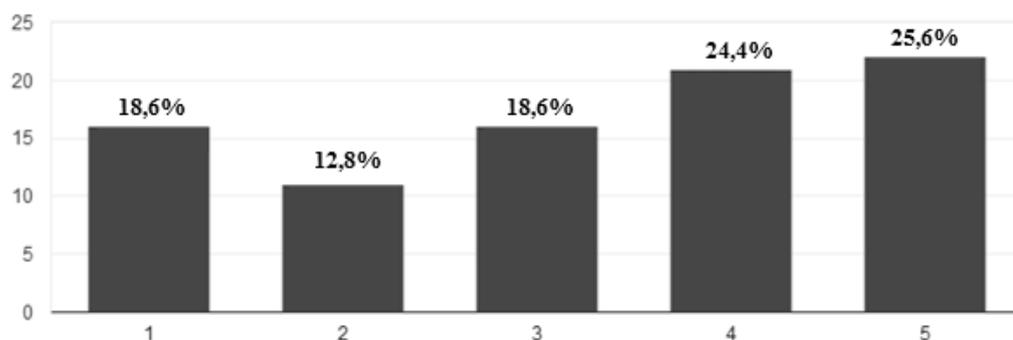


Рисунок 8. Значимость фактора «Возможность членства в студенческом Совете Института» для выбора вуза студентом

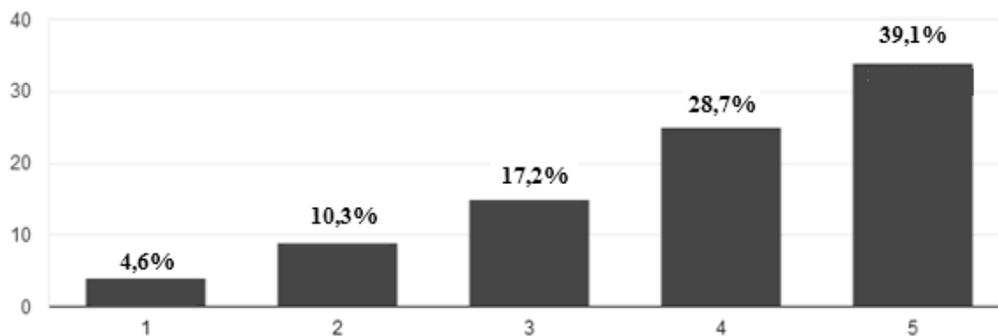


Рисунок 9. Значимость фактора «Участие в общеуниверситетских мероприятиях» для выбора вуза студентом

В качестве дальнейших направлений развития воспитательной работы в Университете, по мнению респондентов, необходимо усилить патриотическое (5,8%), спортивное (18,6%), научное направления (10,5%), а также волонтерство (15,1%) и работу с талантливой молодежью (39,5%).

Проведенное исследование показало, что дальнейшая эволюция Российского общества неразрывно связана с полноправным вхождением в Европейское политическое и экономическое пространство, которое развивается по направлению все большей дифференциации и специализации профессиональной деятельности. Эти социальные аспекты оказывают значительное влияние на профессиональное самоопределение студентов, поскольку новая культурная эпоха предъявляет новые требования к «профессионалу», меняется как характеристики профессионализма современного работника, так и сама сфера труда. Высокая значимость жизненных ценностей для студентов как субъектов профессионального самоопределения обеспечивает сбалансированность ценностей прагматической и гуманистической направленности.

Наиболее значимыми социально-ценностными детерминантами для современных студентов являются имидж выбираемого ими вуза: большая вероятность дальнейшего трудоустройства, престижность профессии, широкий спектр возможностей во внеурочной деятельности, перспектива продолжения образования в магистратуре и аспирантуре, высокий уровень социальной успешности в профессиональных межличностных отношениях и наличие возможности проявить себя на уровне института, университета.

Выводы. На основании анализа результатов анкетирования и статистических данных автор приходит к выводу о необходимости более активного использования потенциала образовательной среды в реализации имиджевой стратегии вуза. Полученные результаты могут быть актуальны при разработке стратегии продвижения вуза на основе концепции социально-этического маркетинга [1; 2; 3; 4; 5; 6].

Литература:

1. Донина И.А. Рыночно-ориентированное управление современной общеобразовательной организации как фактор ее успешности / И.А. Донина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 12-14.
2. Донина И.А. Особенности управления развитием современного образовательного учреждения в условиях рынка / И.А. Донина // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 4. С. 196.
3. Донина И.А. Проблема оценки эффективности деятельности современной общеобразовательной организации: социальный и экономический аспекты / И.А. Донина // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. 2013. № 74-2. С. 19-22.
4. Донина И.А. Проблема оценки эффективности деятельности современной общеобразовательной организации: социальный и экономический аспекты / И.А. Донина // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. 2013. № 74-2. С. 19-22.
5. Донина И.А., Протасова Н.В. Маркетинговая стратегия в управлении современной общеобразовательной организацией / И.А. Донина // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 64-66.
6. Донина И.А., Ширина Т.Г. Маркетинговая компетентность как критерий профессионализма в сфере образования / И.А. Донина // Фундаментальные исследования. 2014. № 5-4. С. 844-848.
7. Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов — Минск:1998. - 896 с.
8. Яруллина Л.Р. Профессиональное и личностное самоопределение как поиск смысла в выбираемой профессии // Вестник ТИСБИ. 2004. - №2. С. 20-31.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и информационных технологий Нурмагомедова Наниш Халидшаевна

Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала);

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры информатики и информационных технологий Муртузалиева Асият Салимхановна

Дагестанский государственный педагогический университет(г. Махачкала)

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО В СТРУКТУРЕ СОВРЕМЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ

Аннотация. В статье изучены современные требования к профессиональной подготовке будущего учителя информатики и выявлено место в ней основ педагогического мастерства, а именно: умение воздействовать на ученическую и родительскую аудиторию, уметь содействовать формированию мировоззрения своих учеников, представить им научную картину мира, пробудить чувство прекрасного, чувство порядочности и справедливости, сделать грамотными и заставит поверить в себя, в свои слова.

Ключевые слова: будущий учитель информатики, профессиональная подготовка, педагогическое мастерство, педагог-мастер.

Annotation. In the article the modern requirements to the professional training of the future teacher of computer science are studied and the place in it of the foundations of pedagogical skill is revealed, namely: the ability to influence the student and parental audience, to be able to contribute to the formation of the outlook of their pupils, to present them with a scientific picture of the world, sense of decency and justice, make them literate and make them believe in themselves, in their words.

Keywords: future teacher of informatics, vocational training, pedagogical skill, teacher-master.

Введение. На сегодняшний день мы можем наблюдать сложный переход общества от индустриального к информационному типу, сопровождающийся изменениями содержания, методов и организационных форм общеобразовательной подготовки школьников и всей системы высшей педагогической подготовки. Информатизация всех сторон общественного развития характеризуется рядом особенностей, предъявляющих новые требования к высшему педагогическому образованию, где учитель информатики стоит перед необходимостью систематического совершенствования всех сторон процесса обучения, самовоспитания и самообразования. Наряду с этим, значительно возрастают требования к качеству профессиональной подготовки будущего учителя информатики и овладению ими основами педагогического мастерства. Меняются приоритеты и акценты педагогического мастерства учителя, ориентированного на высший уровень педагогической деятельности, который проявляется в том, что в отведенное время педагог должен достигать оптимальных результатов, синтезировать научные знания, умения и навыки методического искусства и профессионально-личностных качеств, осваивать новые виды профессиональной деятельности и, как следствие, быть успешным в профессии и в жизни.

Формулировка цели статьи. Целью научного исследования является изучение современных требований к профессиональной подготовке будущего учителя информатики и место в ней основ педагогического мастерства.

Изложение основного материала статьи. Со стороны государства и родительской общественности всегда предъявлялись и предъявляются повышенные требования к учителю, желая видеть его идеальным, свободным от недостатков. Еще в первой половине XVII века были сформулированы четкие требования к педагогу, которые актуальны и для современного педагога. А.Н.Джурицкий пишет, что «Ян Амос Коменский в главном назначении учителя видит его высокую нравственность, любовь к детям, знания, трудолюбие и другие качества, которые должны стать образцом для подражания со стороны учеников» [4; С. 44-47]. Другими словами, по мнению Яна Амоса Коменского, педагог должен стать образцом простоты, как в пище, так и в одежде, быть скромным и благонравным в поведении. Великий педагог Я.А. Коменский также требовал от педагога, быть приветливым, ласковым, заботиться о своих учениках, учить их нужно легко и радостно. С профессией педагога, отмечает А.Н.Джурицкий, абсолютно несоместимы лень и пассивность. Таким же требовательным к профессии учителя был великий русский педагог К.Д. Ушинский, предъявляя к педагогам достаточно высокие требования, ставя на первое место – знания, убеждение в правильности собственных действий и внимательное отношение к ученикам.

Педагогическая деятельность учителя сложна, многообразна, часто вызывает трудности, но приносит и бесконечное удовлетворение. Профессия педагога развивает многие таланты и дарования, к которым относится педагогическое мастерство, которое требует постоянного совершенствования. Вместе с тем, ученые и практики отмечают, что педагогом мастером родиться нельзя, им можно стать в процессе педагогической деятельности, ценою кропотливого ежедневного труда.

Проблема формирования педагогического мастерства связано также с обновлением современной школы и системы воспитания, в целом, поэтому в зависимости от того, какую позицию займет учитель, от его отношения к педагогическому труду, его внутреннего состояния и внешнего облика во многом зависит качество общего образования. Воспитание, формирование и развитие личности студента, который займет достойное место в жизни, составляет сущностную потребность и внутренний критерий профессиональной самореализации в ходе ее социализации, определяет содержание его педагогического мастерства и профессионального сознания. К проблеме педагогического мастерства в разное время обращались известные педагоги и просветители, многие из которых отмечали роль грамотно проводимой социализации в рамках вуза с привлечением родительской общественности [1; С. 100-102].

Утверждение и ознакомление с профиограммой учителя – путь к пониманию того, что нужно делать, чтобы овладеть студентам основами педагогического мастерства. Профиограмма позволяет смоделировать результат овладения студентами основами педагогического мастерства и определенными качествами, который существует идеально, но должен быть усвоен студентами в процессе обучения в вузе и продолжен в процессе осуществления профессиональной деятельности в школе на послевузовском этапе. Как система требований к специалисту, профиограмма дает возможность подобрать конкретные техники,

технологии, средства, критерии профессиональной подготовки студентов, а также совершенствовать программу овладения студентами основ педагогического мастерства. Среди требований к учителю, определяющих общественную направленность – это сформированное научно-гуманистическое мировоззрение, ценностные ориентации, осознание своего профессионального долга и социальная активность. Среди качеств личности педагога, которые отвечают за профессионально-педагогическую направленность – это интерес и гуманное отношение к детям, увлеченность и интерес к педагогической работе, педагогический такт, требовательность, настойчивость, выдержка, самооценка, профессиональная работоспособность. Познавательная направленность включает хорошую научную эрудицию, когнитивно-познавательные потребности и интересы, высокую интеллектуальную активность, стремление к инновационности и готовность к педагогическому самообразованию.

Наряду с перечисленными требованиями, нужно отметить и требования к психолого-педагогической подготовке будущего учителя. А именно: знание методологических основ и основных категорий педагогической науки и практики, знание закономерностей развития личности, знание закономерностей психологического и возрастного развития учащихся, их индивидуально-психологических особенностей.

Среди требований к современному педагогу приоритетное место занимает духовно-нравственная культура, когда учитель своим личным примером, поведением, демонстрирует человеческие добродетели, веру, надежду в учеников, добро и благоразумие. Еще одно важное требование к педагогам – это сформированность педагогических способностей – участливость, доброта и склонность к работе с детьми, проявление любви к детям, получению удовольствия от общения с ними. Не менее важными в рамках педагогического мастерства выступают организаторские способности учителя – умение организовать учеников, сделать их единой командой, уметь их заинтересовать, разделять с учениками общие обязанности, правильно и точно пользоваться самоменеджментом, строить перспективу, уметь подводить итоги проделанной работы.

Способность педагога проникать в духовный, душевный мир учащихся, относят к рецептивным требованиям к учительской профессии. Достаточно большое количество ученых, изучающих проблематику современных требований к учителю, его педагогическому мастерству – выделяют коммуникативные способности, без которых невозможно установить рабочие взаимоотношения с учениками, их родителями, своими коллегами, с административной учебной заведением. Среди современных требований к владению учителем педагогическим мастерством выделяются также суггестивные умения, без которых невозможно эмоционально влиять на учеников, убеждать их в правильности или неправильности поведения. Еще одна способность, без которой невозможно овладеть педагогическим мастерством – это педагогическая зоркость, помогающая держать во внимании работу и действия учеников, вовремя прийти им на помощь, оказать должное содействие. В ряду важных профессиональных качеств, отвечающих за педагогическое мастерство, можно признать трудолюбие, выносливость, высокую работоспособность, дисциплинированность, ответственность, креативность и активность, желание систематически и планомерно повышать свой профессиональный уровень, желание постоянно самосовершенствоваться и повышать качество своего педагогического труда. Как было отмечено ранее, обязательное условие педагогического мастерства – это гуманизм, отношение к подрастающему поколению как высшей ценности, но проявляющийся в отношениях через конкретные дела и поступки. Гуманное отношение педагога к ученикам в рамках педагогического мастерства – это проявление активного интереса к личности, определенного соучастия, помощи, уважения ее мнения, заинтересованности в ее развитии. Педагогическое мастерство немыслимо без проявления со стороны учителя креативности, заинтересованности в инновационных знаниях, новой информации об учительской профессии, педагогических новшествах. Поскольку школа, класс – живые организмы, где каждую секунду происходит что-то новое, то педагог просто обязан быть креативным, изобретательным, сообразительным и готовым к самостоятельному, ответственному разрешению любых педагогических ситуаций.

Достаточно интересно к требованиям относительно учительской профессии подошел А.С. Макаренко, который писал, что учитель без тормозов – испорченная, неуправляемая машина, поэтому педагогам важно постоянно контролировать свои действия и поведение, не допускать какие-то обиды на учеников, соблюдать самообладание не нервничать по пустякам. Сложно не согласиться с ученым-практиком в том, что учителю достаточно важны хорошая выдержка и самообладание при любых обстоятельствах и педагогических ситуациях, которых немало в профессиональной деятельности того, кто выбрал профессию педагога. Педагог – мастер своего дела – обязан сохранять за собой ведущее положение в классе, даже при самых неожиданных педагогических ситуациях – то есть никаких нервных срывов, поскольку учитель не имеет право растеряться, быть беспомощным, что не должны видеть и чувствовать сами ученики. Однако допускается профессиональное беспокойство и личная ответственность за настоящее и будущее своих учеников. Чуткость, участие в делах учеников – важный показатель овладения учителем педагогического мастерства, которые позволяют педагогу чувствовать состояние своих учеников, понимать и влиять на их настроение и вовремя приходить на помощь. Важное личностное качество педагога-мастера – проявление честности и справедливости по отношению к ученикам. Поскольку учитель, согласно педагогической деятельности, ежедневно обязан выставлять оценки ученикам за полученные знания, а также оценивать каждодневные поступки и педагогические ситуации, то важно, чтобы данные оценочные суждения были предельно справедливыми. Если оценки правильные, заслуженные, то это говорит об объективности педагога, которая поднимает нравственный авторитет и доверие со стороны учащихся. И наоборот, несправедливые замечания, придирки снижают уровень доверия и нежелание приходить на урок к такому учителю, что нередко, к сожалению, в современных школах. Другими словами, уже начинающему педагогу важно взять за правило: освободиться от предвзятости, интолерантности, субъективизма, которые наносят непоправимый вред делу воспитания подрастающего поколения. Важнейшее условие успешной работы и условие, при котором педагог становится мастером своего дела – это способность быть требовательным к ученикам, не забывая о гуманности и человечности. Педагогическая требовательность педагога – разумное явление, которое должно проявляться с учетом индивидуальных особенностей учеников, поскольку что можно потребовать от одного, того же нельзя спросить от другого ученика. Снять напряженность в ходе учебно-воспитательного процесса, особенно в процессе уроков математики, алгебры, геометрии, являющихся сложными к восприятию многими детьми, поможет чувство юмора, поскольку улыбчивый, веселый математик всегда лучше воспринимается (и его требования), чем угрюмый, не приветливый, без чувства юмора учитель. Шутка, пословицы, афоризмы,

улыбка помогут сделать урок ярче, эмоциональней, знания которого будут лучше усвоены. Наряду с чувством юмора, проявления справедливости, достаточно значимым в педагогическом мастерстве является педагогический так учителя, когда он сохраняет чувство меры в процессе общения с учениками. «Такт – это концентрированное выражение ума, чувства и общей культуры воспитателя. Сердцевиной его выступает уважение к личности воспитанника. Это предостерегает учителя от безтактности, подсказывает ему выбор оптимальных средств воздействия в конкретной ситуации» [2; С. 90].

Определенные требования к современному учителю информатики предъявляет и Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) «Информационные технологии» обязательных при реализации основных образовательных программ бакалавриата.

Среди компетенций, мы выделим следующие: способностью к самоорганизации и самообразованию (ОК-6); способностью проектировать и осуществлять индивидуально-личностные концепции профессионально-педагогической деятельности (ОПК-1); способностью самостоятельно работать на компьютере (элементарные навыки) (ОПК-5); владением системой эвристических методов и приемов (ОПК-10); способностью организовывать и осуществлять учебно-профессиональную и учебно-воспитательную деятельности в соответствии с требованиями профессиональных и федеральных государственных образовательных стандартов в ОО СПО (ПК-3); способностью развивать профессионально важные и значимые качества личности будущих рабочих, служащих и специалистов среднего звена (ПК-2); готовностью к формированию у обучающихся способности к профессиональному самовоспитанию (ПК-9); готовностью к поиску, созданию, распространению, применению новшеств и творчества в образовательном процессе для решения профессионально-педагогических задач (ПК-13); способностью проектировать пути и способы повышения эффективности профессионально-педагогической деятельности (ПК-18).

Существует мнение, что если учителя называют блестящим педагогом, почти мастером или мастером, то ему нет затруднений сотрудничать с другими учителями информатики, математики, с преподавателями физики, экономики и т.д. Это является глубочайшим заблуждением, поскольку овладение педагогическим мастерством невозможно, если учитель не владеет способом межпредметных связей.

Владение учителем основами педагогического мастерства – это владение искусством обучения и воспитания учащихся, это его умение направлять все известные виды учебно-воспитательной работы, которое направлено на всестороннее развитие учащегося. Владение искусством предъявляет требование к личности успешно владеть творческим решением разнообразных педагогических задач, оптимальным достижением разных способов и целей педагогической деятельности.

Известно, что решение каждой возникающей педагогической задачи притягивает и требует от учителя всей системы педагогических знаний педагога, которые представляются как единое целое. Наравне с целостностью, обобщенностью, профессиональные знания педагога-мастера определяется и важной спецификой – у мастера всегда чувствуется собственный, индивидуальный стиль его профессиональной работы. Еще одно требование, как элемент педагогического мастерства, профессиональное поведение преподавателя, включающее профессиональную направленность, различные способы действий, пользоваться в собственной деятельности педагогической техникой.

Овладение учителем основами педагогического мастерства возможно в случае, когда в процессе овладения профессией происходит целенаправленное разрешение ряда противоречий - противоречие между идеалом личности мастера и образом собственного внутреннего «Я». С.Л. Рубинштейн отмечал, что «человека характеризует не только то, кто он есть, но и то, кем он хочет стать, к чему он активно стремится». Педагогический идеал - это представление педагога о том, каким он должен быть, педагогическое кредо самого педагога, осознание им своей миссии» [3; С. 90-100]. Важный путь самосовершенствования личности учителя – самовоспитание, самообразование своей личности в рамках поставленной цели. Как отмечал великий классик, в человеке все должно быть прекрасно. Говоря о личностных качествах нельзя не сказать о широкой эрудиции, общем культурном и эстетическом кругозоре.

Выводы. Итак, педагогическое мастерство занимает особое место в структуре современных требований к профессиональной подготовке будущего учителя информатики, что диктует умение воздействовать на ученическую и родительскую аудиторию, уметь содействовать формированию мировоззрения своих учеников, представить им научную картину мира, пробудить чувство прекрасного, чувство порядочности и справедливости, сделать грамотными и заставит поверить в себя, в свои слова.

Литература:

1. Алипханова Ф.Н., Эдиева Ж.Х. Компоненты, критерии и показатели сформированности у будущего учителя математики педагогического мастерства. // Мир науки культуры и образования. – Горно-Алтайск, 2018. №.1(68) С. 100-102
2. Казарцева О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения: учебное пособие для студентов / О.М.Казарцева. – М.: ИД Наука, 2012. – 120 с.
3. Рустамов Л.Х. Концепция систематизации непрерывной педагогической практики // Педагогика: традиции и инновации: материалы II междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2012 г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2012. – 309 с.
4. Тагирова Х.А. Воспитание у дошкольников дисциплинированности на основе идей педагогики народов Дагестана: Авт. дисс. . канд. пед. наук. М., 1996. 21 с.

УДК: 371.24

кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики,
теории и методики обучения математике Овчинникова Марина Викторовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА ПРЕОБРАЗОВАНИЯ ПЛОСКОСТИ В РЕШЕНИИ ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ЗАДАЧ В ПРАКТИКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. В статье рассмотрены некоторые теоретические и методические особенности применения метода преобразования плоскости для решения экстремальных геометрических задач, которые используются в подготовке будущих учителей математики. Приведены примеры задач и их решения, степень сложности которых имеет разные уровни.

Ключевые слова: экстремальные геометрические задачи, метод преобразования плоскости, профессиональная подготовка учителя математики.

Annotation. Some of the theoretical and methodological peculiarities of transformation of plane method application to the extreme geometric tasks solution are described in this article. The samples of the tasks as well as their solutions with different levels of difficulty are also submitted.

Keywords: extreme geometrical tasks, transformation of plane method, professional training of Mathematics teacher.

Введение. В процессе профессиональной подготовки будущего учителя математики при изучении дисциплины «Методика обучения математике» решению задач на нахождение максимума или минимума (экстремальных задач) посвящена тема «Использование производной» при изучении алгебры и начал анализа. К сожалению, в школьном курсе геометрии экстремальные задачи специально не выделяются. Поэтому с целью обеспечения методической направленности изучения дисциплин ОПОП мы включаем экстремальные геометрические задачи, которые достаточно разнообразны и интересны не только для решения, но и как объекты изучения.

В статье продолжается рассмотрение различных способов решения экстремальных геометрических задач в школьном курсе и иллюстрируется применение преобразования плоскости для решения этих задач [3-8].

Формулировка цели статьи. Цель статьи – описание методических особенностей обучения будущих учителей математики работе с экстремальными геометрическими задачами, решаемыми при помощи метода преобразования плоскости в рамках школьного курса геометрии.

Изложение основного материала статьи. Суть метода преобразования плоскости заключается в том, что с помощью определенного геометрического преобразования плоскости фигуру или её часть, экстремальные свойства которой изучаются, переводят в положение, более удобное для исследования и решения задачи. В зависимости от типа фигуры и характера элементов, что её определяют, используются такие элементарные преобразования плоскости: движения (параллельный перенос, поворот вокруг точки, центральная симметрия, осевая симметрия), подобие, а так же их композиции.

Метод преобразования плоскости в большей части применяют к решению геометрических задач на нахождение кратчайшего расстояния между данными и искомыми точками, фигурами, на нахождение наименьшего периметра фигуры, которая определяется заданными элементами (задача Дидоны), наименьшей длины ломаной и тому подобное.

Решение задач на нахождение максимума или минимума методом преобразования плоскости часто сопровождается построением элементов, которые имеют экстремальные свойства.

Рассмотрим применение этого метода к решению конкретных задач.

Первая задача, рассматриваемая в этой статье, связана с одной из замечательных точек треугольника, которые изучаются в геометрии профильного уровня – точкой Торричелли.

Задача 1. В треугольнике ABC найти точку, сумма расстояний от которой к вершинам имеет наименьшее значение.

Решение. Возьмем внутреннюю точку P (рис. 1) и найдем сумму отрезков $PA + PB + PC$.

Выполним поворот $\triangle APB$ вокруг точки B на угол 60° так, чтобы точка P перешла в точку P_1 снаружи.

Точка A при этом перейдет в точку A_1 .

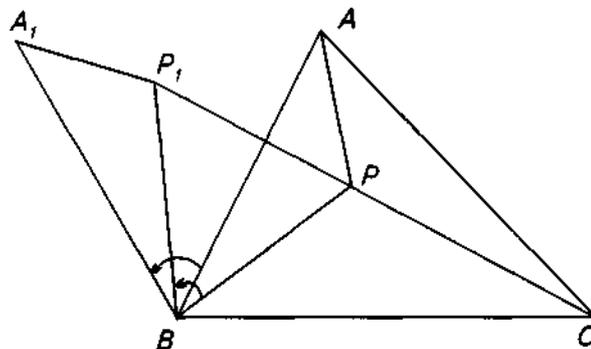


Рисунок 1

$\triangle BPP_1$ – равносторонний: $BP = BP_1$, $\angle PBP_1 = 60^\circ$.

Тогда сумма $PA + PB + PC = A_1P_1 + PP_1 + PC$.

Сумма трех отрезков будет наименьшей, когда они размещены последовательно на одной прямой.

Поскольку точки P_1, P, C должны лежать на одной прямой, то угол BPC , смежный с углом равностороннего треугольника BPP_1 , равняется 120° ; и $\angle A_1P_1B = 120^\circ$ (аналогично). Но $\angle A_1P_1B = \angle APB$, поэтому $\angle APB = 120^\circ$.

Следовательно, для отыскания точки P , сумма расстояний которой к вершинам треугольника наименьшая, надо на каждой стороне треугольника построить сегмент, который вмещает угол 120° .

Тогда искомой точкой P будет точка пересечения дуг сегментов (достаточно построить два сегмента). Точка P находится во внутренней части треугольника, если среди углов треугольника нет угла, большего или равного 120° . Такая точка P и называется точкой Торричелли.

В книге В. Вивиани в 1659 г. «De maximis et minimis geometrica divinatio in quantum conicorum Apollonii Pergoei nunc desideratum» задача формулируется таким образом: «На плоскости даны три точки A, B, C , не лежащие на одной прямой. Для какой точки P плоскости сумма расстояний $AP+BP+CP$ наименьшая?» [9].

Можно найти и такое определение: точка внутри треугольника, из которой его стороны видны под углом в 120° .

Практическое приложение такой задачи для школьников может быть сформулировано так: «Пусть в пунктах A, B и C добываются некоторые материалы, которые используются на предприятии P . Где надо построить предприятие P , чтобы стоимость доставки материалов из пунктов A, B, C к предприятию P была наименьшей (суммарный путь доставки наименьший)?».

Рассмотренная задача связана с именами известных итальянских математиков и физиков средневековья Эванджелиста Торричелли (1608-1647), Винченцо Вивиани (1622-1703) (учеников Галилео Галилея). Её история охватывает более четырёх столетий. Однако, ранее всего – с итальянским математиком Бенавентурой Кавальери (1598-1647), автором знаменитого «принципа Кавальери» для вычисления площадей и объёмов, который предвосхитил интегральное исчисление.

Считается, что Торричелли получил первое из решений этой задачи (скорее всего как физик), однако, независимо от Торричелли, эта задача была решена и величайшим французским математиком Пьером Ферма (1601-1665). А вот первое геометрическое решение найдено швейцарским геометром Якобом Штейнером (1796-1863) [9].

Теоретические основы и практические приложения решения задач такого типа на высоком научном и, одновременно, доступном для усвоения уровне описаны в старых, но очень актуальных учебно-методических пособиях [2; 9; 10].

В пособии [2] глава так и называется «Точка Торричелли – точка в плоскости треугольника, сумма расстояний от которой до вершин треугольника имеет наименьшее значение». Сформулированные задачи и утверждения содержат подробные решения. Предварительно доказывается существование, единственность, и возможное месторасположение этих точек (она не может лежать вне треугольника), затем рассматривается задача для произвольного треугольника, после чего уточняется для треугольников с углом в 120° и более 120° .

В книгах, которые написаны позднее, и, видимо, опираются на более обширные исследования в этой области, задача Торричелли имеет название «Задача Ферма-Торричелли-Штайнера» (аналогично одноимённой главе) [9], а в пособии [10] в главе «Старинные задачи на максимум и минимум» рассматривается более общий тип этих задач, которые объединяются под названием проблемы Штайнера. Подобранные в этих источниках задачи очень разнообразны и красиво решены, доступны школьникам, интересующимся математикой. Для будущих учителей к ознакомлению и изучению предлагается страничка из «Записной книжки» Утешева А.Ю. [11], в которой рассматривается задача Ферма-Торричелли в её развитии, приводятся современные формулировки и способы решения задач (механический, геометрический и аналитический и другие способы для плоского случая, обобщённый случай, обратную задачу), а также рассматриваются смежные задачи, которые сегодня актуальны (дерево Штейнера, мультифокусные эллипсы, треугольно-оптимизационные задачи, стационарные точки семейства потенциалов).

Мы предлагаем будущим учителям математики составить задачи экономического или технического содержания, основанные на задаче Торричелли, проанализировать определения, найти возможные синонимичные названия.

Рассмотрим другие задачи, решаемые методом преобразования плоскости.

Задача 2 [1]. Пункты A и B разделены двумя каналами. Где надо построить мосты MN и PR , чтобы путь $AMNPRB$ был кратчайшим?

Решение. Пусть ширина канала с берегами a и b равняется h , а ширина второго канала с берегами a_1, b_1 равняется h_1 .

Выполним параллельный перенос точки A в точку A_1 на расстояние h перпендикулярно к берегам a, b реки, а точки B в точку B_1 на расстояние h_1 перпендикулярно к берегам a_1 и b_1 (рис. 1).

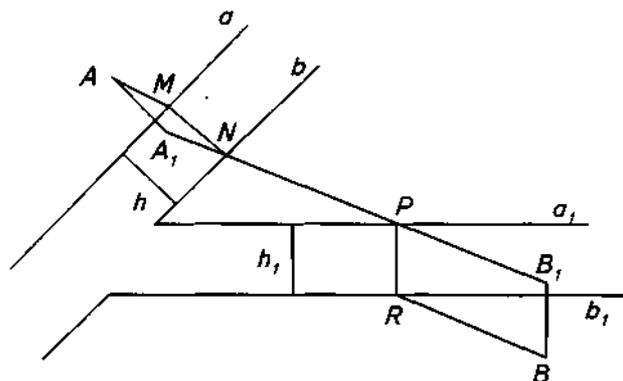


Рисунок 2

Тогда отрезок (прямая) A_1B_1 пересечет берег b в точке N , а берег a_1 – в точке P , через которые следует строить мосты. Действительно, длина пути $AMNPRB$ не зависит от длины отрезков MN и PR – их длина постоянная. Поэтому путь будет минимальным, если сумма расстояний $AM + NP + BR$ будет наименьшей.

Учитывая, что по свойствам параллельного переноса $AM = A_1N$, $RB = PB_1$, получим:

$$AM + NP + BR = A_1N + NP + PB_1.$$

Но отрезки A_1N , NP , PB_1 лежат последовательно на одной прямой, потому сумма их наименьшая. Следовательно, путь $AMNPRB$ при таком построении мостов MN и PR будет минимальным.

Задача 3. Дана выпуклая ломаная линия $A_0A_1A_2A_3A_4$ и точки A и B , расположенные в той же полуплоскости с пределом A_3A_4 , что и данная ломаная. Построить вписанную ломаную $AB_1B_2B_3B_4$ наименьшей длины (точки $B_1B_2B_3B_4$ лежат на звеньях данной ломаной линии).

Решение. Выполним такие построения: построим точку A_1 , симметричную точке A относительно прямой A_0A_1 , точку A_2 , симметричную точке A_1 относительно прямой A_1A_2 , точку A_3 , симметричную точке A_2 относительно прямой A_2A_3 , точку A_4 , симметричную точке A_3 относительно прямой A_3A_4 (рис. 3).

Точку B_1 на отрезке A_0A_1 возьмём произвольно, тогда по свойствам осевой симметрии $AB_1 = A_1B_1$.

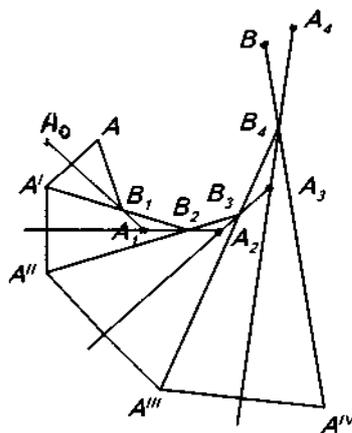


Рисунок 3

Дальше возьмём

$$\begin{aligned} B_2 &= A_1B_1 \times A_1A_2 \Rightarrow A_1B_2 = A_1A_2B_2; \\ B_3 &= A_2B_2 \times A_2A_3 \Rightarrow A_2B_3 = A_2A_3B_3; \\ B_4 &= A_3B_3 \times A_3A_4 \Rightarrow A_3B_4 = A_3A_4B_4. \end{aligned}$$

Учитывая эти равенства, получим:

$$\begin{aligned} AB_1 + B_1B_2 + B_2B_3 + B_3B_4 + B_4B &= \\ &= A_1B_1 + B_1B_2 + B_2B_3 + B_3B_4 + B_4B = \\ &= A_1A_2B_2 + B_2B_3 + B_3B_4 + B_4B = \\ &= A_2A_3B_3 + B_3B_4 + B_4B = A_3A_4B_4 + B_4B. \end{aligned}$$

Поскольку отрезки $A_3A_4B_4$ и B_4B лежат последовательно на одной прямой, то их сумма наименьшая, а потому наименьшая длина и ломаной $AB_1B_2B_3B_4$.

Аналогично можно найти ломаную наименьшей длины для ломаной $A_0A_1A_2...A_n$, которая удовлетворяет условию задачи.

Разумеется, рассмотренные задачи не охватывают всего спектра таких задач. Мы предлагаем подобрать ещё несколько таких задач, решить их именно методом преобразования плоскости и сохранить в «методической копилке».

Выводы:

1. Построение процесса профессиональной подготовки учителя математики на принципах профессионально-педагогической направленности и личностного подхода в преподавании всех дисциплин ОПОП подтверждает свою эффективность.

2. Экстремальные задачи в школьной геометрии, решение которых возможно с использованием метода преобразования плоскости являются очень интересными объектами для изучения будущими учителями математики.

3. Рассмотренные в статье задачи возможно использовать в математических элективных курсах для старшеклассников, при подготовке к олимпиадам, в работе математических кружков.

4. В дальнейшем мы планируем рассмотреть методы дифференциального счисления для решения геометрических экстремальных задач, а также методические особенности их использования в профессиональной подготовке будущих учителей математики.

Литература:

1. Боровик В.Н. Задачи на максимум и минимум в геометрии [Текст]: навчально-методичний посібник / В.Н. Боровик, М.Я. Ігнатенко, М.В. Овчинникова. – К.: Пед. преса, 2005. – 376 с.

2. Зетель, С. И. Задачи на максимум и минимум [Текст] / С. И. Зетель. – М.; Л.: ОГИЗ, 1948. – 224 с.

3. Овчинникова М.В. Использование неравенства Буняковского для решения экстремальных геометрических задач как объект изучения в личностно-ориентированной подготовке будущих учителей математики / М.В. Овчинникова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: Вып.54. – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Ч. 1. – С. 156-163.

4. Овчинникова М.В. Использование неравенства Энгельса для решения экстремальных геометрических задач как объект изучения в личностно-ориентированной подготовке будущих учителей математики / М.В. Овчинникова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: Вып.55. – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Ч.1. – С. 251-258

5. Овчинникова М.В. Методические особенности использования неравенства Коши для решения экстремальных геометрических задач в личностно-ориентированной подготовке будущих учителей математики / М.В. Овчинникова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: Вып. 53. – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Ч. 2. – С. 126-135.
6. Овчинникова М.В. Методические особенности личностно ориентированной подготовки будущих учителей математики к работе над экстремальными геометрическими задачами (метод оценки) / М.В. Овчинникова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: Вып.49. – Ялта: РИО ГПА, 2015. – Ч. 1. – С. 208-216.
7. Овчинникова М.В. Применение приёма оценки максимума или минимума по свойствам геометрической фигуры в решении экстремальных геометрических задач (из опыта подготовки будущих учителей математики) / М.В. Овчинникова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: Вып. 57. – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Ч.1. – С. 141-148
8. Овчинникова М.В. Экстремальные геометрические задачи в личностно ориентированной подготовке будущих учителей математики (метод подбора) / М.В. Овчинникова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: Вып. 48. – Ялта: РИО ГПА, 2015. – Ч. 1. – С. 186-194.
9. Протасов В.Ю. Максимум и минимум в геометрии / Протасов В.Ю. – М. МЦНМО, 2005. – 56 с.
10. Тихомиров В.М. Рассказы о максимумах и минимумах [Текст] / В.М. Тихомиров. – 2-е изд., исправленное. – М.: МЦНМО, 2006. – 200 с.
11. Утешев А.Ю. Задача Ферма-Торричелли и её развитие: Электронный ресурс: Режим доступа <http://pmpu.ru/vf4/algebra2/optimiz/distance/torri>

Педагогика

УДК: 796.91

кандидат педагогических наук Орешкина Ирина Николаевна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования

«Уральский государственный университет физической культуры» (г. Челябинск);

тренер первой категории Орешкин Александр Сергеевич

Муниципальное бюджетное учреждение «Спортивная школа олимпийского резерва

по конькобежному спорту имени Лидии Павловны Скобликовой» (г. Челябинск)

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ТЕХНИКИ БЕГА КОНЬКОБЕЖЦЕВ С ПОМОЩЬЮ СБАЛАНСИРОВАННОЙ ПОСАДКИ

Аннотация. Статья посвящена актуальным вопросам совершенствования техники бега на коньках на основе современных тенденций на международной арене ведущих конькобежцев мира. А именно применение С. Педерсоном на Чемпионате Европы по конькобежному спорту на дистанции 10000 м нового элемента техники бега, который заключается в том, что кисти рук опираются на колени спортсмена, тем самым создавая опору для плечевого пояса, которой нет в классической схеме.

В научном труде представлены результаты исследования «сбалансированной посадки», предложенной А. А. Стафеевым для совершенствования техники бега конькобежцев для повышения уровня спортивных результатов на различных дистанциях.

Ключевые слова: техника бега на коньках, «сбалансированная посадка», конькобежцы, биомеханические особенности скоростного бега, график бега, классическая техника бега на коньках.

Annotation. The article is devoted to topical issues of improving the technique of running on skates on the basis of modern trends on the international world of leading skaters of the world. Namely, the application of S. Pederson at the European Speed Skating Championships at a distance of 10,000 m of a new element of running technique, which consists in that the hands rest on the athlete's knees, thereby creating a support for the shoulder girdle that is not in the classical scheme.

The scientific work presents the results of the study of the "balanced landing" proposed by AA Stafeev for improving the technique of running skaters to improve the level of sports results at different distances.

Keywords: skating technique, "balanced landing", skaters, biomechanical features of high-speed running, running schedule, classical technique of running on skates.

Введение. Скоростной бег на коньках обусловлен ростом спортивных результатов, как на международном, так и всероссийском уровнях [8]. Это напрямую связано с прогрессом в области материально-технического, организационно-методического и другого обеспечения [5,6]. Он положительно влияет на процесс спортивной подготовки конькобежцев, а именно на совершенствование техники и тактики бега, разработку и применение новых методик тренировки спортсменов различного уровня подготовленности [2, 3, 4].

По данным современных тенденций в конькобежном спорте отмечено применение нового элемента техники бега по прямой. А именно норвежский конькобежец Sverre Lunde Pedersen на Чемпионате Европы по многоборью, который проходил 08.01.2017 г в Нидерландах, на последних кругах дистанции 10000 м применил необычную технику бега. Основной особенностью является то, что руки не совершают маховое движение, а опираются кистями на колени и помогают выполнять толчок объединенным усилием ног и рук.

А. А. Стафеев определил гипотезу – применение нового элемента техники бега на коньках позволит улучшить спортивные результаты конькобежцев.

В современной литературе по конькобежному спорту данный вопрос недостаточно изучен и требует дальнейшего исследования.

Целью исследования являлось, выявление целесообразности применения нового элемента техники бега на коньках.

Задачи исследования:

1 Теоретически обосновать необходимость применения нового элемента техники бега на коньках.

2 Проанализировать график бега Педерсена на дистанции 10000 м.

3 Применить технику бега с использованием нового элемента и сравнить ее с общепринятой техникой бега на коньках.

4 Сформулировать педагогические рекомендации.

Организация исследования. Исследование проводилось на кафедре теории и методики конькобежного спорта УралГУФК, МБУ «СПОР по конькобежному спорту им. Л. П. Скобликовой» г. Челябинска, на базе Ледового Дворца «Уральская молния» в период с апреля по июль 2017 г.

Методика исследования. А. А. Стафеев выделяет некоторые биомеханические особенности скоростного бега на коньках в «сбалансированной посадке».

При анализе простейшей биокинематической цепи, моделирующей посадку конькобежца, выявлено, что основная причина перегрузки суставов связана с не замкнутостью рассматриваемой цепи.

Туловище спортсмена является свободным (конечным) звеном, входящим лишь в одну биомеханическую пару, что определяет не замкнутость всей цепи. Известно, что в не замкнутой биокинематической цепи возможны изолированные движения в каждом отдельно взятом суставе [1, с. 41].

А. А. Стафеев считает, что для сохранения постоянной пространственной конфигурации цепи необходимо дополнительное напряжение мышц всех суставов. А это требует значительных дополнительных затрат мышечной энергии спортсмена.

Видоизменение биокинематической цепи путем превращения ее в замкнутую, позволит исключить изолированные движения в отдельно взятых суставах и сохранить только их совместные движения, необходимые для совершенствования толчков коньками. Соответственно, это уменьшит затраты мышечной энергии, расходуемой на поддержание пространственной конфигурации цепи, т.е. на сохранение необходимой геометрической формы посадки конькобежца.

Наиболее логичным, с точки зрения простоты реализации, является вариант частично замкнутой биомеханической цепи с замкнутым контуром, включающим бедра, туловище и руки спортсмена [7, с. 930-932].

Основной особенностью такого варианта посадки состоит в том, что кисти рук опираются на колени спортсмена, тем самым создавая опору для плечевого пояса, которой нет в классической схеме. Таким образом, спина фиксируется двумя опорами: в области таза и в области плеч. Это значительно уменьшает нагрузку на мышцы спины и бедра, сокращает энергетические затраты спортсмена.

Преимуществом такого стиля скоростного бега на коньках является подключение мышц рук (и их энергетической мощности) к выполнению отталкивания ото льда, а также сохранение второй дополнительной опоры для плечевого пояса.

Дополнительная сила движения на колено обеспечивается разгибание руки в локтевом суставе и передается через твердую конструкцию структуру голени непосредственно на голеностоп и далее на конек. Противоположностью для рук при ее разгибании служит вес плечевого пояса, а также сила его инерции в момент выполнения толчка рукой.

Трудностью является выполнение движения в одном направлении одноименной руки и ноги, приводящее к дополнительно закручиванию тазобедренного сустава и туловища. Поворот таза вокруг вертикальной оси тазобедренного сустава опорной ноги увеличивает длину шага.

Также трудностью является удержание кистей рук на коленях в сбалансированной посадке при прохождении конькобежцами поворота, т. к. в скрестном шаге для того чтобы кисть руки доставала до колена необходим небольшой поворот плечевого пояса вдоль продольной оси с опусканием левого плеча, такой поворот плеч нуждается в проведении предварительных специальных тренировок.

Выдвинутая гипотеза о применении им нового элемента техники бега по прямой имеет теоретическое обоснование. Следовательно, необходимо ее проверить с помощью педагогических методов исследования.

Результаты исследования. При оценке уровня подготовленности Педерсена были получены следующие результаты.

Первый круг во внимание не берем, так как он пробегается с места без стартового отрезка. Из графика бега следует, что лучшее время Педерсен показал на втором круге, которое составило 31,7 с, худшее на последнем 38,1 с. Среднее дистанционное время составило 32,7 с.

Можно сказать, что конькобежец равномерно бежал дистанцию до 18 круга, где скорость превышала среднюю дистанционную. С 19 круга скорость постепенно снижалась и значительно упала на 22-25 кругах по отношению к средней дистанционной. Следует отметить, что Педерсену не удалось поддержать и повысить время круга после применения им нового элемента техники бега по прямой.

При анализе критерия скоростной выносливости отметим, что среднее время прохождения 1/3 и 2/3 части дистанции одинаковое (32,06 и 32,04 с соответственно). Время последней части дистанции составило 34,15 с, что значительно ниже с предыдущими частями.

Можно сделать выводы, что рассмотренный график бега является следствием недостаточного уровня развития скоростной выносливости или изначально скорость бега была завышена, что отразилось на спортивно-техническом результате конькобежца.

Нами проведен педагогический эксперимент, в котором приняло участие три экспериментальных группы. Сбор информации осуществлялся педагогическими методами: наблюдение, педагогическое тестирование (хронометрирование), опрос.

Первая экспериментальная группа (ЭГ-1) состояла из 4 конькобежцев (1 девушка и 3 юноши), возраст спортсменов 14-17 лет, спортивный разряд – второй и первый, стаж занятий конькобежным спортом 3-5 лет.

Группа на тренировке осуществляла забег на 500 и 1000 м соревновательным методом. Дистанция 500 м состояла из разгона 100 м с места, в котором конькобежцы применяли маховое движение двух рук, и последующее пробегание отрезка 400 м с применением нового элемента техники бега по прямой, т. е. руки находились на коленях и помогали разгибанию ног. По повороту спортсмены применяли общепринятую технику, левая рука за спиной, правая осуществляла маховое движение.

Полученные результаты техники бега в сбалансированной посадке сравнили с результатами классической техники бега в соответствии с таблицей 1.

Результаты отрезка 400 м с ходу конькобежцев ЭГ-1

Испытуемые	Результаты бега на отрезке 400 м, с		Разница, с
	Классическая посадка	Сбалансированная посадка	
1	32,50	32,99	0,49
2	32,50	33,88	1,38
3	36,00	37,30	1,30
4	42,18	47,23	5,07

Дистанция 1000 м состояла из разгона 200 м с места с применением маховых движений двух рук и последующим пробеганием двух кругов (400 м каждый) с применением нового элемента техники бега по прямой. По повороту спортсмены применяли классическую схему работы рук.

Полученные результаты первого круга сравнили с результатами второго круга, которые представлены в соответствии с таблицей 2.

Таблица 2

Результаты отрезка 800 м с ходу конькобежцев ЭГ-1 с применением сбалансированной посадки по прямой

Испытуемые	1 круг (400 м), с	2 круг (800 м), с	Разница между кругами, с
1	32,60	35,23	2,60
2	32,89	35,91	3,02
3	36,02	40,31	4,29
4	38,60	42,20	3,60

Итак, результаты на отрезке 400 м всех конькобежцев ЭГ-1 при применении техники бега в сбалансированной посадке хуже по сравнению с результатами классической техники бега. Техника бега с применением нового элемента на короткой дистанции не подтвердила выдвинутую гипотезу.

Результаты второго круга по сравнению с первым на отрезке 800 м у всех конькобежцев ЭГ-1 хуже. Следовательно, применение нового элемента техники бега по прямой на средней дистанции не позволило конькобежцам пробежать второй круг равномерно по сравнению с первым, что отрицательно отразилось на результате скоростной выносливости.

Также можно предположить, что конькобежцы не освоили новый элемент техники и из-за этого не смогли показать более высокий спортивный результат.

Вторая экспериментальная группа (ЭГ-2) состояла из трех юношей 17-18 лет, имеющих спортивный разряд – первый и кандидат в мастера спорта.

Дистанция 4 км включала разгон 100 м с ходу с двумя руками и последующее пробегание 10 кругов. Первый раз спортсмены бежали дистанцию с применением классического варианта техники бега, а второй раз с применением сбалансированной посадки, как по прямой, так и по повороту. Полученные результаты представлены в соответствии с таблицей 3.

Результаты отрезка 4 км с ходу конькобежцев ЭГ-2

Испытуемые	5		6		7	
Вид посадки	Классическая	Сбалансированная	Классическая	Сбалансированная	Классическая	Сбалансированная
Номер круга	Время по кругам, с					
1	37,4	46,0	40,9	43,2	39,9	39,3
2	38,3	45,5	39,7	42,4	41,5	40,9
3	40,0	44,9	39,9	42,7	41,9	42,4
4	41,1	45,3	39,9	42,8	41,7	42,9
5	43,7	45,1	40,0	41,9	42,3	43,8
6	44,9	40,2	39,7	41,2	42,2	42,7
7	42,9	41,8	39,8	41,6	42,0	42,4
8	43,2	43,3	39,4	41,7	42,8	43,4
9	43,1	44,5	38,5	39,8	43,6	42,6
10	37,4	39,5	40,8	43,2	43,3	42,0
Общее время, мин	6.52,0	7.16,1	6.38,6	7.00,5	7.01,2	7.02,4
Мах время круга,с	37,4	39,5	38,5	39,8	39,9	39,3
Min время круга,с	44,9	46,0	40,9	43,2	43,6	43,8
Среднее время, с	41,2	43,6	39,9	42,0	42,1	42,2

Таким образом, при анализе графика бега конькобежцев ЭГ-2 на отрезке 4 км выявлено, что у двух спортсменов результаты с применением классического варианта техники бега лучше по сравнению с результатами в сбалансированной посадке. У одного спортсмена спортивные результаты практически одинаковые в рассматриваемых вариантах посадки.

Из наблюдения можно сделать выводы, что испытуемый 7 имеет техническую ошибку – «заваливается на носки», т.е. центр тяжести смещен вперед, а сбалансированная посадка позволила не допустить опускание плеч, тем самым конькобежец распределил центр тяжести более правильно, ближе к центру лезвия конька.

Третья экспериментальная группа (ЭГ-3) состояла из двух конькобежцев (1 девушки и 1 юноши) 17 и 15 лет, имеющих спортивный разряд – первый и второй соответственно.

Дистанция 2500 м включала разгон 100 м с ходу с двумя руками и последующее пробегание 6 кругов. Первый раз спортсмены бежали дистанцию с применением классического варианта техники бега, а второй раз с применением сбалансированной посадки по прямой и по повороту после наступления утомления конькобежцев (по собственному самочувствию) Полученные результаты представлены в соответствии с таблицей 4.

Таблица 4

Результаты отрезка 2400 м с ходу конькобежцев ЭГ-3

Испытуемые	8		9	
Вид посадки	Классическая	Сбалансированная	Классическая	Сбалансированная
Номер круга	Время по кругам, с			
1	41,5	41,5	36,4	38,1
2	42,4	41,4	38,4	39,2
3	40,7	41,4	40,2	39,8
4	39,8	42,1	39,3	42,8
5	38,6	43,0	39,3	42,4
6	40,1	41,2	38,3	42,2
Общее время, мин	4.03,1	4.10,3	3.51,9	4.04,5
Мах время круга,с	38,6	41,2	36,4	38,1
Min время круга,с	42,4	43,0	40,2	42,8
Среднее время, с	40,5	41,7	38,65	40,6

При анализе графиков бега спортсменов выявлено, что применение классической посадки позволяет показывать более высокие спортивные результаты на дистанции 2500 м. Отметим, что испытуемая 8 применила новый элемент техники по прямой и по повороту с третьего круга, это не помогло спортсменке удержать скорость, т.к. время с 3 по 5 круг ухудшалось, только на последнем круге ей удалось финишировать более быстро.

Спортсмен 9 применил новый элемент техники с четвертого круга после наступления утомления, скорость на последующих кругах незначительно увеличилась, но общее время второго забега, с применением сбалансированной посадки, хуже по сравнению с первым.

Все спортсмены трех групп во время опроса, отметили, что новый элемент техники вызвал у них трудности в исполнении сбалансированной посадки.

Выводы:

1 Выдвинутая гипотеза А. А. Стафеевым, обосновывается тем, что применение сбалансированной посадки положительно повлияет на спортивный результат конькобежцев за счет превращения в частично замкнутую биокинематическую цепь с замкнутым контуром, включающим бедра, туловище и руки спортсмена. Это позволит исключить изолированные движения в отдельно взятых суставах, что уменьшит затраты мышечной энергии, расходуемой на поддержание пространственной конфигурации цепи.

2 По данным анализа графика бега Педерсена на дистанции 10000 м выявлено, что спортсмен на последних кругах забега не смог удержать среднюю скорость дистанции, что говорит о низком уровне развития скоростной выносливости или о завышенной изначальной скорости бега. Возможно, допущены ошибки в подготовке конькобежца.

Следует отметить, что применение нового элемента техники бега не повлияло на скорость прохождения 24 и 25 круга, т. е. она не увеличилась и не упала значительно.

3 В тренировочном процессе конькобежцев с помощью соревновательного метода мы применили новый элемент техники бега на короткой, средней и длинной дистанциях. С разными вариантами сбалансированной посадки: только по прямой на протяжении всего отрезка; по прямой и по повороту на протяжении всего отрезка; по прямой и по повороту после наступления утомления, которое определяли сами конькобежцы.

При сравнении двух видов посадки, классический вариант имел значительное преимущество в конечном спортивном результате конькобежцев, за исключением одного спортсмена, который показал одинаковое время в двух забегах на длинной дистанции.

Можно предположить, что спортсмены показали бы более высокий спортивный результат на дистанциях, если бы отрабатывали сбалансированную посадку в тренировочном процессе. Большую трудность представляет отработка скрестного шага по повороту с применением положения рук на коленях, особенно левой ноги.

4 По результатам проведенного исследования нами сформулированы следующие рекомендации.

4.1 Следует исключить вариант применения сбалансированной посадки на коротких и средних дистанциях, так как она отрицательно отразится на ряде основных факторов, влияющих на спортивно-технический результат:

- снижает аэродинамику из-за более высокого положения плеч;
- уменьшает ускорение при отталкивании во время бега на коньках, т. к. руки не делают маховое движение;
- делает невозможным осуществлять наклон в повороте («крен») на высокой скорости.

4.2 Сбалансированная посадка может положительно повлиять на спортивный результат конькобежцев, имеющих индивидуальную техническую ошибку – центр тяжести смещен на носки. Так как приподнимает плечи и смещает его ближе к пяткам, что является более правильным техническим положением на коньках.

4.3 Допускаем вариант применения сбалансированной посадки на длинных дистанциях, таких как марафон, масс старт, при условии правильной отработки нового элемента техники в тренировочном процессе конькобежцев.

Проведенное исследование не исчерпывает всей полноты рассматриваемой проблемы и требует дальнейшего изучения.

Литература:

1. Донской Д. Д. Биомеханика: учебник для инстит. физич. культуры / Д. Д. Донской, В. М. Зациорский – М: Физическая культура, 1979. – 264 с.

2. Диких К. В. Планирование подготовки конькобежцев в годичном цикле тренировки / Проблемы физкультурного образования: содержание, направленность, методика, организация. Материалы IV Международного научного конгресса, посвященного 45-летию УралГУФК / К. В. Диких // УралГУФК. – Челябинск, 2015. – С. 159-162.

3. Мальгин Д. А. Посадка конькобежца и ее особенности / Оптимизация учебно-воспитательного процесса в образовательных организациях физической культуры XXIV региональная научно-методическая конференция с международным участием / Д. А. Мальгин // УралГУФК. – Челябинск, 2014. С. 129-130.

4. Мартыненко И. В. Основы обучения двигательным действиям в конькобежном спорте: учеб.-метод. пособие / И. В. Мартыненко, Т. М. Мелихова // Челябинск: УралГУФК, 2009. – 48 с.

5. Орешкина И. Н. Организационно-методические предпосылки реализации трехциклового периодизации тренировочного процесса высококвалифицированных конькобежцев в условиях крытых катков / И. Н. Орешкина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016. – № 3 – С. 68-72.

6. Орешкина И. Н. Программное обеспечение подготовки высококвалифицированных конькобежцев / И. Н. Орешкина // Научно-спортивный вестник Урала и Сибири. – 2017. – № 1 (13). – С. 33-40.

7. Стафеев А. А. Экономичная, сбалансированная посадка конькобежца – резерв повышения эффективности скоростного бега на коньках / Сборник научных статей III Всероссийской заочной научной-практической конференции с международным участием / А. А. Стафеев; ФГБОУ ВПО ВГИФК. – Воронеж, 2014. – С. 930-932.

8. Трутаева И. Н. Методика подготовки высококвалифицированных конькобежцев с трехциклового периодизацией тренировочного процесса в условиях крытых катков: дис. ... канд. пед. наук / И. Н. Трутаева; УралГУФК – Челябинск, 2012. – 190 с.

УДК: 371.3

кандидат педагогических наук, доцент Осадчая Ирина Викторовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);

студентка Леско Екатерина Сергеевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ЛЕКСИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ЯЗЫКОВАЯ ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Автор рассматривает обучения иностранным языкам как процесс формирования компетенций. Раскрыто содержание лексической компетенции как языковой основы обучения иностранному языку младших школьников. Доказана эффективность целевого использования системы упражнений, а также методов и приемов обучения на уроках иностранного языка, которая существенно повышает уровень развития лексической компетенции младших школьников.

Ключевые слова: лексическая компетенция, лексический навык, активный и пассивный минимум лексического запаса.

Annotation. The author considers the teaching of foreign languages as a process of competence formation. The content of lexical competence as a language basis of foreign language teaching of younger pupils is revealed. The effectiveness of the targeted use of the system of exercises, as well as methods and techniques of teaching foreign language lessons, which significantly increases the level of development of lexical competence of younger students.

Keywords: Lexical competence, lexical skill, active and passive minimum of lexical reserve.

Введение. Обучение английскому языку занимает одно из ведущих мест в общем обучении учеников да и вообще во всестороннем развитии. Одним из важных заданий, которое ставит учитель перед учеником в процессе обучения иностранному языку, это овладение лексической компетенцией.

Особенность формирования лексической компетенции школьников в том, что она связана со всей образовательной работой и осуществляется в процессе работы над развитием лексического навыка. Овладение лексической компетенцией, в свою очередь, составляет основу обучения учащихся английскому языку.

Исследованием формирования иноязычной лексической компетенции такие выдающиеся психологи, педагоги и лингвисты, как Гальсакова Н. Д., Рогова Г. В., Соловова Е. Н., Мачхелян Г. Г., Перестонина И. Л.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является рассмотрение лексической компетенции как языковой основы обучения английскому языку младших школьников.

Изложение основного материала статьи. Лексическая компетенция представляет собой способность учащегося определять значение слова в контексте, возможность использовать его в устной и письменной форме. Стоит отметить, что лексическая компетенция также включает в себя знание системы и норм изучаемого языка, которые в последующем применяются на практике, т. е. в речи.

В основе лексической компетенции лежит лексический навык. Лексические навыки включают в себя знания о слове, как важнейшей единицы языка, его формах, значениях и употреблении. Обратимся к определению лексического навыка Солововой Е. Н. как:

1. способность мгновенно вызывать из долговременной памяти слово в зависимости от конкретной речевой задачи;

2. включать его в речевую цепь [6, с. 88].

Слова в нашей памяти существуют не изолированно, они вклучены в систему лексико-семантических отношений, которая содержит в себе два типа структурных отношений: парадигматические синтагматические. Именно данные отношения помогают вызывать слово из долговременной памяти и включать ее в речевую цепь.

Синтагматические отношения представляют собой уровень ленеиного развертывания, соединение слов в словосочетании и предложении. Такие ассоциации характерны для младших школьников, которые связывают слово «стакан» с «молоком», прилагательное «хороший» с словом «мальчик». По мере как ребенок взрослеет мышление меняется на и становятся характерными парадигматические связи [6, с. 89].

Парадигматические отношения связаны с различными уровнями грамматических, фонетических и других парадигм. Представляют собой вертикальный срез, который включает в себя не только различные формы слова, но и синонимы, антонимы, другие слова близкие по контексту. Начинаются ассоциации слов «стакан» с «кружкой» и «хороший» с «плохим».

Для формирования лексического навыка необходимо установление прочных парадигматических связей слов. Эти связи обуславливают прочность запоминания и вызов из долговременной памяти нужного слова. Без данной связи синтагматические связи не будут иметь никакого значения, так как связывать будет нечего. В практике преподавания иностранных языков формированию и установлению парадигматических и синтагматических связей уделяется мало внимания. Из это мы наблюдаем тенденцию быстрого забывания слов, что приводит к сокращению активного минимума обучающихся. В школьном возрасте разделяют активный и пассивный лексический минимум.

Активный лексический минимум – это тот лексический материал, которым учащиеся должны пользоваться для выражения мыслей в устной и письменной форме, а также понимать мысли людей при общении. Активный запас сравнительно ограничен. Он формируется в результате основательной проработки материала и используется в устной речи.

Пассивный лексический минимум – это та лексика, которую учащиеся должны лишь понимать при восприятии чужих мыслей в устной форме (при аудировании) и письменной (при чтении). Пассивный запас

значительно шире, чем активный. Границы между пассивным и активным минимумом очень подвижны, могут меняться от ряда условий [2, с. 61].

Для обогащения активного и пассивного минимума следует формировать устойчивое семантическое поле учащихся, обращать внимания на факторы которые влияют на его количественный и качественный состав. Индивидуальное семантическое поле имеет динамический характер, который заключается в расширении и сужении.

Для эффективной работы над активным лексическим минимумом следует правильно организовывать процесс обучения.

Учебный процесс представляет собой процесс взаимодействия учителя и ученика, где постоянно меняются психические свойства его участников, поэтому целесообразным является использование различных методов и приемов для формирования иноязычной компетенции учащихся. Степень усвоения учащимися лексических знаний в дальнейшем предопределяет успех или неуспех формирования иноязычной коммуникативной компетенции, поэтому задача учителя заключается в выборе таких средств, методов и способов обучения, которые помогут максимально эффективно ознакомить школьников с новыми лексическими единицами и способствовать их изучению. Эту задачу педагог может реализовать, используя традиционные и современные средства обучения. К последним принадлежат упражнения, которые учителя активно применяют как дидактическое средство обучения [6, с. 90].

Отбор методов и приемов осуществляется за счет поставленной дидактической задачи, особенностям учебного материала и конкретным условиям обучения, возрастными и индивидуальными особенностями обучающихся. Рассмотрим шесть методов формирования лексической компетенции обучающихся.

1. Использование наглядности. Наглядность бывает разной и ее применение зависит от индивидуальных особенностей обучающихся и целей, задач урока. Наглядность бывает: предметная, наглядность действием, изобразительная, звуковая и контекстуальная. Для выбора разных видов наглядности могут служить критерии доступности, простоты, целесообразности. Предметная наглядность включает в себя те предметы, которые находятся в аудитории или у учителя мы можем использовать на уроке. Главная задача педагога – правильно продемонстрировать процесс или явления при помощи той наглядности, что он выбрал [4, с. 75].

Выбирая разный вид наглядности учитель должен проверить, чтоб ее содержание соответствовало содержанию урока, должна быть доступной для всех обучающихся. Поэтому на современном этапе педагоги склоняются к использованию видеонаглядности. Где сочетаются действие и звук, при помощи паузы можно сосредоточить внимание на определенном объекте или предмете, который необходимо семантизировать.

2. Семантизация с помощью антонимов и синонимов. Если ученикам знакомо понятие антонима то зная слово «long» («длинный») они без трудностей догадываются о значении слова «short» («короткий»). Однако, что касается синонимов здесь имеется одна сложность. В английском языке редко встречаются полные синонимы. Каждый синоним имеет свой оттенок значения. Это связано с историей языка, с источниками его заимствования. При этом формируя лексическую компетенцию, можно подтянуть социокультурную компетенцию учащихся. Погрузив их в историю и культуру, изучение разных пластов заимствования и этимологии слов. Способ ознакомление с новой лексикой посредством синонимов и антонимов тесно связан с методом словообразования [6, с. 90].

3. Семантизация с использованием известных способов словообразования. Этот метод семантизации позволяет ввести слово в определенную систему, что способствует созданию прочных парадигматических связей данного слова. Также повторению уже изученных слов подходящих по эту категорию.

Способы словообразования:

1. суффиксально-префиксальный способ;
2. словосложение;
3. инверсия.

Каждый из представленных способов имеет ряд сложностей, которые учитель может предвидеть и снять до появления ошибок [6, с. 91].

4. Перевод слова. Вполне уместно, если в дальнейшем планируется активная тренировка данного слова в различных контекстах. Метод перевода можно использовать в том случае если с помощью него мы наиболее точно передадим значение слова. Перевод чаще всего используется на старшей ступени обучения. В данном случае лучше всего использовать перевод толкование, особенно если речь идет о безэквивалентной лексике.

5. Поиск слова в словаре. Можно использовать одно- и двуязычные словари, словари синонимов и т. д. Для более эффективной и интересной работы, учитель может организовать конкурс на самый быстрый и при этом правильный перевод. Такой метод особенно хорошо использовать в аудитории где учащиеся плохо знакомы со словарем, еще плохо ориентируются в системе его построения, не умеют работать с алфавитом, или не понимают, что одно и тоже слово может иметь несколько значений и перевод зависит от контекста.

При постоянном и направленном использовании этого метода мы сможем сформировать у учеников навыки самостоятельной работы, интерес к работе со словарем, поиску информации.

6. Развитие языковой догадки через контекст. Этот метод один из самых сложных для учителя. Однако он самый важный для практического овладения языком. Приемы здесь могут быть самыми разнообразными от составления разным, от составления разных дефиниций до составления небольших образных понятных ситуаций на иностранном языке с использованием новых слов. Но главное чтобы контекст был понятным для восприятия и однозначным [3, с. 81].

Следует отметить, что все методы введения новой лексики хороши в равной степени. Но их использование зависит от самого слова, его формы, значения и употребления, от рудностей с которыми может столкнуться обучающийся. Но важнее всего не то каким методом будет введено слово, а то как оно будет отрабатываться и в какие контексты сможет быть включено. Именно от характера тренировки зависит степень сформированности лексической компетенции. Для того чтобы понять как именно необходимо тренировать лексику, рассмотрим систему упражнений.

Система лексических упражнений направлена на тренировку, активизацию и актуализацию лексики в речи и речевых ситуациях.

1. Упражнения на уровне слова.

- Выразить тоже самое с помощью одного слова (Say in one word).

В этом упражнении можно давать разные дефиниции одних и тех же слов. И помнить что определение служит контекстом употребления слова. Цель данного упражнения в понимании учащимися дефиниции, где

могут употребляться более сложные слова, как новые, так и ранее изученный в разных контекстах. Через данное упражнение учитель формирует разные уровни лексической компетенции, а также социокультурную и коммуникативную компетенции [6, с. 85].

2. Подобрать синонимы и антонимы к слову. Учащиеся могут выбирать слова по памяти или выбрать из списка предложенного учителем. При работе над этим упражнением можно обращать внимание на разные смысловые оттенки слов, на особенности управления ими. Через данное упражнение учитель может проверить понимание употребления синонимов и антонимов.

3. Выбрать слова с наиболее общим значением. Такие упражнения учат устанавливать синонимические связи, обобщать, генерализировать понятия.

4. Расположить слова по определенному признаку или принципу.

Например:

- по степени нарастания чувств;

- по степени комфорта;

- по скорости предвещения.

5. Определить слово, которое не подходит к данной группе. (Choose the odd man out.) Упражнение по принципу «третий лишний», будет интереснее, если сделать выбор неоднозначным. Например: monkey, crocodile, frog, cucumber. Лишнее слово будет monkey, потому что все остальное зеленое. Чтобы сделать упражнение сложнее нужно помнить что предметы могут сочетаться по одним признакам или принципам, а различаться по другим. Можно учитывать цвет, форму, размер, множественное и единственное число.

6. Образовать как можно больше коренных слов.

- Упражнения на уровне словосочетания.

1. Составить или подобрать словосочетания к предложенным словам. В таком задании педагог обязательно обращает внимание на то, что есть слова, которые никогда не употребляются вместе, а есть слова которые требуют употребления предлогов.

2. Добавить к существительным 3-4 прилагательных. Данное упражнение можно провести в группах в форме игры.

3. Соединить разрозненные слова, чтобы получились идеоматические выражения, пословицы, поговорки.

- Упражнения на уровне предложения и сверхфразового единства.

1. Ответить на вопросы. Учитель должен задать такой вопрос, в ответ на который ученик сможет использовать активную лексику, при этом самостоятельно без напоминания использовать новые лексические единицы.

2. Поставить вопросы к выделенным словам. В этом упражнении есть возможность отработать специальные вопросы, готовя учеников к диалогу. Еще одно достоинство заключается в том, что учитель не сам придумывает вопросы, а может привлечь как можно больше учеников к решению задания.

3. Закончить следующие предложения. Учитель должен составить предложения таким образом, чтобы можно было подобрать множество ответов и упражнение не показалось слишком простым.

4. Подобрать или придумать заголовок к картинке.

5. Дать свою дефиницию слова.

6. Сравнить героев, животных, города сказки и т.д.

7. Описать картину [6, с. 96-98].

В выше приведенные упражнения обучающиеся имеют возможность на практике опробовать свои знания, тем самым совершенствуя свою лексическую компетенцию.

Отбор предложенных упражнений осуществляется за счет поставленной дидактической задачи, особенностям учебного материала, конкретным условиям обучения, возрастными и индивидуальными особенностями обучающихся. Для формирования познавательной активности во время обучения лексики следует использовать следующие методы: использование наглядности, семантизация с помощью антонимов и синонимов, семантизация с использованием известных способов словообразования, перевод слова, поиск слова в словаре, развитие языковой догадки через контекст. Для совершенствования практических навыков и формирования иноязычной лексической компетенции необходимо использовать систему упражнений, которая начинается с упражнений на уровне слова и заканчивается упражнениями на уровне предложения и сверхфразового единства.

Основной целью формирования иноязычной лексической компетенции учащихся является формирование продуктивных и рецептивных лексических навыков. Успешность усвоения этих навыков зависит от наличия у ученика умения наблюдать, сравнивать и анализировать языковые явления; работать с различными словарями; догадываться из контекста о значении слова и тому подобное.

Выводы. Для успешного овладения иностранным языком обучаемый должен приобрести лексическую компетенцию как языковую основу обучения языку. Формирование лексической компетенции состоит в образовании и закреплении в сознании обучаемого устойчивых ассоциативных связей между звуковой оболочкой иноязычных лексических единиц и их концептуальным содержанием. Для эффективной работы над активным лексическим минимумом и расширением семантического поля необходима правильная организация учебного процесса, которая основана на системе упражнений а также методах и приемах обучения.

Литература:

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. – М., 2003. – 193 с.
2. Мачхелян Г.Г. Современную английскую лексику - в учебный процесс! / Г.Г. Мачхелян. // Иностранные языки в школе, 1999. - №2. – С. 13– 17.
3. Ольхова В. В., Тихонова Е. В. Подходы и методы преподавания английского языка: устный подход, ситуативное обучение языку и аудиоречевой метод // Молодой ученый. – 2015. – №22. – С. 844-847.
4. Перестронина И.Л. Формирование языковой компетенции при обучении лексике второго иностранного языка: дис. ...канд. пед. наук / И.Л. Перестронина. – М., 2003. – 198 с.
5. Рогова Г.В. Цели и задачи обучения ИЯ / Г.В. Рогова // Иностранные языки в школе. – 1974, №4. – с. 20-23.
6. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. – М., 2002. – 236 с.

УДК 371

аспирант Петрусевич Полина Юрьевна

Автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования
Удмуртской Республики «Институт развития образования» (г. Ижевск)**УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ДВУМ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

Аннотация. В статье обосновывается актуальность вопроса обучения школьников двум иностранным языкам. Анализируются современные социально-педагогические, научно-теоретические и научно-практические условия введения второго иностранного языка в систему школьного образования. Представляется методика формирования лексической компетенции обучающихся на двух иностранных языках.

Ключевые слова: второй иностранный язык, многоязычие, иноязычная подготовка школьников.

Annotation. The article defines the significance of the topic of teaching two foreign languages at school. The author analyzes modern socio-pedagogical, scientific-theoretical and scientific-practical conditions of introduction of the second foreign language in the system of school education. The methodology of developing lexical competence at the lessons of first and second foreign languages is presented.

Keywords: second foreign language, multilinguism, school foreign language education.

Введение. На современном этапе развития российского общества к иноязычной подготовке школьников выдвигаются новые требования. Традиционно результатом иноязычной подготовки считается формирование иноязычной коммуникативной компетенции школьников на одном (как правило, английском) языке. Вместе с тем, с развитием языкового образования возрастает потребность в преподавании не одного, а нескольких иностранных языков, как факторе, влияющем на успешность социализации, профессиональной и личностной самореализации человека.

Формулировка цели статьи: определить социально-педагогические, научно-теоретические и научно-практические условия обучения школьников двум иностранным языкам.

Изложение основного материала статьи. Согласно разделу 18.3.1 Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования второй иностранный язык является обязательным предметом в учебном плане. Идея изучения школьниками двух иностранных языков соответствует требованиям, установленным ФГОС к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы (табл. 1).

Таблица 1

Соответствие требованиям ФГОС к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы посредством введения двух иностранных языков в школьную программу

Личностные результаты (раздел 9 ФГОС ООС)	Метапредметные результаты (раздел 10 ФГОС ООС)	Предметные результаты (раздел 11.1 ФГОС ООС)
формирование целостного мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики, учитывающего социальное, культурное, языковое, духовное многообразие современного мира;	умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей; планирования и регуляции своей деятельности; владение устной и письменной речью, монологической контекстной речью;	формирование основы для понимания особенностей разных культур и воспитания уважения к ним; формирование дружелюбного и толерантного отношения к ценностям иных культур, оптимизма и выраженной личностной позиции в восприятии мира, в развитии национального самосознания;
формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, языку, вере, гражданской позиции, к истории, культуре, религии, традициям, языкам, ценностям народов России и народов мира; готовности и способности вести диалог с другими людьми и достигать в нём взаимопонимания;	умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение и делать выводы	формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции; расширение и систематизация знаний о языке; расширение лингвистического кругозора и лексического запаса, дальнейшее овладение общей речевой культурой;
освоение социальных норм, правил поведения, ролей и форм социальной жизни в группах и сообществах, включая взрослые и социальные сообщества;	умение создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач;	формирование базовых умений, обеспечивающих возможность дальнейшего изучения языков, с установкой на билингвизм;

развитие морального сознания и компетентности в решении моральных проблем на основе личного выбора, формирование нравственных чувств и нравственного поведения, осознанного и ответственного отношения к собственным поступкам;	умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе.	создание основы для формирования интереса к совершенствованию достигнутого уровня владения изучаемым иностранным языком, в том числе на основе самонаблюдения и самооценки, к изучению второго/третьего иностранного языка, к использованию иностранного языка как средства получения информации.
---	--	---

Необходимость обучения двум иностранным языкам в школе обусловлена рядом *социально-педагогических условий*. Обучающимся открываются новые образовательные, социальные и в будущем профессиональные возможности, если они говорят на нескольких иностранных языках. Повышение мобильности школьников явилось одним из результатов вступления России в единое общеевропейское образовательное пространство. На сегодняшний день обучающимся доступны такие возможности, как: программы академического обмена (с Германией, Испанией, США, Финляндией, Францией и др.), международные лагеря (Артек, Компьютерия, Орленок), языковые лагеря (English Planet, Smart Camp, Santa Lingua, Yellow Submarin), международные социальные проекты, а также формы межкультурного общения посредством сети Интернет (penpals, chats, skype и др.). Выпускник школы, владеющий двумя иностранными языками, получает доступ к образовательным программам по всему миру (например, программам академического обмена и дистанционным курсам), широкому пласту информации, не представленной на русском языке, профессиональным стажировкам в международных организациях в России и за рубежом.

Однако, значимость освоения школьниками двух иностранных языков не сводится к будущим возможностям получения образовательного или профессионального опыта в разных странах мира. Невозможно переоценить важность влияния данного процесса на личностное развитие обучающихся. На сегодняшний день чрезвычайно актуальным становится вопрос формирования личности, способной взаимодействовать с представителями различных культур и языков, осознающей и принимающей многообразие мира, понимающей ценность собственной культуры и бережно относящейся к другим, занимающей активную жизненную позицию, а также постоянно стремящейся к саморазвитию и самосовершенствованию. Б.А. Грузе видит основную задачу образования в разностороннем развитии компетентной, поликультурной, полилингвальной языковой личности и подготовке активного, готового к принятию на себя ответственности гражданина. Данная задача, на наш взгляд, достигается благодаря обучению школьников нескольким иностранным языкам, так как это обеспечивает их интеллектуальное, эмоциональное, духовно-нравственное, социальное, культурное и профессиональное развитие.

Благодаря взаимодействию с несколькими иностранными языками и культурами формируется культурное сознание школьников, которое, согласно П.В. Сысоеву, характеризуется способностью человека рассматривать себя не только как представителя национальной культуры, проживающего в определенной стране, но и в качестве культурно-исторического субъекта, воспринимающего себя активным участником диалога культур, осознающего свою роль и ответственность в глобальных общечеловеческих процессах и выступающего инициатором доброжелательных и доверительных отношений с представителями других культур.

Осваивая несколько иностранных языков и культур, обучающиеся учатся смотреть на мир через призму других языков и мыслить в рамках системы данных языков, что приводит к существенному расширению их мировоззрения, мироощущения и мировосприятия. Это в свою очередь стимулирует развитие гибкости, неординарности и креативности мышления, то есть умения рассматривать одну и ту же ситуацию (проблему, задачу, идею) с разных точек зрения и учитывать множество факторов, влияющих на нее, находить нестандартные и оригинальные решения, быстро переключаться с одной задачи на другую, оперативно реагировать на изменения. Взаимодействие с несколькими языками и культурами также формирует стремление проявлять инициативу на установление межкультурного контакта с целью постижения духовного наследия культуры, прогнозировать и распознавать социокультурные проблемы, ведущие к межкультурным конфликтам и созданию ложных стереотипов, принимать на себя ответственность за устранение всевозможных недопониманий, проявлять дипломатичность с целью поддержки диалога культур, выступать в качестве представителей родной культуры, культурно самообучаться. Помимо этого, изучение нескольких иностранных языков способствует развитию ряда вневелингвистических качеств личности, а именно: самостоятельности, активности, креативности, ответственности, увлеченности, эмпатии.

Безусловно освоение первого иностранного языка способствует развитию вышеуказанных качеств личности, навыков и знаний. Однако только в условиях соприкосновения с несколькими языками и культурами, у школьников формируется полноценное понимание многообразия и многогранности мира и устанавливается активная жизненная позиция по отношению к данному вопросу. Изучая два иностранных языка, обучающиеся постоянно сравнивают и сопоставляют их между собой и с родным языком, обнаруживая лингвистические и культурные схожести и различия, приходят к соответствующим выводам, что и делает возможным формирование языкового и культурного сознания школьников.

Рассмотрим *научно-теоретические условия* обучения школьников двум иностранным языкам. Данная тема рассматривается в работах Н.В. Баграмовой, Н.В. Барышникова, И.Л. Бим, М.А. Бодоньи, Н.Д. Гальсковой, Б.А. Лапидус, Д.Б. Никуличевой, А.В. Щепиловой. Исследователи обосновывают актуальность вопроса освоения нескольких иностранных языков, выявляют отличительные особенности обучения второму иностранному языку и анализируют психолингвистические основы этой деятельности, рассматривают современные подходы к его обучению, разрабатывают этапы формирования иноязычной компетенции обучающихся. Ключевыми особенностями процесса обучения второго иностранного языка, по мнению Н.В. Баграмовой, Н.В. Барышникова, И.Л. Бим, Н.Д. Гальсковой, А.В. Щепиловой, являются: формирование живого интереса к языкам, стимулирование осуществления переноса уже имеющихся знаний, умений и навыков, учет специфики коммуникативной и когнитивной деятельности школьников, развитие

индивидуальных стратегий освоения языков.

Исследователи сходятся во мнении о необходимости максимально учитывать и стимулировать использование знаний, умений и навыков, которые были приобретены обучающимися ранее в процессе освоения родного и первого иностранного языков. Влияние языкового опыта может носить положительный характер, при имеющихся соотношениях сходства, или отрицательный, при имеющихся межъязыковых соотношениях различия и частичного несовпадения. Положительный перенос иноязычной компетенции в область нового иностранного языка обеспечивает ускорение процесса его изучения за счет того, что происходит более быстрое, адекватное построение модели лингвистического явления в языковом сознании обучающегося или более быстрое формирование навыка. Поэтому ключевым элементом преподавания нескольких иностранных языков является организация процесса поиска аналогий и различий в изучаемых языках и культурах с целью осуществления положительного переноса, минимизации отрицательной интерференции, формирования системного восприятия языков и интенсификации процесса обучения. И.Л. Бим отмечает, что кроме языкового уровня положительный перенос также возможен на уровне речемыслительной деятельности (развитие памяти, внимания, механизмов восприятия и др.), на уровне учебных умений и на социокультурном уровне.

По мнению И.Л. Бим, Н.Д. Гальсковой и А.В. Щепиловой, в условиях освоения нескольких иностранных языков особую значимость приобретает *коммуникативно-когнитивный* подход, который предполагает формирование адекватного представления обучающегося о системе лингвистических явлений и развитие умений использовать их в реальной коммуникации. На основе данного подхода реализуются два ключевых аспекта: учет коммуникативной направленности процесса обучения иностранным языкам и культурам, и учет особенностей познавательного процесса. Используемые методы и приемы, текстовые материалы, формы взаимодействия, структура занятий и др. учитывают закономерности познавательного процесса при овладении языками и особенностями ментальной деятельности обучающихся. Школьники проходят ряд естественных когнитивных стадий, которые включают анализ и припоминание предшествующих знаний в осваиваемой области, осуществление переноса, наблюдение нового, классификацию и систематизацию, выявление противоречий, постановку задачи выдвижения гипотезы, концептуализацию новых знаний при помощи индивидуальных стратегий обучающегося, экспериментальное использование новых знаний и их коррекция. Важно добавить, что учет способностей предполагает не только «адаптацию» учебного процесса к их возможностям, но и целенаправленное оптимальное когнитивное развитие при помощи специально организованного образовательного процесса. Таким образом, при освоении двух иностранных языков школьники учатся глубоко осмысливать и осознавать каждое отдельное явление как часть определенной целостной системы языка, творчески ее перерабатывать и применять подходящее языковое средство в различных ситуациях общения, а также оценивать, анализировать ситуацию общения и принимать необходимое решение.

Следует отметить, что многие вопросы в рамках темы освоения нескольких иностранных языков еще не рассмотрены и полностью не определены. Во – первых, отсутствует единый термин, определяющий ситуацию владения тремя и более языками. В лингводидактической литературе принято использовать понятие «билингвизм» (И.Е. Брыксина, Э.Г. Крылов, Л.Л. Салехова, А.Г. Ширина) для обозначения ситуации владения двумя языками. Однако, когда рассматривается вопрос освоения большего количества языков, многие исследователи прибегают к описательным конструкциям («при изучении / освоении двух и более иностранных языков»; «на уроках второго иностранного языка»). В некоторых работах применяются термины «многоязычие» (Н.В. Барышников, М.А. Бодонь, Л.В. Молчанова, А.В. Щепилова), «мультилингвизм» (Н.С. Балясникова), «полилингвизм» (М.А. Бодонь) и «субординативный трилингвизм» (Н.В. Барышников). Во-вторых, большинство диссертационных исследований посвящены вопросу обучения двум и более иностранным языкам в ВУЗах (Н.С. Балясникова, И.В. Воеводина, А.В. Дроздова, Н.С. Иванова, Т.А. Лопарева, Л.В. Молчанова, Н.А. Парилова, Р.С. Полесюк), однако современные условия требуют особого внимания научного сообщества к многоязычию в системе школьного образования, которое на данный момент рассматривается только в четырех диссертационных работах (Н.В. Барышников, Н.В. Лучинина, А.Л. Тихонова, О.В. Ходинова). В-третьих, в исследованиях изучается в основном специфика преподавания второго / третьего иностранного языка. Однако процесс освоения нескольких иностранных языков влияет не только на обучение второму иностранному, но и первому, чему на сегодняшний день не уделяется достаточного внимания в научных работах. Таким образом, данная тема включает обширный ряд вопросов, требующих дальнейшего изучения, анализа и конкретизации.

Более глубокая разработка проблемы необходима и в *научно-практическом плане*. Обучение второму иностранному языку в школе явилось вызовом для методистов и преподавателей по ряду существенных причин. На сегодняшний день не сложилась целостная система преподавания второго иностранного языка: не определены год начала и окончания изучения предмета, количество часов, учебные пособия, требования к уровню подготовки школьников по данной дисциплине. Поэтому администрация каждой школы самостоятельно принимает решения относительно этих вопросов. В большинстве школах второй иностранный язык изучают с 5-6 классов и до 7-9 классов с частотностью 1-2 урока в неделю. Наиболее распространенными языками являются немецкий и французский, в некоторых школах преподаются испанский и китайский. Серьезной проблемой является отсутствие учителей готовых вести данный предмет. Наблюдались ситуации, когда школьники не проходили полностью всю программу обучения второму иностранному языку по причине недостатка преподавателей. Некоторые ВУЗы начали активную подготовку специалистов, способных обучать двум иностранным языкам. Однако, пройдет значительное количество времени до появления на рынке труда профессионалов данного профиля.

В системе дополнительного образования данный вопрос не менее актуален. Многие языковые центры, отзываясь на появляющийся спрос, открывают курсы не только английского, но и немецкого, французского, испанского, итальянского, китайского и других языков для школьников. Однако, предлагаемые ими курсы представляют собой в большинстве случаев не целостную программу, учитывающие особенности освоения второго иностранного языка и подразумевающую поэтапное комплексное языковое развитие, а лишь курс занятий, позволяющих расширить словарный запас и ознакомиться с особенностями грамматики. Решая проблему отсутствия компетентных преподавателей, языковые центры организуют занятия с носителями языка, которые во многих случаях, не имея педагогического образования и соответствующего опыта работы, не способны обучать языкам.

Сложность ситуации также обоснована существенным недостатком учебно-методической литературы. Анализ существующих учебников позволил выявить всего два учебника немецкого языка (Grücker, Horizonte) и два учебника французского языка (Первые встречи, Français) как второго иностранного для школьников, однако в них не учитываются все особенности освоения нескольких языков и не предоставляется достаточное разнообразие языкового материала. Не имея необходимого количества методического и учебного материала, преподаватели оказываются в крайне сложной ситуации и вынуждены самостоятельно решать данную проблему, прибегая не всегда к качественным ресурсам или ограничиваясь доступными материалами.

Безусловно эта ситуация не способствует эффективному освоению двух иностранных языков школьниками. Обучающиеся сталкиваются с рядом трудностей и не получают необходимую поддержку для их преодоления. Многие школьники не мотивированы к изучению языков, что связано с отрицательным опытом в виде неуспешности в освоении первого иностранного языка, отсутствием понимания, зачем им изучать второй иностранный язык, незаинтересованностью в той деятельности и тех материалах, которые используются на занятиях, недостаточной эмоциональной насыщенностью уроков, неумением обучающихся использовать эффективные для них учебные стратегии. На первых этапах изучения второго иностранного языка, школьники жалуются на то, что им сложно переключаться с одного языка на другой и они допускают значительное количество ошибок из-за отрицательной интерференции на фонетическом, лексическом и грамматическом уровнях, что вызывает у них чувства недовольства, раздражения, неуверенности в себе, и как следствие нежелание продолжать изучение нескольких языков. Наш педагогический опыт показывает, что при грамотно организованном учебном процессе, школьники успешно справляются с задачей освоения двух иностранных языков, а некоторые даже начинают изучать три языка по собственной инициативе.

Нами была предпринята попытка создания методики формирования лексической компетенции школьников в условиях освоения ими двух иностранных языков. Данная методика осуществляется в логике личностно-ориентированного, коммуникативно-когнитивного и сравнительно-сопоставительного подходов и направлена на развитие трех компонентов: мотивационного, знаниевого и деятельностного.

Мотивационный компонент предполагает развитие любознательности к слову (его форме, строению, значению), интерес к лексической структуре языков и стремление к коммуникации на иностранных языках. Мотивация школьников развивается при помощи создания эмоционально благоприятных условий искусственного многоязычия, учета индивидуальных потребностей, стремлений и трудностей школьников, использование тем, форм и видов деятельности в соответствии с интересами обучающихся, создания ситуаций живого общения на иностранных языках, бесед, направленных на повышение уровня осознанности обучающихся.

Знаиевый компонент включает: представление о системе лексики языков; знание межъязыковых лексических явлений таких, как: интернациональные слова, кальки, ложные когнаты, безэквивалентная лексика; знание словообразовательной структуры слова; знание семантической структуры многозначных слов; знание грамматической формы слова; знание этимологии отдельных слов.

Деятельностный компонент направлен на формирование и совершенствование навыков восприятия, узнавания и семантизации лексических единиц; эффективного использования стратегий запоминания слов; осуществления межъязыкового сравнения; осуществления положительного переноса лексических знаний и умений; сочетания лексических единиц в соответствии с их грамматическими и семантическими особенностями; их выбора и употребления адекватно коммуникативной задачи.

С целью формирования указанных компонентов были разработаны и успешно введены в образовательный процесс восемь модулей, из них: один вводный модуль «InterView с языками» (о системе лексики языков), четыре лексических модуля «Слова-близнецы» (интернациональные слова), «Коварные слова» (ложные когнаты), «Многогранные слова» (полисемантические слова), «Уникальные слова» (безэквивалентная лексика) и три комплексных модуля «Однажды в сказке...» (многоязычные спектакль), «Who wants to be a polyglot?» (многоязычный фестиваль), «Секреты полиглота» (многоязычный лагерь). Каждый модуль доказал свою значимость и эффективность и может быть реализован в процессе иноязычной подготовки школьников в условиях освоения ими двух иностранных языков.

Выводы. процесс обучения школьников двум иностранным языкам находится только на начальных ступенях своего становления. Не смотря на неоспоримую актуальность данного вопроса и большой потенциал многоязычия в личностном и социальном развитии школьников, эффективность обучения второму иностранному языку в школах находится на недостаточном уровне. Однако сложившаяся ситуация не является причиной для отказа от идеи многоязычия, а наоборот требует к себе особое внимание исследователей, методистов и преподавателей.

Литература:

1. Барышников Н. В. Мультилингводидактика. Иностранные языки в школе, 2004. № 5. С. 19–27.
2. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского). М.: Вентана – Граф, 1997. 40 с.
3. Гальскова Н. Д., Н. И. Гез. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов. и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2006. 336с.
4. Сысоев П. В. Языковое поликультурное образование: что это? Иностранные языки в школе. 2006. № 4. С. 2 – 13.
5. Щепилова А. В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учебное пособие для студентов вузов. М. : ВЛАДОС, 2005. 248 с.

УДК 371

аспирант кафедры педагогической психологии Полешко Роза Васильевна
Московский государственный психолого-педагогический университет (г. Москва)

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности организации особой образовательной среды детей с нарушениями слуха. В статье обосновывается, тот факт, что инклюзивное образование в условиях массовой российской школы необходимо для успешного включения детей с нарушениями слуха в жизнедеятельность современного российского общества. Среди наиболее эффективных способов организации инклюзивного образования, позволяющих, успешно включать слабослышащих дошкольников и также младших школьников в систему воспитания и обучения выделены: организация полноценного межличностного общения со сверстниками с сохранным слухом, развитие навыков самоконтроля и коммуникативной культуры, применение индивидуальных программ обучения и развития данной категории детей, поддержка интереса к совместному обучению детей с нарушениями слуха. В статье рассмотрены инструменты, способы и методы организации инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивная культура, инклюзивные образовательные учреждения, инклюзивное образование, комплексная помощь и поддержка ребенка, интегрированное обучение, нарушения слуха, слабослышащие дети.

Annotation. This article discusses the features of the organizing a special education environment for children with hearing impairments. This article substantiates the fact that inclusive education in conditions of a mass Russian school is necessary for the successful inclusion of children with hearing impairments in the life activity of contemporary Russian society. There are the following the most effective ways of organizing inclusive education in order successfully to enable hearing-impaired preschoolers and also younger schoolboys in the system of education and training: organization of fully-fledged interpersonal communication with coevals with safe hearing, development of skills of self-checking and communicative culture, implementation of individual programs of education and development of this category of children, support interest to join education of children with hearing impairments.

Keywords: inclusive culture, inclusive education institutions, inclusive education, comprehensive assistance and support of child, integrated education, hearing-impairment children.

Введение. За все периоды своего развития человеческое сообщество различно относилось к детям с индивидуальными особенностями развития. Это было своего рода духовное развитие человечества, на всем протяжении которого было как неприятие и даже агрессия по отношению к детям с нарушениями слуха, так и повышенная забота, внимание и милосердие [1, 4]. В настоящий период времени основными проблемами детей с нарушениями слуха являются существенные ограничения их взаимодействия с социумом, значительной ограниченности круга общения как со своими сверстниками, так и со взрослыми, в недостаточности пребывания на свежем воздухе, ограниченности доступа к достижениям современной науки и культуры, а также к основному общему образованию. Помимо этого существенным барьером на пути к успешной интеграции в современном обществе для детей с нарушениями слуха является и проблема скрытого или явного негативизма к ним со стороны ровесников, наличия как физических, так и психических ограничений развития, препятствующих достаточному уровню образования как глухих, так и слабослышащих детей [2, 3, 5]. Для устранения препятствий такого рода во многих государствах мирового сообщества, в том числе и в России применяется инклюзивное образование.

Формулировка цели статьи. Цель статьи заключается в определении особенностей организации инклюзивного образования детей с нарушениями слуха.

Изложение основного материала статьи. Система инклюзивного образования предусматривает единое и совместное обучение и также воспитание детей с нарушениями слуха и также иными ограничениями здоровья со сверстниками, обладающих сохранным состоянием здоровья. Подавляющее большинство программ инклюзивного образования при этом включает в себя не только совместные учебные занятия, но также и совместное проведение досуга, различных направлений дополнительных занятий.

Вместе с тем необходимо отметить тот факт, что повсеместное применение инклюзивного образования является по сути достаточно сложным процессом, затрагивающим сразу несколько взаимосвязанных социальных групп, среди которых присутствуют не только дети с ограничениями здоровья, но и их ровесников без каких либо нарушений в своем развитии, родителей, учителей как общеобразовательных, так и коррекционных школ, социальных педагогов и специалистов, осуществляющих коррекционное развитие [6, 8]. Основной задачей инклюзивного образования при этом является формирование системы, которая была способна удовлетворять потребности всех, перечисленных социальных групп. Подобная система должна строиться на особой поддержке всех учащихся, а не только детей с нарушениями слуха или иными ограничениями здоровья, обеспечивать повсеместное качественное обучение, позволяющее им достигать личностного роста, при повсеместном обеспечении безопасности, психологического комфорта и также достаточного межличностного взаимодействия и общения.

В современной педагогической литературе в настоящее время достоинства и недостатки инклюзивного образования весьма активно изучаются и исследуются [1; 2; 3; 4; 5].

Вместе с тем особенности обучения детей с нарушениями слуха в условиях инклюзивного образования изучены не достаточно полно, следовательно, избранная тема исследования актуальна и представляет несомненный научный интерес и практическую значимость.

Детей с ограниченными возможностями здоровья становится все больше. Данная негативная тенденция обуславливает необходимость создания в детских садах, общеобразовательных и также коррекционных школах специальных условий, посредством которых возможно обеспечение доступной среды для детей с особенностями развития, успешности их интеграции в социальную среду. Создание всех необходимых условий для полноценного обучения школьников с нарушениями слуха с учетом всех особенностей их индивидуального развития определены в качестве одной из главных целей в области полномасштабной реализации прав на образование, как глухих, так и слабослышащих детей.

В Указе Президента РФ от 01.06.2012 года №761 определено, что во всех случаях все необходимое внимание в период всего школьного обучения должно уделяться детям с ограниченными возможностями здоровья. «Следует разрабатывать и также применять особые формы обучения, воспитания и социализации таких детей. Применение специальных методов и форм обучения должно при этом способствовать успешному преодолению социальной изоляции и способствовать реабилитации социализации детей с ограниченными возможностями здоровья» [2]. В статье 79 Федерального закона РФ «Об образовании в Российской Федерации» указано, что обучение школьников с индивидуальными особенностями здоровья может осуществляться как совместно с нормально развивающимися сверстниками, так и в специальных (коррекционных) классах, отдельных учебных группах общеобразовательных школ [1].

В связи с этим развитие инклюзивного образования в российских школах является актуальной задачей. Инклюзивное образование при этом предполагает организацию совместного обучения детей с особенностями их личностного развития со сверстниками. При этом дети, обучающиеся с учетом их образовательных потребностей могут учиться в общеобразовательных школах и дошкольных организациях, учиться активно взаимодействовать между собой, полноценно развиваться совместно со всеми категориями детей их возраста.

Основной идеей инклюзивного образования является утверждение о том, что качественное образование и успешная адаптация в современном обществе, вполне доступны для детей с ограниченными возможностями здоровья. Для этого подобным детям следует как можно больше взаимодействовать со своими сверстниками. При этом у школьников, не имеющих каких-либо существенных ограничений развития или же состояния здоровья, при условии их обучения в системе инклюзивного образования, формируются необходимые качества личности, позволяющие им формировать чувства взаимопомощи и сострадания. Перечисленные выше обстоятельства, во многом определяют значение инклюзивного образования. Что в свою очередь позволяет рассматривать процессы интеграции и инклюзии как взаимосвязанные стадии одного и того же педагогического процесса. Это своего рода процессы активного взаимодействия современного общества к детям с ограниченными возможностями здоровья и детей данной категории к гражданскому обществу. Следовательно, инклюзивное образование исключает сами возможности формирования у школьников с ограниченными возможностями здоровья потребительского отношения к миру, иждивенчества и эгоизма [5, с. 87].

Школьники с разнообразными нарушениями слуха также, как и все прочие категории детей с ограниченными возможностями здоровья, могут обучаться по основным образовательным программам общего образования при условии их полноценной включенности в общую систему школьного обучения (инклюзии) или же наличия некоторого практического опыта совместной учебы со школьниками с такими же ограничениями здоровья, а также полноценного обучения по программам начального общего образования.

При этом дети с нарушениями слуха обладают индивидуальными различиями, имея различающиеся уровни подготовки и овладения универсальными учебными действиями, а также личностными и учебными, компетенциями определенными стандартом общего образования.

С известной долей условности детей с нарушениями слуха можно разделить на несколько категорий (рис. 1).



Рисунок 1. Категории детей с нарушениями слуха, используемые для целей организации их обучения в условиях инклюзивного образования

Согласно данным, представленным на рис. 1, можно сделать вывод о том, что, среди всей совокупности учащихся можно выделить следующие категории детей с нарушениями слуха:

- дети, с нарушениями слуха, которые достаточно успешно осваивают образовательные программы начального обучения и могут достичь запланированных результатов в овладении базовыми компетенциями в полном соответствии с Федеральным государственным стандартом начального общего образования в системе

инклюзивного образования при условии их всестороннего и полного психолого-педагогического сопровождения;

- дети, с нарушениями слуха, успешно осваивающие адаптированные основные образовательные программы начальной ступени школьного образования в условиях их совместного обучения со сверстниками с аналогичными ограничениями здоровья, имеющие достаточный уровень формирования личностных и учебных компетенций и также позитивный опыт общения с нормально развивающимися сверстниками, это как раз и позволяет обучать данных детей в условиях инклюзивного образования;

- дети, с нарушениями слуха, которые способны осваивать адаптированные основные образовательные программы, предназначенные для младшего школьного возраста, обладающие при этом различным уровнем формирования личностных компетенций для их участия в программе инклюзивного образования. Вместе с тем их опыт общения со здоровыми сверстниками ограничен [4-7].

Дети с нарушениями слуха всегда отличаются особыми образовательными потребностями, выраженными неодинаково. Данные образовательные потребности неизменно оказывают решающее влияние на успешность освоения основных образовательных программ. При этом к критериям, позволяющим определить успешность обучения такого рода относятся: индивидуальные особенности в восприятии и переработки учебного материала; особенности освоения речи и грамоты в том числе, включая процессы восприятия и воспроизведения устной речи; необходимость применения специальных методов, инструментов и средств, обеспечивающих успешное освоение общих и индивидуальных программ обучения; успешности специального психолого-педагогического сопровождения по расширению социального опыта детей с нарушениями слуха, установлению их контактов со всеми категориями сверстников и т.д.

Следовательно, особые требования, содержащиеся в Федеральном государственном стандарте основного общего образования должны применяться для удовлетворения особых учебных потребностей детей с нарушениями слуха с целью повышения качества их обучения и обеспечения их как личностного, так и полноценного социального развития.

Специальные требования содержащиеся к образованию детей с нарушениями слуха в условиях инклюзивного обучения должны способствовать следующим параметрам:

- доступности качественного обучения и получения полноценного образования;

- преемственности в реализации специальных условий (включая содержание программ коррекционного и иного специализированного психолого-педагогического сопровождения) основных программ дошкольного, а также школьного и последующего профессионального образования;

- создания специальных условий и социальных моделей развития детей с нарушениями слуха, способствующих их полноценному развитию, социальной интеграции за счет как социально, так и личностно значимой деятельности.

Следовательно, при качественном обучении детей с нарушениями слуха требуется создание особых адаптивных образовательных условий в зависимости от степени выраженности нарушений и наличия практических возможностей социального взаимодействия с нормально развивающимися детьми.

Так, например, полная инклюзия, когда дети вполне способны обучаться совместно с ровесниками с сохранным слухом, возможна при условии развитой устной речи у всех категорий обучающихся.

Подготовка к инклюзивному обучению включает формирование соответствующих компетенций педагогов системы общего образования.

В связи с этим формированию инклюзивной образовательной среды предшествует особая просветительская деятельность в сфере того, как именно необходимо учитывать трудности в усвоения грамоты и речи детей с нарушениями слуха и особенностей их слухового и также зрительного восприятия. Процессы подготовки к инклюзивному образованию детей с нарушениями слуха становятся возможными только при условии проведения особых и дополнительных коррекционных занятий с ними. При этом должна проводиться дополнительная коррекция произношения и развития слухового восприятия, должны также использоваться и специально организованные музыкально-ритмические занятия.

Безусловно, при наличии соответствующих условий совместного обучения (при использовании специальных технических средств, например) дети с нарушениями слуха, вполне способны участвовать в коллективной деятельности по развитию речи и усвоению грамоты фактически на каждом занятии.

Процессы подготовки инклюзивного обучения также предполагают просвещение слышащих детей об особенностях их ровесников с нарушениями слуха. Им необходимо объяснить, что особые технические средства, моделирующие звук требуют бережного отношения, что они способны лишь частично восполнять утраченный слух.

Ученикам с сохранным слухом, кроме того, должны создаваться особые условия для отождествления самих себя с детьми с нарушениями слуха. Детям предлагаются специальные упражнения, когда они должны закрывать уши и пытаться угадывать отдельные слова, фразы, понять слова, произнесенные учителями.

Класс нормально слышащих учеников при этом должен усвоить некоторые обязательные правила, в том числе, соблюдение режима тишины, что по сути также включено в формирование необходимых условий для восприятия детьми с нарушениями слуха устной речи, поскольку дополнительный шум существенно затрудняет их участие в проводимых занятиях.

Все дети с сохранным слухом при необходимости должны использовать микрофон, чтобы их слышали и учащиеся с нарушениями слуха.

Дети с сохранным слухом также должны осознавать, что следует говорить четко, и выразительно, избегая быстрого темпа речи, создавая тем самым все условия для возможности их переспросить.

В условиях инклюзивного образования перед образовательными организациями стоят задачи включения и реализации ФГОС общего образования для детей с нарушениями слуха, что связано с формированием всех необходимых условий, обеспечивающих эффективность всех процессов обучения. При этом, полноценное включение детей с нарушениями слуха в учебную среду массового образования как раз и является наиболее сложной проблемой современной науки дефектологии.

При этом следует определить точные критерии, определяющие уровни готовности детей с нарушениями слуха к инклюзивному образованию. Большинство исследователей при этом считают главными критериями как психологическую, так и образовательную готовность детей данной категории.

Необходимо также указать, что сохранность слуха не относится к числу решающих факторов для определения степени готовности к инклюзивному обучению.

Обучение детей с нарушением слуха в обычных общеобразовательных организациях требует создания соответствующей образовательной среды, что предполагает постоянный мониторинг детей, точное определение их особых образовательных потребностей.

Для включения детей с нарушением слуха в процесс инклюзивного образования наиболее значимыми выступают следующие образовательные потребности:

- восприятие устной речи в различных акустических условиях;
- понимание устной и письменной речи и правильное понимание действий собеседников в определенных ситуациях межличностного взаимодействия;
- составление всех речевых высказываний, на соответствие тем или иным темам и текущим ситуациям межличностного общения;
- накопление и также применения собственного жизненного опыта в процессе межличностного общения и обучения;
- формирование устойчивых дружеских связей с нормально слышащими сверстниками.

Выводы. Таким образом, особенность усвоения речи и грамоты детей с нарушениями слуха в условиях инклюзивного образования состоит в организации гибких условий обучения, способствующих накоплению детьми с нарушениями слуха собственного опыта успешной деятельности, являющихся определенными стимулами их дальнейшего развития, социальной адаптации и успешной самореализации в жизни.

Литература:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 29.07.2017) «Об образовании в Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ. 31.12.2012. №53 (ч. 1). Ст. 7598.
2. Указ Президента РФ от 01.06.2012 № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы» // Собрание законодательства РФ. 04.06.2012. №23., Ст. 2994.
3. Алижанова Х.А., Атагишиева Г.С., Белоцерковец Н.И., Гаджиева П.Д., Герасимова Т.Н., Денилханова Х.Я., Исакиева З.С., Зинченко А.С., Копылов А.В., Копылова И.А., Коломина М.В., Кулибеков Н.А., Кулибекова Р.Д., Кулькина И.В., Магин В.А., Мартиросян Р.М., Мурадова П.Р., Нагаева И.А., Петрова Н.П., Садовой В.П. и др. ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ: КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ / Москва, 2017.
4. Абдурахманова П.Д., Артеменкова Л.Ф., Асадулаева Ф.Р., Асадулаева У.М., Бачиева Э.Ю., Бережная О.В., Везиров Т.Г., Далгатов М.М., Джалалова Г.П., Идрисова П.Г., Курбанова А.Б., Магомеддибирова З.А., Магомедханова У.Ш., Манафова М.К., Прядко Н.А., Подгребельная Н.И., Раджабова П.Т., Сметанина Н.В., Сорокопуд Ю.В., Тажутдинова Г.Ш. и др. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК Коллективная монография / Москва, 2016.
5. Арушанова А.Г., Дурова Н.В., Иванкова Р.А., Рычагова Е.С. Истоки диалога: Книга для воспитателей / Под ред. А.Г. Арушановой. М.: «Мозаика-Синтез», 2005. 216 с.
6. Бизикова О.А. Развитие диалогической речи дошкольников в игре. М.: Издательство «Скрипторий 2003», 2008. 136 с.
7. Боскис Р.М. Глухие и слабослышащие дети / Р.М. Боскис. М.: Сов. спорт, 2004. 304 с.

Педагогика

УДК 371

кандидат психологических наук, профессор Пономарёва Елена Юрьевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

КУЛЬТУРА МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА

Аннотация. Статья посвящена изучению феномена культуры межличностного общения и его роли в системе профессиональных качеств практического психолога. В работе анализируются понятия «общение», «культура общения», «культура общения личности», «культура профессионального общения», «культура общения психолога». В исследовании проанализированы основные особенности профессионального общения психолога и критерии его культуры, обоснована роль формирования культуры общения в процессе профессиональной подготовки психолога в высшей школе.

Ключевые слова: общение, межличностное общение, культура общения, культура общения личности, культура межличностного общения, культура профессионального общения, профессиональная подготовка практического психолога, профессиональные качества практического психолога.

Annotation. The article is devoted to the phenomenon of culture of interpersonal communication and its role in the system of professional qualities of a practical psychologist. The paper analyzes the concepts of "communication", "culture of communication", "culture of communication", "culture of professional communication", "culture of communication psychologist." The study analyzes the main features of professional communication of a psychologist and the criteria of his culture, the role of the formation of a culture of communication in the process of professional training of a psychologist in high school.

Keywords: communication, interpersonal communication, culture of communication, culture of personal communication, culture of interpersonal communication, culture of professional communication, professional training of practical psychologist, professional qualities of practical psychologist.

Введение. Проблемы, связанные с культурой общения, разрабатываются в отечественной и зарубежной науке еще с античных времен. Однако и на современном этапе развития науки они не утратили своей актуальности, так как речь и особенности построения коммуникативной деятельности являются основными показателями уровня компетентности в системе многих профессий.

Речь и общение является предметом научного исследования философии, психологии, педагогики, филологии, социологии и других наук.

В системе проблематики категории общения важным понятием является «культура межличностного общения».

Проблема культуры межличностного общения как психологического феномена сегодня является актуальной и своевременной. Для многих профессий культура межличностного общения выступает важным условием профессионализма, в частности это касается сферы деятельности практических психологов.

Потребность исследования роли культуры межличностного общения в системе профессиональных качеств практического психолога и уровня ее формирования у будущих специалистов в процессе их профессиональной подготовки в высшей школе вызвана наличием ряда проблем методологического, психологического и педагогического характера:

- преимущественным продолжением в высшей школе традиции предоставления знаний, навыков и умений будущим педагогам без опоры на их индивидуально-психологические особенности, что требует модернизации и усовершенствования;

- осознанием преобладающего большинства монологического общения преподавателей в системе обучения практических психологов, что вызывает необходимость разработки подходов обучения на основе диалогических приемов, форм и методов работы, способствующих формированию культуры общения будущих практических психологов;

- осознанием недостаточности доли непринужденного общения и духовного обмена в учебно-воспитательном процессе вуза, что также требует поиска путей построения образовательной среды учреждения высшего образования.

Указанные выше проблемы требуют осмысления, исследования аспектов развития культуры общения будущих психологов, их теоретического и практического решения.

Так, сегодня в условиях смены приоритетов в системе профессиональной деятельности психологов актуализируются потребности разработки новых подходов применения инновационной психологической работы с людьми, что требует реализации специальной деятельности, направленной на формирование культуры межличностного общения практических психологов в процессе их профессиональной подготовки в высшей школе и переподготовки в учреждениях постдипломного образования.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является изучение роли культуры общения в системе профессиональных качеств практического психолога и обоснование необходимости реализации целенаправленной педагогической деятельности по ее формированию в процессе профессиональной подготовки и переподготовки психологов.

Изложение основного материала статьи. Анализ психолого-педагогических источников, посвященных проблемам формирования коммуникативных навыков и культуры общения, позволяет говорить о признании современной наукой необходимости формирования культуры межличностного общения будущих психологов в контексте реализации их профессиональной подготовки в высшей школе.

О.А. Жилиева подчеркивает, что «востребованность современного специалиста в значительной степени зависит от наличия грамотной устной и письменной речи, знания приемов речевого воздействия, убеждения и умения эффективно общаться, т. е. от уровня его языковой компетенции. Современному обществу нужен не просто профессионал, а человек культуры, интегрирующий культуру знаний, чувств, общения и творческого действия» [3, с. 245].

По мнению Л. К. Гейхман, «обучение общению является актуальной задачей современного образования. Результатом обучения является культура общения личности. Одной из важнейших компонент культуры общения является способность к межкультурному взаимодействию» [2, с. 195].

Решение проблемы обоснования роли культуры межличностного общения в системе профессиональных качеств практического психолога требует изучения концептуальных основ категорий «общение», «культура общения», «культура общения личности», «культура профессионального общения».

С точки зрения социологической науки, общение – это особая форма социальной культуры, которая охватывает все стороны взаимоотношений людей, «способ осуществления внутренней эволюции или поддержания статус-кво социальной структуры общества, социальной группы в той мере, в какой эта эволюция предполагает диалектическое взаимодействие личности и общества» [4, с. 70].

Философская концепция общения трактует его в значении актуализации реально существующих общественных отношений; способа реализации актуальных отношений в социальном взаимодействии [4].

В психологии общение – это «взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного и/или аффективно-оценочного характера» [1, с. 345].

В современной науке наблюдается некое смешение терминов «общение», «коммуникация», «коммуникативная деятельность». Однако в контексте данного исследования его предметом является культура речевого общения, коммуникация же в нашем понимании представляет собой более широкое понятие, включающее вербальные, невербальные и другие компоненты.

По мнению Л. К. Гейхман, «культура общения формируется в ходе социализации и целенаправленного обучения, которое учитывает, что обязательным моментом культуры общения выступает этика» [2, с. 195].

Анализ теоретических источников позволил определить, что в отечественной науке существует несколько подходов к определению сущности термина «культура общения личности». Так, данное понятие определяется как:

- следование установленным в обществе нормам взаимоотношений;
- способность владеть эмоциями по отношению к окружающим;
- совокупность знаний, умений и навыков личности в области средств общения и законов межличностного взаимодействия;
- морально-нравственная направленность отношений личности;
- качественный уровень форм, средств и способов общения [6].

На основе обобщения вышеуказанных подходов культура общения личности представляется нам основой взаимодействия между динамичными и сравнительно устойчивыми компонентами структуры личности.

В контексте рассуждения о содержании профессиональной подготовки практических психологов целесообразно определить сущность понятия культура профессионального общения, под которой будем понимать систему знаний, норм, ценностей, принятых в обществе моделей поведения и умения органично и естественно реализовывать их в профессиональном и личном общении.

Так, с точки зрения анализа понятия культура общения практического психолога родовыми выступают категории и культуры общения личности, и культуры профессионального общения.

В данном контексте под культурой межличностного общения практического психолога будем понимать комплексное системное образование личности, выступающее составляющей поведенческого компонента культуры его общения и проявляющееся на этапе реализации специалистом речевых действий во внешнем плане посредством речевых средств, адекватных целям профессионального общения.

Культуру межличностного общения практического психолога составляют такие компоненты как:

- профессиональные коммуникативные знания о средствах речевого общения;
- умение формулировать профессиональные высказывания посредством применения речевых средств в соответствии с целями профессиональной деятельности;
- коммуникативно-речевые навыки общения, владение которыми обеспечивает умение формулировать профессиональные высказывания.

На основе анализа психолого-педагогической литературы, можем отметить, что процесс формирования культуры межличностного общения психолога является комплексным, включающим и формирование профессионально значимых качеств и умений, и формирование компонентов общей культуры личности.

По мнению большинства исследователей, учитывая специфику профессиональной деятельности психолога и сущность его подготовки в высшей школе, личностные детерминанты являются ведущими в системе формирования культуры межличностного общения.

В этой связи формирование такого профессионально значимого качества практического психолога, как культура межличностного общения возможно при условии активизации личностной детерминации в указанном процессе, так как она базируется на основе личностных качеств, составляющих умение устанавливать межличностный контакт с клиентом на основе доверительных отношений.

Так, культура межличностного общения психолога формируется в процессе получения им необходимого уровня профессиональных коммуникативных знаний, овладения умением формулировать профессиональные высказывания и коммуникативно-речевыми навыками, а также путем самоактуализации психолога (направленности к постоянному профессиональному самосовершенствованию) и эмпатийности (направленности на помощь клиенту).

В лингвистике определены основные критерии культуры общения, включающие правильность высказывания, соблюдение языковых норм, коммуникативную целесообразность высказывания, точность, логичность, лаконичность, ясность и доступность высказывания и т.д. Однако в системе работы практического психолога относительно проблемы культуры межличностного общения, наряду с вышеуказанными, показательными являются следующие критерии, определенные с учетом профессиональных особенностей деятельности психолога:

- коммуникативная целесообразность высказывания;
- широта лексического запаса и соответствие речи языковым нормам;
- соответствие тона и стиля подачи информации ее содержанию;
- создание психологического климата беседы;
- диалогичность речи [5].

Коммуникативная целесообразность высказывания должна быть продиктована психологической ситуацией клиента, соответствовать целям и условиям общения.

При выражении информации важным условием является соблюдение языковых норм, широта сравнений, ясность изложения. Информация должна быть понятной клиенту, в этой связи не рекомендуется пресыщать речь использованием профессиональной терминологии.

В рамках беседы уровень ее эффективности будет зависеть от того, насколько благоприятным станет психологический климат общения, которое практический психолог строит также на основе применения речевых средств. Такой климат должен способствовать свободному протеканию общения, позволять работать не с ситуацией или ее трансформацией, а с переживаниями, с системой ценностей, отношений и состояний клиента.

Основной особенностью общения практического психолога с клиентом является диалогичность. В этой связи от психолога требуется не только умение вести диалог с клиентом, но и позиционировать его как равноправного партнера общения.

Основной целью речевого воздействия психолога на личность клиента является установление эффективного контакта, базирующегося на уважении, взаимопонимании, желании и способности оказать квалифицированную помощь.

Выводы. На основе вышеизложенного можем прийти к выводу, что успешность профессиональной деятельности психолога зависит от уровня сформированности его культуры межличностного общения. В этой связи актуализируется потребность разработок специальных путей формирования культуры межличностного общения практического психолога.

Культура общения практического психолога имеет ряд характерных отличительных особенностей, вызванных спецификой профессиональной деятельности.

Данные особенности должны учитываться при формировании культуры общения в системе компетенций и профессионально значимых качеств будущего специалиста в области психологии.

Литература:

1. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК. – 2003. – 672 с.
2. Гейхман Л.К. Культура общения как общение культур // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2003. – № 5. – С. 195-199.
3. Жилиева О.А. Языковая культура как фактор успешности профессиональной деятельности // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – № 93. – С. 245-249.
4. Курилович Н.В. Культура профессионального общения: анализ понятий // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2010. – № 9. – С. 67-72.
5. Филатова Л.Э. Компетентность в общении психологов // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2010. – № 3.

УДК:378.2

заместитель начальника кафедры огневой подготовки Попов Антон Александрович

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Санкт-Петербург)

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ К ПРИМЕНЕНИЮ ОГНЕСТРЕЛЬНОГО ОРУЖИЯ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ВОСПИТАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы психологической составляющей подготовки сотрудника правоохранительных органов, а в частности курсанта и слушателя образовательной организации МВД России, к ситуационным моментам, связанным с применением огнестрельного оружия. Обращено внимание на необходимость формирования навыков владения оружием в экстремальных ситуациях, связанных с осуществлением профессионально-служебной деятельности сотрудника органов внутренних дел. Даны практические рекомендации по совершенствованию образовательного процесса в целях развития необходимых профессиональных компетенций.

Ключевые слова: огневая подготовка, психологическая готовность, экстремальная ситуация, педагогический процесс.

Annotation. The article concerns topical issues of psychological training component of a law enforcement officer, and in particular, cadets and listeners of educational organizations of the Ministry of interior of Russia, to the situational aspects related to the use of firearms. Attention is drawn to the need for the skills of possession of a weapon in extreme situations related to the implementation of vocational service activities of the bodies of internal Affairs. Practical recommendations for the improvement of educational process in order to develop the necessary professional competencies.

Keywords: fire preparation, psychological readiness, extreme situation, educational process.

Введение. Подготовка сотрудника правоохранительных органов к сложным психологическим условиям осуществления службы, связанным с применением огнестрельного оружия, является одним из основных средств повышения эффективности правоохранительной деятельности. В органы внутренних дел принимаются различные категории специалистов, однако кадровое ядро ведущих служб органов внутренних дел составляют выпускники образовательных организаций МВД России. Наряду с достаточно высокой профессиональной подготовленностью данной части личного состава имеется и ряд проблемных аспектов. Один из них - психологическая готовность сотрудника ОВД к действиям в экстремальных условиях. В этой связи актуальной является задача повышения качества профессионального образования, формирование требуемых компетенций сотрудников органов внутренних дел.

Изложение основного материала статьи. Поскольку в настоящее время умение грамотно применить табельное огнестрельное оружие является фактором соблюдения личной безопасности сотрудника полиции, поэтому практически востребованным становится обеспечение психологической готовности сотрудников полиции к применению огнестрельного оружия при выполнении служебных обязанностей.

Выполнение сотрудником органов внутренних дел служебных обязанностей связано с определенным риском для его жизни и здоровья, что влечет большую психологическую нагрузку. К сожалению, многие, и в особенности молодые сотрудники ОВД, часто недооценивают данный фактор, не знают и не учитывают качества человеческой психики, специфику ее функционирования в нестандартных ситуациях.

С возникновением экстремальной ситуации действия сотрудника и его поведение определяются уровнем профессиональной подготовки и готовностью управлять своим психическим состоянием. Последнее выступает в совокупности многих составляющих: знание общей законодательной базы, отношение к службе и желание выполнять свои обязанности, овладение приемами и действиями с оружием и спецсредствами, владение приемами рукопашного боя, техническая оснащенность и вооружение, опыт и инстинкт самосохранения. Исходя из этого, сотрудником принимается решение на последующие действия - активные или пассивные. В одних случаях он будет активно воздействовать на ситуацию, в других занимать выжидательную позицию, что часто является результатом доминирования отрицательных качеств, пассивной жизненной позицией и слабостью характера.

Исследования, проводимые в рамках психологической науки, позволяют утверждать, что невозможно изменить темперамент человека, т. е. не получится холерика превратить в меланхолика, и заниматься этим, следовательно, нет никакого смысла. Характер же определяется множеством качеств (иногда противоположных), его можно изменять, усиливая или ослабляя те или иные качества. Развивая положительные и необходимые для службы в ОВД качества, возможно формирование характера в нужном направлении, причем иногда незаметно для обучаемого, и задача преподавателя заключается в первую очередь в грамотном выборе путей его формирования. В силу индивидуальности каждой личности пути, приемы, методы и время воздействия будут также индивидуальны, хотя основная часть психологического воздействия на человека является однотипной. При формировании характера пристальное внимание необходимо уделять развитию таких качеств, как выдержка, целеустремленность, самостоятельность, настойчивость, активность, внимательность, самокритичность. Именно они имеют определяющее значение для формирования психологической готовности сотрудников органов внутренних дел к выполнению задач, связанных с применением огнестрельного оружия.

Обучение стрельбе из пистолета связано как с физическими, так и с психическими процессами: мышечной и двигательной памятью, вниманием, мышлением, волей. Их развитие, происходящее в ходе тренировочных стрельб, благоприятным образом сказывается на всех сторонах подготовленности сотрудников, способствуя выполнению ими служебных обязанностей. Процесс формирования

профессионализма сотрудника ОВД характеризуется, в первую очередь, воспитательной направленностью. Воспитание сотрудника, обладающего профессиональной и морально-психологической готовностью к эффективному решению профессиональных задач, предполагает формирование определенных личностных качеств и является приоритетным направлением организации образовательного процесса в образовательных организациях МВД России. Воспитание - это медленный и малозаметный процесс изменения личности, систематическое и целенаправленное создание условий для воздействия на психику воспитуемого в целях привития ему нужных качеств. Будучи неотъемлемой частью профессиональной подготовки сотрудника, воспитание вплетено в единый образовательный процесс и осуществляется в тесном сочетании с обучением и тренировкой.

Трудная и важная задача преподавателя - побудить у обучающегося потребность в самовоспитании волевых качеств. Самовоспитание начинается с критической оценки своих достоинств и недостатков, сильных и слабых сторон характера, волевых качеств, с преодоления трудностей, свойственных служебной деятельности сотрудников ОВД. Сотрудник должен уметь оценивать ситуацию, осознавать содержание своих действий, понимать и чувствовать волевое состояние, направленное на решение возникшей проблемы. «Всякое волевое действие есть действие разученное. Ни один человек не может волевым образом выполнить действие, если он не знает, как его надо выполнять»³⁰. Только многократное успешное преодоление трудностей, свойственных данной деятельности, воспитывает волю человека.

Воспитательный процесс имеет свои цели, решает свои задачи и нередко требует особых методов организации занятий. Поэтому занятия по огневой подготовке являются составной частью всего комплекса профессиональной подготовки сотрудника и должны обеспечивать полноценное выполнение служебных обязанностей, в том числе в экстремальных ситуациях, вызывающих необходимость применения оружия. Иногда можно услышать мнение, что вся огневая подготовка сводится к поражению мишеней и определению суммы выбитых очков. Однако многие ли стрелки осознают, что оружие предназначено совершенно для других целей? Его применение подразумевает, помимо всего прочего, ведение огня на поражение, т. е. выстрел будет производиться в человека (хотя и преступника), который может получить серьезное ранение или быть лишен жизни. Это налагает на стрелка серьезнейшую ответственность за свои действия.

«Применение огнестрельного оружия сотрудником полиции»³¹ – это правоохранительная функция, закрепленная в Федеральном законе «О полиции» (статья 23). Для осуществления этой функции любому сотруднику необходимо обладать многогранным набором необходимых качеств и целым комплексом характеристик, позволяющих классифицировать человека как профессионала при работе с огнестрельным оружием. Ведь не секрет, что не каждый человек способен выстрелить в себе подобного. Но сотрудник полиции вынужден это сделать, если создается обстановка, угрожающая его жизни и жизни окружающих его граждан. Для этого он проходит специальную подготовку (обучение) в рамках образовательных организаций.

На самом деле очень сложно предвидеть проявление морально - психологических и физиологических качеств человека, оказавшегося в стрессовой ситуации, а ведь огневой контакт с вооруженным человеком это в высшей степени стрессовая ситуация. Когда в тебя стреляют, то поведение твое непредсказуемое, а еще и с учетом, что инстинкт самосохранения всегда преобладает над другими. Не предвидение возможности возникновения встречной стрельбы, шоковое состояние в ходе ее, подавление воли – все это может сыграть роль и, в конечном счете, обязательно сыграет пагубную роль с сотрудником. В данной ситуации даже если и возникает ответная реакция, в частности с применением оружия, то она носит неконтролируемый характер, что может привести эту ситуацию к выходу за рамки правового поля. Оценка ситуации, принятие решения, прогнозируемые последствия этого решения все это происходит за считанные секунды. А ведь все это делается под огнем противника.

Именно поэтому, обучение сотрудников при работе с оружием должно строиться на принципе уважения и защиты закона, профессионального обращения с этим оружием. Очень сложно и практически невозможно добиться сочетания всех вышеперечисленных качеств в одном человеке. Все-таки существует пресловутый «человеческий фактор», который не может быть предусмотрен заранее.

К высокому уровню профессионализма люди идут годами, при том, что постоянно совершенствуют свои навыки. Так же как, нельзя за два-три года сделать из начинающего сотрудника высококачественного специалиста, так же и нельзя сделать из среднестатистического сотрудника полиции профессионала в обращении с огнестрельным оружием. А уж тем более в рамках той подготовки, которая сложилась на сегодняшний день в подразделениях органов внутренних дел. Да, Наставление по огневой подготовке предусматривает не менее двух занятий в месяц с боевой стрельбой, но этого очень мало, если мы говорим о повышении качественных характеристик и уровня профессионализма в сфере обращения с оружием. И если мы хотим повысить уровень огневой подготовленности сотрудников полиции, если мы хотим, чтобы люди меньше погибали в огневых контактах с преступниками, то необходимо пересматривать систему огневой подготовки, как в образовательных организациях МВД России, так и в территориальных органах внутренних дел.

Внедрение в образовательный процесс инновационных педагогических технологий, позволяющих корректировать мышление стрелка в ходе выполнения огневой задачи, погружать его в стрессовую ситуационную обстановку, когда требуется моментальное принятие решения, позволяет нам в значительной мере повысить качественный уровень профессиональной подготовки сотрудника в сфере обращения с огнестрельным оружием.

Анализ статистики реального применения огнестрельного оружия показывает значительную недоработку отечественной системы огневой подготовки и неправильную оценку подготовленности стрелка. Смещение акцентов в методике обучения в сторону спортивной стрельбы не позволяет сформировать навыки, необходимые для боевой стрельбы, которая характеризуется скоротечностью, малым расстоянием до противника, повышенным психоэмоциональным напряжением, порой затрудненным выбором цели для поражения, а также встречным огнем противника. Несоответствие прививаемых навыков критериям готовности к реальному бою требует пересмотра традиционной системы подготовки, ее развития с учетом мирового опыта. Можно научить любого сотрудника делать первый прицельный выстрел в пределах двух секунд, однако, сколько времени потребуется этому же сотруднику, чтобы принять решение на производство

³⁰ Психологическая типология: хрестоматия / сост. К. В. Сельчонок. - Минск-Москва, 2002.

³¹ ФЗ РФ от 7 февраля 2011 года «О полиции»

этого выстрела в реальных условиях и при воздействии стресс-факторов? Поэтому весь процесс огневой подготовки необходимо рассматривать гораздо шире.

Подготовка сотрудника органов внутренних дел к применению огнестрельного оружия (огневая подготовка) состоит из двух частей: технической и психологической. В свою очередь, психологическая подготовка подразделяется на правовое обучение и непосредственное психологическое воздействие на обучающегося (в нашем случае на курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России).

Техническая часть огневой подготовки призвана привить устойчивые навыки гарантированного поражения цели в ограниченное время. Правовая подготовка определяет способность быстрой оценки реальной обстановки и принятия решения на правомерность применения или неприменения оружия. «Человек способен выстрелить в другого человека только в двух случаях: когда он панически опасается за свою жизнь либо уверен в правомерности своих действий»³². Справедливость такого высказывания очевидна. Чтобы быть уверенным в правомерности своих действий, необходимо в первую очередь знать основные законы и уметь быстро делать их анализ в соответствии с ситуацией. Для этого правовую подготовку необходимо рассматривать не как отвлеченную самостоятельную дисциплину, а как неотъемлемую часть многосторонней системы огневой подготовки сотрудника ОВД.

Непосредственное морально-психологическое воздействие на обучающегося в этих целях позволит ему научиться уверенно действовать в состоянии сильного нервного возбуждения и должно воспитать моральную готовность к выстрелу в противника. Далеко не каждый человек способен произвести выстрел на поражение, поскольку это сильнейшая нагрузка на психику. Результатом психологической подготовки станут осознанные и правомерные действия сотрудника в реальных условиях.

Для достижения конечной цели огневой подготовки преподавателю необходимо в процессе обучения решить ряд задач: воспитать у курсантов и слушателей уверенность в своих силах и возможностях, преодолеть негативное воздействие на психику внешних и внутренних факторов, сформировать устойчивость центральной нервной системы при принятии решения.

Уверенность в своих силах и возможностях появляется подсознательно, с ростом результатов и достижений, а также с приобретением устойчивых навыков в выполнении приемов стрельбы и доведения до автоматизма всех действий с оружием. Лучший тренажер - это само оружие! Никакие, даже самые изощренные тренажеры не заменят живого общения с оружием. С ростом результатов у стрелка появится уверенность в своих возможностях и возникнет глубокий интерес к освоению тонкостей стрелковой науки, что, в свою очередь, снова даст рост результатов и дополнительную уверенность в своих силах. Если стрелок не уверен в себе, то вряд ли от него можно ожидать хороших результатов, а тем более точности в реальном бою.

Преодоление негативного воздействия на психику внешних и внутренних факторов, оказывающих влияние на действия стрелка, является длительной и весьма сложной задачей, и полностью преодолеть его практически невозможно. Однако при проведении занятий в искусственно создаваемых дискомфортных условиях возможно определенное привыкание к внешним раздражителям и притупление внимания к ним, а это позволяет сосредоточиться на правильном выполнении основных элементов выстрела. Общее физическое состояние человека в стрессовой ситуации помимо изменения психической деятельности организма будет характеризоваться повышенным сердцебиением и увеличенным тремором. Чем больше практика тренировок в таких ситуациях, тем хладнокровнее будет действовать сотрудник. Смоделировать физическое состояние сильного волнения можно путем применения силовых нагрузок перед стрельбой. После такой нагрузки будет сбито дыхание, напряжено туловище, поэтому потеря устойчивости обеспечена, и говорить о прицельной стрельбе не приходится. Если на таком фоне сотрудник будет уверенно поражать мишени, то можно считать, что цель достигнута.

В подготовке сотрудника к стрельбе на поражение хорошо зарекомендовали себя методики, включающие психологическую нагрузку. Такие методики давно разработаны и применяются во многих зарубежных школах. Некоторые из них заключаются в выполнении упражнений в стрельбе по фотографиям и по объемным манекенам. К мишени на место головы приклеивается собственная фотография стрелка, которую он должен поразить с расстояния 5-7 м. Практика показывает, что сразу это могут сделать далеко не все, потому что надо «выстрелить в себя». Стрельба по объемным манекенам также вносит определенный психологический дискомфорт, который преодолевается с течением времени. После такой психологической обработки большинство стрелков способно произвести выстрел на поражение.

Формирование устойчивости центральной нервной системы в ситуации принятия решения (производство выстрела) представляет собой процесс комплексного воздействия, заключающийся в развитии способностей, умений и навыков, знаний и убеждений. Правомерность принимаемых решений и их последующая реализация будут определяться наличием прочных навыков обращения с оружием, согласно заложенным в подсознании алгоритмам действий.

При выработке решения должны включаться отделы мозга, отвечающие за долговременную и оперативную память, логику и анализ. Идеальным способом задействования всех отделов мозга является решение конкретных задач и деловые игры. Разработка учебных карточек или устная постановка задач осуществляется преподавателем и применяется в ходе каждого занятия, т. е. выполнение упражнения со стрельбой всегда должно выполняться на фоне решения тактической задачи.

Введение новых упражнений, создание нестандартных и меняющихся мишеных обстановок способствует формированию устойчивости центральной нервной системы при принятии решения. Например: поражению подлежат только цели с незнакомыми лицами. Дополнительно выставляются неподлежащие поражению фигуры с замаскированными признаками принадлежности к правоохранительным органам или службам безопасности. Для поражения надо выбрать цели по номерам, непосредственно указанным перед открытием огня, и т. д. После проведения таких занятий устойчивость нервной системы повышается во много раз, и сотрудник приобретает определенный навык хладнокровного принятия решения.

Как было отмечено ранее, конечной целью правовой подготовки должны стать навыки мгновенной оценки обстановки и быстрого принятия решения на правомерное применение оружия. Анализ законодательства необходимо рассматривать на примерах с решением конкретных задач. Для этого составляются карточки с описанием ситуации, действиями сотрудника и двумя или тремя вариантами ответов

³² Кобилецкий В. Ф. Методика огневой подготовки. - М., 1985

с применением оружия. На решение задач после прочтения ответов отводится не более 5 секунд, после выбора варианта ответа сотрудник должен уметь объяснить свой выбор. В целях повышения ответственности за решение можно выполнить упражнение со стрельбой по мишени с номером, соответствующим номеру ответа. При постоянной тренировке в решении задач и производстве стрельбы на фоне конкретных ситуаций будет вырабатываться устойчивый навык принятия решения в сложных ситуациях. Выработанный при этом стереотип определит правильные действия сотрудника в реальной ситуации.

Выводы. Если при обучении стрельбе пренебречь психологической составляющей профессиональной подготовки, то за пределами тира вся техническая подготовка останется практически невостребованной. Таким образом, психологическая подготовка призвана сформировать необходимые профессионально важные качества, готовность сотрудника к экстремальным, стрессовым ситуациям и выполнению задач, связанных с применением огнестрельного оружия. Она служит одним из факторов повышения качества профессионального образования в образовательных организациях МВД России.

Литература:

1. Психологическая типология: хрестоматия / сост. К. В. Сельчонок. - Минск-Москва, 2002.
2. ФЗ РФ от 7 февраля 2011 года «О полиции»
3. Кобилецкий В. Ф. Методика огневой подготовки. - М., 1985.
4. Вайнштейн Л. М. Оружие-пистолет: учебно-методическое пособие по стрельбе из пистолета. - М., 2002.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Попова Наталья Владимировна
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ БАКАЛАВРОВ В ПРОЦЕССЕ КОМПЕТЕНТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются психолого-педагогические условия формирования профессиональной направленности бакалавров в процессе компетентно-ориентированного образования. Раскрываются эффективные современные педагогические технологии в процессе формирования профессиональной направленности бакалавров. Анализируется применение разнообразных методов и средств обучения в процессе компетентно-ориентированного образования. Автором сделан вывод о том, что развитие уровневой подготовки в вузе может быть эффективным при условии реализации компетентного подхода, ориентированного на личность бакалавра.

Ключевые слова: формирование, профессиональная направленность, психолого-педагогические условия, компетентно-ориентированное образование.

Annotation. In article psychology and pedagogical conditions of formation of a professional orientation of bachelors in the course of the competence-based focused education are considered. Effective modern pedagogical technologies in the course of formation of a professional orientation of bachelors reveal. Application of various methods and tutorials in the course of the competence-based focused education is analyzed. The author drew a conclusion that development of-level preparation in higher education institution can be effective on condition of realization of the competence-based approach focused on the identity of the bachelor.

Keywords: formation, a professional orientation, psychology and pedagogical conditions, the competence-based focused education.

Введение. В современный период предъявляются повышенные требования к личности будущих специалистов. Существенно возросли требования к формированию личности в процессе профессиональной подготовки. Все большее внимание уделяется вопросам развития личности будущего специалиста, который должен сочетать в себе глубокую профессиональную подготовку, устойчивые умения и навыки практической работы, определенные черты и свойства личности.

Проблема адаптации специалиста как составляющая процесса социализации не нова, различные ее аспекты неоднократно описывались и исследовались в научно-педагогической литературе. Однако сегодняшняя обстановка в стране требует несколько по иному оценить этот процесс, так как будущий специалист должен иметь устойчивую профессиональную направленность, обладая необходимыми знаниями и навыками в своей будущей профессии. Такое состояние практики обуславливается недостаточной теоретической разработанностью проблемы формирования профессиональной направленности бакалавров. В этой связи тема научной статьи является актуальной и своевременной.

Формулировка цели статьи. Целью нашего исследования является формирование профессиональной направленности бакалавров в процессе компетентно-ориентированного образования.

Изложение основного материала статьи. Предметом нашего исследования является формирование профессиональной направленности бакалавров в процессе компетентно-ориентированного образования, поэтому следует, во-первых, остановиться на понятии «формирование».

Применительно к педагогике формирование обычно связывается с развитием новых качественных отношений посредством обучения и воспитания; как процесс целенаправленного, организационно оформленного взаимодействия всех субъектов воспитания, где влияние педагога на сознание, волю, эмоции воспитуемых, на организацию их жизни и деятельности служит формированию у них требуемых качеств и обеспечения успешного достижения заданных целей [1].

В нашем образовательном процессе применяются современные педагогические технологии в сочетании с традиционными методами обучения бакалавров. Современный подход дает возможность формировать компетентно-ориентированную подготовку будущих специалистов, соответствовать профессиональным требованиям к обучению, сочетать теорию, практику и инновации. Он способствует творческой подготовке бакалавров в процессе образования, в виде реализации проектных работ, а так же предусматривает работу преподавателя со студентами в малых группах.

В работах Талызиной Н.Ф. раскрывается вопрос профессиональной компетентности будущего специалиста [3]. Современная система, реализованная в образовании, формирует знания, умения, навыки и те компетенции бакалавров, которые сегодня востребованы на рынке труда.

Компетентностно-ориентированное образование - это процесс, направленный на формирование у субъекта в ходе деятельности, преимущественно творческого характера, способности связывать и способы деятельности с учебной или жизненной ситуацией для ее решения, а также приобретения эффективного решения значимых практико-ориентированных проблем [2].

Профилирующие кафедры вузов, сегодня выпускают бакалавров, а работодатели – привлекают их для решения профессиональных задач. Поэтому важно осмыслить особенности их подготовки, определяемые нормативными документами, определиться с возможными проблемами, чтобы находить конструктивное их решение в условиях новой социально-экономической и технологической реальности.

Эффективное использование современных педагогических технологий в процессе формирования профессиональной направленности бакалавров говорит о применении разнообразных методов и средств обучения в процессе компетентностно-ориентированного образования.

На наш взгляд качественную подготовку профессиональных специалистов в учебных заведениях, возможно, осуществить не через увеличение количества учебных часов, насыщение студентов занятиями, а, прежде всего, через усиление акцента на формировании профессиональной направленности бакалавров, через воспитание мотивационно-ценностного отношения к избранной специальности, полученным знаниям, понимание их относительности, умение вовлекаться в процесс постоянной смены знаний, готовности к выполнению своих профессиональных функций, то есть через изменение цели профессиональной подготовки, которая влечет за собой формирование профессиональной направленности.

В нашей научной статье акцент делается на раскрытие психолого-педагогических условий учитывающих особенности и возможности подготовки будущих специалистов, реализация которых необходима для повышения эффективности процесса формирования профессиональной направленности бакалавров в компетентностно-ориентированном образовании. Рассмотрим эти условия подробно.

1. Исходным условием, обеспечивающим эффективность процесса подготовки будущих специалистов является изменение общей цели профессионального обучения бакалавров, ориентированного не на передачу информации, а на становление у обучающихся профессионально направленных убеждений, стремления к самосовершенствованию, профессиональной рефлексии.

2. Освоение не только предметного материала (знания, умения, навыки), но и научение обучающихся способам освоения материала по предмету.

3. Осуществление профессиональной ориентации с опорой на наглядные не декларативные формы.

4. Привлечение к процессу формирования профессиональной направленности молодых, профессионально успешных специалистов.

5. Введение продуманной системы планирования, имеющей единую программно-целевую и профессиональную направленность учебно-воспитательного процесса.

6. Интегрирование педагогической деятельности педагогов направленной на формирование профессиональной направленности, познавательной самостоятельности, обеспечивающих самоутверждение и самовыражение личности бакалавра в процессе компетентностно-ориентированного образования.

7. Организация взаимодействия студент-студент, студент-педагог выступающего в виде практикума, активизирующего эмоционально-волевую, интеллектуальную и деятельностную сферу личности вовлекающего бакалавра в профессиональную деятельность.

8. Рациональное использование предметной сферы путем осуществления педагогического процесса формирования профессиональной направленности бакалавров в процессе компетентностно-ориентированного образования, способствующих развитию потребности будущих специалистов в рефлексии приобретаемого опыта, как учебной, так и профессиональной деятельности.

9. Разнообразие проведения практических и теоретических занятий, групповые, малыми группами, индивидуальные.

10. Диагностика и учет индивидуальных особенностей личности будущего специалиста при формировании профессиональной направленности в процессе компетентностно-ориентированного образования.

11. Своевременное определение и развитие профессионально важных способностей и психологических качеств личности, обеспечивающей рост профессиональной готовности бакалавров.

12. Психологическое обеспечение для возможности сопоставления собственной подготовленности обучающихся с требованиями профессии, освоение несовпадающих элементов профессиональной программы, проведение контроля успешности выработки профессионально важных качеств.

Значительное место в учебном процессе высшего учебного заведения, должно отводиться активным методам обучения. Активные методы обучения всегда находили широкое применение в профессиональной подготовке бакалавров. Они способствуют активному вовлечению обучаемых в учебно-познавательную деятельность, обеспечивают самостоятельное овладение знаниями и опытом творческой деятельности.

Физическая культура, является обязательной учебной дисциплиной и изучается студентами разных форм обучения в количестве 408 часов. Мы считаем, целесообразным в теоретический курс «Физической культуры» вузов, включать методы активного и проблемного обучения для формирования профессиональной направленности бакалавров и мотивационно-ценностного отношения к данной дисциплине.

Основным представителем активных методов обучения является игра. Игра представляет сложный социокультурный феномен, которому посвящено множество философско-культурологических, психологических и педагогических исследований.

Исследователи считают необходимым разграничивать в теоретическом плане (понимание) и в практическом отношении (конструирование и использование) игровую деятельность и целенаправленную игру. Игры с правилами подчинены достижению заранее намеченного игрового (всё же не практического) результата. В дальнейшем, говоря об играх, мы будем обращаться именно к этому последнему понятию целенаправленной игры.

Определяя дидактические возможности различных учебных игр, мы опирались на следующие положения: в ходе учебной игры студенты овладевают опытом деятельности, сходным с тем, который они получили бы в действительности; учебная игра позволяет студентам самим решать трудные проблемы, а не

просто быть наблюдателями; учебные игры создают потенциально более высокую возможность переноса знаний и опыта деятельности из учебной ситуации в реальную; учебные игры обеспечивают учебную среду, незамедлительно реагирующую на действия студентов; учебные игры позволяют «сжимать» время; учебные игры психологически привлекательны для студентов.

Дидактическая игра как средство обучения эффективна для закрепления знаний, умений и навыков, творческого осмысления изученного материала и применения полученных знаний в реальном жизненном контексте, формирования ценностных ориентаций. Сфера применения дидактической игры - от дошкольного образования до высшей школы.

В процессе изучения теоретического курса «Физической культуры» можно применять имитационно-моделирующие игры. В них наряду с ролевой позицией каждого студента действуют «правила» имитируемой реальности. Итоги игры выступают в двойном плане - как игровой, и как учебно-познавательный результат.

Дидактическая функция игры реализуется через обсуждение игрового действия, анализ соотношения игровой ситуации и реальности. Важнейшая роль в данной модели принадлежит заключительному обсуждению, в котором студенты совместно анализируют ход и результаты игры, соотношение игровой (имитационной) модели и реальности, а также ход учебно-игрового взаимодействия.

Рассмотрим этот тип игры на конкретном примере одного из занятий.

Имитационно-моделирующая игра по теме

«Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов»

Тема занятия: система физических упражнений для профилактики профессиональных заболеваний.

Цель занятия: разработать комплексы физических упражнений для профилактики профессиональных заболеваний.

Методика работы с использованием имитационно-моделирующей игры представлена в таблице 1.

Таблица 1

Блок-схема имитационно-моделирующей игры «Система физических упражнений для профилактики профессиональных заболеваний»

Этапы	Содержание этапов	Время
I	<p>Организационный этап: определение целей игры; представление последовательности и методики проведения игровых процедур; формирование группы (7-8 чел.); распределение следующего комплекта ролей:</p> <p>«Генератор идей»: набрасывает перечень физических упражнений направленных на компенсацию различных профессиональных заболеваний, не заботясь о том, чтобы они были систематизированы; чем более разнообразные упражнения он предложит, тем более полной будет система физических упражнений.</p> <p>«Синтезатор идей»: распределяет предложенные физические упражнения по группам профессиональных заболеваний.</p> <p>«Регистратор идей»: фиксирует наиболее значимую информацию о создаваемых комплексах физических упражнений.</p> <p>«Визуализатор»: готовит изображение физических упражнений направленных на компенсацию различных профессиональных заболеваний, в конце занятия сдает изображение (в виде рисунка) преподавателю.</p> <p>«Докладчик»: берет на себя ответственность за предоставление информации о системе физических упражнений направленных на компенсацию различных профессиональных заболеваний, всей аудитории.</p> <p>«Лидер»: организует деятельность группы, руководит действиями всех участников, несет персональную ответственность за степень достижения цели деятельности, принимает окончательное решение, когда участники не могут прийти к определенному мнению, отвечает за соблюдение регламента работы.</p> <p>«Эксперт»: принимает активное участие в работе группы, по окончании работы дает оценку полученному результату, процессу его достижения, выполнению ролей, степени участия каждого в создании системы упражнений, психологическому климату; установление регламента; принятие правил игры.</p>	7 мин.
II	<p>Этап групповой работы: создание системы физических упражнений направленных на компенсацию различных профессиональных заболеваний: подготовка изображения и доклада; внутригрупповое обсуждение созданной системы упражнений.</p>	20 мин.
III	<p>Этап коллективной работы: представление группами созданной системы физических упражнений направленных на компенсацию различных профессиональных заболеваний; анализ соотношения предложенных систем упражнений с особенностями и возможностями будущей или настоящей профессиональной деятельности; выявление положительных и отрицательных сторон созданных систем упражнений; полученные системы физических упражнений записываются, зарисовываются в тетрадь.</p>	20 мин.
IV	<p>Заключительный этап: подведение итогов: анализ результатов игры экспертами, членами групп, преподавателями.</p>	10 мин.

Представленные выше современные образовательные технологии и активные методы обучения разнообразны по целевому назначению и степени сложности использования в процессе формирования профессиональной направленности и мотивационно-ценностного отношения бакалавров к учебной дисциплине «Физическая культура», но все они направлены на осуществление одной цели – подготовить грамотного специалиста.

Выводы. Таким образом, рассмотренные психолого-педагогические условия формирования профессиональной направленности бакалавров в процессе компетентностно-ориентированном образовании, позволяют сделать вывод о том, что развитие уровневой подготовки в вузе может быть эффективным при условии реализации компетентностного подхода, ориентированного на личность бакалавра.

Литература:

1. Попова Н.В. Социально-педагогические проблемы формирования физической культуры студентов. // Форум молодых ученых. - 2016. - № 3(3). – С. 207-210
2. Самойлов Е.А. Компетентностно-ориентированное образование. - Монография. - Самара: СГПУ, 2006. – 160 с.
3. Талызина Н.Ф. Вопросы профессиональной компетентности учителя. - Москва: Проспект, 2009. - 214 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Попова Наталья Владимировна
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОЦЕНОЧНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы использования предлагаемой автором оценочной технологии обучения в процессе подготовки специалистов педагогического вуза. Раскрывается специфика деятельности студентов факультета физической культуры. Анализируются и выделяются основные, составляющие компоненты критериев оценки качества деятельности преподавателя. Автором сделан вывод о том, что качество образования и подготовки специалистов в любом вузе, в том числе и педагогическом, в первую очередь зависит от качества работы преподавателей.

Ключевые слова: деятельность; контроль; бально-рейтинговая система; оценочная технология; квалиметрия педагогического труда.

Annotation. In article questions of use of the estimated technology of training offered by the author in the course of training of specialists of pedagogical higher education institution are considered. Specifics of activity of students of faculty of physical culture reveal. The author drew a conclusion that quality of education and training of specialists in any higher education institution including pedagogical, first of all depends on quality of work of teachers.

Keywords: activity; control; ball and rating system; estimated technology; kvalimetriya of pedagogical work.

Введение. В связи с модернизацией отечественного образования, обусловленной требованиями Болонского соглашения, обеспечивающими вступление России в современное образовательное пространство, происходят изменения требований к качеству образования и системе ее оценки. Учреждениям высшего образования необходим поиск, разработка и применение современных систем и технологий оценок качества подготовки выпускников.

Формулировка цели статьи. Повышение качества образования, и первую очередь высшего, является ключевой задачей, а для России – еще и актуальной. Поиск путей ее решения требует четкого определения связанных с этим проблем.

Изложение основного материала статьи. Вопрос повышения качества образования получает в последнее время довольно широкое освещение, во многом благодаря тому, что концепция модернизации российского образования декларирован главной задачей российской образовательной политики, а также тому, что руководители высших учебных заведений справедливо усматривают в качестве образования гарантию устойчивого положения на рынке образовательных услуг.

Система менеджмента качества - продукт корпоративной работы вуза, созданный с учетом специфики и индивидуальных особенностей, традиционно сложившихся в конкретном учебном заведении, составляющим его уникальность и имидж на рынке образовательных услуг.

В работах исследователей рассматриваются теоретические и практические основы профессионально-педагогической культуры преподавателя, излагается авторский подход к проблеме ее формирования. Определяют совокупность ценностей, овладение которыми создает основу для формирования профессионально-педагогической культуры [4].

Анализ проблемы качества образования исследователи сводят к нескольким составляющим: качественный состав абитуриентов; цели и содержание образования; уровень профессиональной компетентности преподавателей и организации их деятельности; состояние материально-технической и научно-информационной базы процесса образования.

Одним из наиболее важных компонентов, определяющих качество образования, является уровень профессиональной компетентности преподавателей во время проведения занятий. В работах ученых рассматривается развитие познавательной активности студентов в процессе проблемного обучения. Раскрывается и обосновывается педагогическая система развития познавательной активности студентов, состоящая из пяти элементов: мотивационного, ориентационного, содержательно-операционного, ценностно-волевого и оценочного [1].

Качество образования и подготовки специалистов в любом вузе, а том числе и педагогическом, в первую очередь зависит от качества работы преподавателей. Основные виды деятельности преподавателя: учебная, научная, методическая, организационная, воспитательная и повышение квалификации. Кафедра, руководствуясь этими критериями, анализирует отчет преподавателей и принимает соответствующее заключение.

Важным направлением совершенствования качества подготовки специалистов в различных профессиональных сферах является формирование культуры учебной деятельности студентов как исходный этап становления культуры учебного труда, как фактор непрерывного образования и саморазвития личности [2].

В связи с выше изложенным становится необходимой разработка квалиметрического подхода к оценке качества деятельности преподавателя вуза. В последние годы в высшей школе широко внедряются методики рейтинговой оценки знаний студентов, осуществляется переход на многобалльные оценочные шкалы, разрабатываются методики аттестации профессорско-преподавательского состава.

Становится целесообразным установление рейтинги каждого преподавателя на основе единой унифицированной методики с многомерным анализом и многобалльной оценкой его деятельности. Диагностирование профессиональных качеств педагога позволит судить о его профессионализме, мастерстве, новаторстве, а методика их оценки традиционно определяется как аттестация.

Основу критериев оценки качества деятельности преподавателя составляют следующие компоненты: профессионализм и образовательный уровень преподавателя; результативность исследовательской и научно-методической работы; уровень педагогического мастерства; личностные качества; повышение квалификации.

Процесс обучения в вузе представляет собой единую и взаимообратную связь между преподавателем и студентами. Результативность учебного процесса зависит от этих главных субъектов, поэтому при оценке качества образования обращается основное внимание на результаты достижений обучаемых (студентов) и качество преподавания.

Для получения информации о качестве педагогической деятельности преподавателей очень часто используются различные опросы студентов, например, опрос «Преподаватель глазами студентов». Оценивание преподавателя по выставленным студентами баллам приводит, на наш взгляд, к субъективизму к оценке его работы и занижению требований к студентам.

В связи с этим представляем интерес анкета, которая разработана в Новосибирском государственном техническом университете [5]. В этой анкете студенты оценивают не личностные качества преподавателя, с которым они работают, а свою собственную деятельность, активность на занятиях, свое самочувствие и настроение в процессе учебы.

Следующим важным компонентом, связанным с повышением качества подготовки специалистов в высшей школе, является внедрение в учебный процесс новейших образовательных и информационных технологий. В нашей работе рассматриваются вопросы использования оценочной технологии. Разработанная и внедренная в университете модульно-рейтинговая технология обучения выявляет необходимость в осуществлении непрерывного контроля в условиях повышения качества подготовки.

В связи с общеузовской политикой снижения числа аудиторных занятий (лекций, семинаров и практик) и увеличения количества времени отведенного на самостоятельную работу студентов, возникла острая необходимость изменения системы преподавания предметов и контроля качества их освоения со стороны студентов.

Одной из современных технологий, которая используется в менеджменте качества образовательных услуг, является бально-рейтинговая система. Основной ее целью является определение уровня качества и успешности освоения студентом учебных дисциплин через балльные оценки и рейтинги с измеряемой в зачетных единицах трудоемкостью каждой дисциплины и в целом образовательной программы. Она также позволяет активизировать учебную и внеучебную (самостоятельную) работу студентов.

Данная система использования оценочной технологии создавалась в процессе делегирования такой возможности со стороны руководства вуза, на основе локальных нормативных актов. Тщательный анализ документов дает основание считать их фундаментальной основой для дальнейшей разработки отдельных действий, компонентов, операций системы оценивания. В своем поиске ее составляющих мы стремились учесть специфику деятельности студентов факультета физической культуры, которая обусловлена следующими факторами: участием студентов-спортсменов в соревнованиях; участием студентов-спортсменов в тренировочном процессе; спецификой организации учебных занятий проводимых как в аудиториях, так и в спортивных залах, на открытых спортивных площадках города.

Измерением учебного труда и интеллектуальной деятельности в педагогическом процессе занималось большое число исследователей. В системе образования особый интерес представляют научные разработки К. Гаусса, Е. С. Харрингтона, Б. Руппа и др. [6]. Первое, что необходимо было сделать – это определить, какие составляющие интегральную оценку учебного труда и интеллектуальной деятельности студентов будут убедительными для лиц принимающих решение.

Понятие деятельности мы понимаем из осмысления ее структуры А. Н. Леонтьевым [3]. Деятельность состоит из отдельных действий, а действия – из отдельных операций, и, наконец, они, в своей технологической составляющей, предполагают наличие показателей. Совокупность показателей позволяет определить степень соответствия чего-либо. Это и является конкретным критерием: «обучен-необучен», «эффективен-неэффективен».

Приведенный фрагмент алгоритмического анализа составляющих учебного труда и интеллектуальной деятельности, на наш взгляд, важнейший атрибут искомой системы оценки. Нам необходимо отличать критерии и показатели эффективности от критериев и показателей результатов (качество). Качество это то, что характеризует результат, а эффективность – то, что характеризует процесс.

Успешность (эффективность) изучения отдельной дисциплины оценивается суммой набранных баллов (из 100 возможных), а успеваемость студента в целом – по интегральной оценке эффективности обучения (ИОЭО). Она формируется на основе оценки знаний и умений студента в течение обучения (семестровый период) и по итогам зачетно-экзаменационных испытаний.

В контексте нашей проблемы набранное студентом количество баллов, по 100-балльной шкале, характеризует эффективность освоения им учебных единиц предмета, и усвоение информации из условных блоков «запоминание и понимание». Последующий перевод из 100-балльной системы в традиционную 5-балльную должен обеспечивать возможность характеристики показателя качества учебного труда.

Оценка успеваемости студентов в рамках бально-рейтинговой системы осуществляется в ходе текущего, рубежного и промежуточного контроля.

Систематический контроль полученных знаний формирует наиболее объективную оценку успеваемости и позволяет регулярно контролировать учебную деятельность студентов; стимулирует студента к регулярной и планомерной учебной работе, как в аудитории, так и самостоятельно.

Показатель эффективности будет получен в 100-балльной системе. Для перевода его в оценочный критерий качества обученности необходимо будет воспользоваться шкалой интервалов рекомендованной вузом (Алтайским государственным педагогическим университетом) (Таблица 1).

Таблица 1

Шкала перевода баллов АлтГПУ в традиционную оценку, Зачет и дифференцированный зачет			
Количество баллов эффективности обучения (рейтинговый балл)	Оценка качества обученности		
	Экзамен	Зачет	Дифференцированный зачет
85-100	5 (отлично)	Зачет	5 (зачтено)
70-84	4 (хорошо)		4 (зачтено)
50-69	3 (удовлетворительно)		3 (зачтено)
0-49	2 (неудовлетворительно)	Незачет	2 (незачтено)

На наш взгляд, в качестве пилотного проекта используемая нами шкала перевода баллов в оценки имеет право на существование. Необходимо учитывать в своей деятельности направленность на современное образовательное пространство.

Нами было проведено анкетирование преподавателей работающих с использованием модульно-рейтинговой технологии обучения, в ходе которого были получены следующие результаты: около 70% преподавателей считают, что данная технология обучения активизирует и стимулирует к ритмичной работе студентов, 20% опрошенных преподавателей считают, что вследствие этого повышается качество знаний и успеваемость студентов.

Проведенный опрос студентов первых и вторых курсов показал, что около 60% опрошенных считают модульно-рейтинговую технологию обучения существенным стимулом в получении качественных образовательных услуг; творчески развиваться путем дополнительного участия в научных исследованиях и разработках.

Разработанная и внедренная в университете модульно-рейтинговая технология обучения и созданная на ее основе автоматизированная система управления учебной деятельностью студента выявляют необходимость в осуществлении непрерывного контроля в условиях повышения качества подготовки, уровня организации учебного процесса и эффективности обучения студентов.

Значительное место в учебном процессе высшего учебного заведения, должно отводиться активным методам обучения. Активные методы обучения всегда находили широкое применение в профессиональной подготовке студентов. Они способствуют активному вовлечению обучаемых в учебно-познавательную деятельность, обеспечивают самостоятельное овладение знаниями и опытом творческой деятельности.

Физическая культура, является обязательной учебной дисциплиной и изучается студентами разных форм обучения в количестве 408 часов. Мы считаем, целесообразным в теоретический курс «Физической культуры» вузов, включать методы активного и проблемного обучения для формирования мотивационно-ценностного отношения студентов к данной дисциплине. Рассмотрим деловую игру «мозговой штурм (атака)» на конкретном примере одного из занятий (таблица 2).

Таблица 2

Деловая игра «мозговой штурм (атака)» по теме «Основы здорового образа жизни студента. Роль физической культуры в обеспечении здоровья»

Этап	Содержание	Время
I	Организационный этап: Определение целей «мозгового штурма» (необходимо предельно четко поставить цель и ее формулировку записать в тетрадь); представление последовательной мыслительности; формирование групп по 5-7 человек; установление регламента; принятие правил.	5 мин.
II	Этап индивидуальной работы: каждый студент письменно на отдельных листочках формулирует как можно больше заданий для определения структуры ЗОЖ, не подписывая листочки и не подвергая идеи критике и обсуждению с товарищами.	10 мин.
III	Этап групповой работы: группа перечитывает все варианты заданий, исключая повторы и систематизируя остальные идеи следующим образом: 1. идеи ценные, «готовые к употреблению»; 2. идеи ценные, но плохо сформулированные; 3. бредовые идеи. Далее, объединяя ценные и «готовые к употреблению» идеи, дорабатывая плохо сформулированные варианты и анализируя «бредовые» идеи, студенты komponуют и формируют идеальные требования к составляющим ЗОЖ.	15 мин.
IV	Этап коллективной работы: Оглашаются результаты работы каждой группы, проводится сравнение полученных вариантов заданий (выявление положительных и отрицательных сторон), подводятся итоги, полученные задания записываются в тетрадь.	10 мин.
V	Аналитический этап: обсуждение хода работы, рефлексия, заключительное слово преподавателя.	5 мин.

Выводы. Представленные выше современные образовательные технологии и активные методы обучения разнообразны по целевому назначению и степени сложности использования в процессе формирования мотивационно-ценностного отношения студентов к учебной дисциплине «Физическая культура», но все они направлены на осуществление одной цели – подготовить грамотного специалиста.

Литература:

1. Алеева Ю.В., Попова Н.В. Развитие познавательной активности студентов вуза в процессе проблемного обучения // Экономика. Профессия. Бизнес. - 2015. - Т. 1. - № 1 (1). - С. 58-60.
2. Киселева Ю.В., Попова Н.В. Педагогические условия формирования культуры учебной деятельности студентов // Мир науки, культуры, образования. - 2009. - № 5. - С. 273-276.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность.- М.: Политиздат, 1975. - 304 с.
4. Попова Н.В., Киселева Ю.В. Профессионально-педагогическая культура преподавателя вуза // Мир науки, культуры, образования. - 2010. - № 5. - С. 206-208.
5. Скок Г.Б., Лебедева Е.А. Оценка качества деятельности преподавателя // Материалы третьей международной научно-методической конференции «Качество образования: концепции, проблемы». - Новосибирск: НГТУ, 2000. - С. 38-40
6. Шеннон К. Работы по теории информации и кибернетике. - М.: Изд. иностр. лит., 1963. - 830 с.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Правдюк Ольга Владимировна

Филиал Московского государственного университета
имени М. В. Ломоносова в Севастополе (г. Севастополь)

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОНФЕРЕНЦИИ МЕНОНИТОВ КРЫМА В КОНТЕКСТЕ ГЕНЕЗИСА
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ВНЕШКОЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ РОССИИ
(ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XIX – НАЧАЛО XX ВВ.)**

Аннотация. В статье рассматриваются особенности организации и проведения педагогических конференций у крымских меннонитов во второй половине XIX – начале XX вв. Акцентировано, что эти конференции представляли собой специальное дополнение в образовательной подготовке учителей с целью повышения их профессиональной квалификации, выполняли функцию обмена инновационными методиками обучения, опыта работы между педагогами не только Крымского региона, но и всего Юга России.

Ключевые слова: история образования, этнические и конфессиональные общности Крыма, педагогические конференции, система профессиональной педагогической подготовки учительские съезды, поликультурное пространство.

Annotation. The article deals with the peculiarities of organization and holding of pedagogical conferences of Crimean Mennonites in the second half of XIX - beginning of XX centuries. It is accented, that these conferences were the special addition in educational preparation of teachers with the purpose of increase of their professional qualification, performed the duty of exchange innovative methodologies of educating, experience between the teachers of not only the Crimean region but also all South of Russia.

Keywords: history of education, ethnic and confessional communities of Crimea, pedagogical conferences, the system of professional pedagogical preparation is teaching conventions, multicultural space.

Введение. На современном этапе развития отечественной педагогической науки и оптимизации подготовки будущих специалистов в сфере образования и воспитания усиливается интерес к ретроспективному изучению культурно-образовательного опыта многочисленных национальных этносов и конфессий, проживающих в различных регионах Российской Федерации. Такой подход позволяет не только по-новому оценить их педагогическое наследие, конкретизировав генезис важнейших проблем образования и воспитания, но также комплексно осмыслить тенденции развития национальных императивов в соотношении с российским и зарубежным педагогическим процессом. В этом контексте отдельное внимание заслуживает исследование таких форм общественной мысли и педагогического движения как съезды и конференции, целью которых было повышение квалификации и уровня знаний учителей, а также приобщение к новейшим методам и приемам педагогики и дидактики [8; с. 3-4]. Важным отличием этих мероприятий явилось их способствование развитию педагогической мысли во всей Российской империи. Показательным в этом отношении стал Крымский регион, на территории которого исторически проживало множество народов, каждый из которых создал и апробировал собственную педагогическую систему.

В контексте данной статьи рассматриваются особенности организации и проведения педагогических конференций у этнических и конфессиональных общностей Крыма в контексте генезиса теории и практики внешкольной педагогики России во второй половине XIX – начале XX вв. на примере немцев-меннонитов, сохранивших образцы самобытной локальной организации учебно-воспитательного процесса в условиях иноязычной и инодуховной образовательной среды.

Изложение основного материала статьи. Общим вопросам меннонитской педагогики в условиях Юга России, и в частности, в Крыму, посвящены статьи отечественных и зарубежных авторов: А. Безносова, М. Беликовой, Л. Тутик, И. Черказьяновой, П. Фризена, И. Унру, А. Клауса, Л. Фрёзе и других. При этом, особенности проведения и значение педагогических конференций осталось на периферии научных интересов указанных авторов. Предлагаемая публикация стремится восполнить этот пробел.

Основной причиной педагогических конференций у меннонитов явилось классическое противоречие между растущими социально-культурными запросами общества к образованию и низким уровнем преподавания в школах. Проведение таких учебно-методических мероприятий, по мнению руководителей меннонитских общин, способствовало эффективному самообучению и совершенствованию педагогов, их положительному обмену опытом, а в итоге - качественному росту профессионального уровня меннонитского образования [2].

Общие педагогические конференции меннонитов начали проводиться с 1850 г. по распоряжению Сельскохозяйственной комиссии [1]. Как правило, они созывались трижды в год: – 15 мая, 15 августа, 30

декабря. При этом, следует отметить, что архивные материалы указывают на то, что первые такие собрания возникли еще в 20-х гг. XIX в. при содействии общественного деятеля и организатора меннонитского образования И. Корниса (1789 – 1848 гг.). Так, в 1910 г. на заседании Инспекторов народных училищ, приглашенные туда меннонитские духовные старейшины заявили, что «эти собрания созываются в колониях уже лет восемьдесят» [4; л. 12]. Подобным образом Перекопский уездный чиновник, рапортуя 21 марта 1911 г., о наличии на территории его уезда конференций учителей – меннонитов, отмечал, что полиция не обращала на них особого внимания, поскольку существовали они уже несколько десятков лет и «никаких плохих последствий не имели» [5; л. 36]. Принимая это во внимание, укажем, что в начале своего существования такие инициированные И. Корнисом конференции, еще не были систематическими мерами и происходили преимущественно на местном уровне.

Анализ протоколов первых конференций позволяет сделать вывод о том, что их педагогическая эффективность была не слишком высока. К числу вопросов, которые обсуждались на них, относились преимущественно о состоянии организации обучения в школах и содержания традиционных дисциплин элементарного цикла (чтение, письмо, арифметика, изучение Библии). Однако впоследствии содержательная насыщенность педагогических конференций возрастала и расширялась, а сами конференции становились важным инструментом оптимизации образования во всех меннонитских школах региона. Так, по донесениям учителя меннонитского училища Матиса «учителя всех крымских меннонитских школ собирались на одну конференцию». О таких конференциях информировал в своем отчете и заведующий Карасанским центральным училищем, отмечая, что «происходят подобные собрания и в Таврической, и в Екатеринославской губернии...» [4; л. 9].

С 1854 года в меннонитских колониях начали проводить местные педагогические конференции (специальные и ежемесячные), также в соответствии с инструкцией Сельскохозяйственного союза [11]. Изученные нами архивные документы и материалы содержат важные сведения, подтверждающие самостоятельную инициативу меннонитов в проведении учительских конференций. В частности, по сообщению учителя Огуз-Тобенского училища Ф. Янца, «в меннонитских училищах Крыма и других местностях практика проведения конференций существует более 40 лет. Делятся такие собрания на участковые и порайонные; устраиваются ежемесячно 5 – 10 учителями; общие – с участием всех учителей Крымского полуострова (как начальных школ, так и центральных училищ) и представителей меннонитского духовного начальства и общин» [4; л. 9].

В 1869 г. при содействии учителей меннонитских колоний региона – П. Хольцрихтер, И. Бройля, К. Унру, Б. Хардер, А. Герца, П. Фризена и других был организован особый училищный совет, в функции которого, кроме руководства и контроля над учебными заведениями, входило:

- организация и проведение общих учительских конференций;
- организация командировок учителей для обучения и обмена опытом в высших школах России, Германии и Швейцарии;
- обеспечение учебными материалами и ознакомление с новыми методами обучения, в том числе и посредством проведения внешкольных семинаров и педагогических съездов [8; с. 11 - 12].

Училищный совет предложил новую территориальную организацию педагогических конференций: пять школ каждого района группировались для ежемесячных конференций учителей [6; л. 261-264].

Дополнительным импульсом в истории педагогических конференций меннонитов стала Первая русская революция 1905 – 1907 гг., в процессе которой был временно ослаблен тотальный государственный контроль над народным образованием. К примеру, возникли новые институты с похожими функциями – меннонитские учительские общества - наиболее совершенные варианты меннонитских советительских организаций. В эти же годы по аналогии с Молочанским (Гальбдтшатским) школьным советом, такой же совет возник и на территории Крыма [7]. К числу приоритетных педагогических задач Общества принадлежали: повышение общего и профессионального образования учителей, улучшение их социального и материального положения, содействие объединениям учителей с целью развития народного образования [2; с. 29]. Решение указанных задач рекомендовалось достигались путем организации и проведения общих и специальных конференций, предусматривающих доклады, выступления с рефератами, демонстрацию образцовых уроков; основания педагогических библиотек и другое [8; с. 13]. Кроме этого, в обязанность Крымского меннонитского школьного совета, существовавшего на полуострове с момента переселения меннонитов в 1860-е гг., входило содействие в организации и участие в проведении педагогических конференций [4; л. 109].

Таким образом, со второй половины XIX в. училищные Советы и Общества стали организаторами педагогических конференций. Эти съезды были реальной возможностью для школьного совета тесного взаимодействия с учителями, обсуждения и решения актуальных организационно-педагогических вопросов меннонитского образования, в том числе, без участия государственных инспекторов. В результате их работы координировались учебные планы, разрабатывались учебные программы, складывались комиссии для оказания методической помощи, обсуждались недостатки и преимущества проведенных занятий, вырабатывались новые подходы к обучению. Темы, рассматриваемые на конференциях, характеризовались глубиной и разнообразием. Учителей-меннонитов интересовали все стороны учебного процесса, и во всех аспектах они стремились к совершенствованию.

В качестве примеров приведем свидетельства архивов о повестках дня и программах двух меннонитских конференций в Крыму.

Август 1909 г., колония Сарон Феодосийского уезда Таврической губернии:

- ✓ наблюдения и обсуждения пробного урока-диктанта (правописание слов с окончаниями «ять», «ьние», «енное»);
- ✓ обсуждение рефератов по краеведению (содержательная насыщенность и методика написания);
- ✓ разучивание песен религиозного содержания;
- ✓ проведение пробного урока по Закону Божьему с обсуждением;
- ✓ отчет учителей об учительских курсах, которые проходили в Москве в 1909 г.;
- ✓ назначение времени и места следующей конференции.

22 – 23 апреля 1911 г., колония Огуз-Тобе Феодосийского уезда Таврической губернии:

- ✓ наблюдения и обсуждения пробного урока по русской истории (тема «Освобождение крестьян от крепостной зависимости в 1861 г.»);

- ✓ наблюдения и обсуждения пробного урока по географии (Тема: «Таврическая губерния»);
- ✓ обсуждение реферата на тему: «Как развивается разговорная русская речь у учащихся начальных немецких школ»;
- ✓ рассмотрение вопросов о порядке получения свидетельства на право преподавания Закона Божьего;
- ✓ учебная экскурсия по побережью Азовского моря [5; л. 10].

Приведенные примеры свидетельствуют о тематическом разнообразии учебно-методических вопросов, обсуждаемых на меннонитских учительских конференциях.

Анализ протоколов педагогических собраний меннонитов предоставил основания сделать вывод, что общие и местные конференции, которые организовывались школьными обществами, рассматривали не только вопросы, связанные с преподаванием предметов светского цикла, но и проблемы религиозного воспитания. При этом показательной особенностью было то, что инициатива их рассмотрения принадлежала не духовенству, а самим учителям. Так, протокол Совещания Инспекторов народных училищ Таврической Дирекции от 26, 27 и 28 сентября 1910 г. отмечал, что в Крыму проходят конференции учителей немецких училищ не только лютеранских, но также меннонитских и сепаратистских. «Конференции созываются пасторами (у лютеран), проповедниками (у сепаратистов), меннониты же определяют время, место и программу следующей конференции на предыдущей с общего согласия. Обычно конференции бывают дважды в год, весной (в апреле или мае) и осенью (в конце августа)» [4; л. 9]. В приведенном документе отмечено, что на вопрос председательствующего члена о законности учительских конференций, в которых принимают участие и духовные проповедники, и старшины, последние ответили, что «...созывают конференции не они, и что эти собрания существуют уже лет 80 и устраиваются дважды в год». Единственный перерыв в созыве конференций был, по словам старшин, в 80-х или 90-х годах XIX в. Пауза в проведении продолжалась около двух лет и была вызвана запретом директора или инспектора народных училищ. Однако позднее, после посещения Таврической губернии чиновником особых поручений Хрущевым, разрешение было вновь предоставлено [5; л. 12 - 13].

О периодичности организации совместных педагогических конференций меннонитов Крыма свидетельствуют и статистические материалы. К примеру, в 1906 г. состоялась конференция учителей-меннонитов в колонии Шпат Евпаторийского уезда [10], в апреле 1908 г. – в колонии Кара-Чокмак Перекопского уезда, 10 и 11 апреля 1909 г. – в колонии Борангар Перекопского уезда, а 27 – 28 августа того же года – в колонии Сарона Феодосийского уезда; а 22 и 23 апреля 1910 г. – в колонии Огуз-Тобе Феодосийского уезда [5; л. 9]. Среди вопросов, рассматриваемых участниками конференций были такие, которые касались:

- разработки общего плана проведения конференций;
- назначения времени экзаменов по Закону Божьему для выпускников школ;
- методики проведения уроков Отечестваведения;
- разработки единой учебной программы по Закону Божьему;
- организации деятельности меннонитской училищного совета;
- оптимизации процесса изучения русского языка в немецких начальных школах;
- обсуждения тематики рефератов следующей конференции.

По свидетельствам учителя Аджамбетского училища Ремпеля, пробные уроки на конференциях содержали лучшие образцы методики преподавания Закона Божьего, русского чтения и грамматики, арифметики, истории и географии России. Характерной особенностью указанных «демонстраций» было то, что уроки проводились с учениками средних отделений (3, 4, 5 классов) и преподавались на русском языке. Среди тем уроков Ремпель указывал такие: по русскому чтению – «Басня И.А. Крылова «Свинья под дубом»», по русской грамматике – «Придаточные предложения», по арифметике – «Счет, решения типовых задач», по истории – «Император Александр II и освобождение крестьян от крепостной зависимости»; по географии – «Вулканы» [5; л. 10]. После демонстрации пробного урока, содержание и методика последнего обсуждались участниками конференции. Такими обсуждениями руководил, избранный общим голосованием председатель – учитель одной из центральных школ.

По результатам работы конференции принималось постановление о тех или иных новациях, хотя последние не всегда носили обязательный характер: «Постановления конференций имеют большее значение; уставы училищного Совета по преподаванию Закона Божия и немецкого языка в рамках закона более обязательные» [4; л. 10].

В дальнейшем программы, материалы и постановления проведенной конференции и съезда печатались в многочисленных меннонитских газетах, что способствовало их популяризации.

При этом следует отметить, негативное отношение к меннонитским конференциям консервативно настроенных чиновников. Так директор народных училищ Таврической губернии С. Маргаритов указывал: «Безусловно, руководство педагогическим делом должно находиться в руках директора и инспекторов. Но вышеприведенные сообщения показывают, что руководство учебным делом в немецких школах перешло частично к самим учителям, а главным образом к таким лицам, как пасторы (у лютеран), проповедники (у сепаратистов) и совершенно незаконно существует меннонитский училищный совет, который состоит из проповедников, учителей и представителей меннонитских общин» [4; л. 11]. Конференции характеризовались С. Маргаритовым как незаконные злоупотребления, отмечалась необходимость принятия мер против подобных мероприятий. Однако, подобные единичные позиции не могли ослабить прогрессивное движение, сопровождавшее развитие меннонитского образования в конце XIX – начале XX в. Проведение педагогических съездов и конференций обеспечивало полную, всестороннюю подготовленность учителя к работе в школе, придавало стимулы к развитию и самосовершенствованию [9; с. 81-82].

Выводы. Таким образом, анализ теории и практики проведения педагогических конференций меннонитов Крыма была частным свидетельством социально-культурных преобразований, происходивших в Российской империи в пореформенный период и в начале XX в. Педагогические конференции меннонитов Крыма представляли собой специальное дополнение в образовательной подготовке сформировавшихся учителей с целью повышения их профессиональной квалификации. Съезды не только позволяли анализировать применение методик преподавания, обсуждение и решение вопросов образования, но и создавали вдохновляющую атмосферу среди учительской среды, способствовавшей продуктивной деятельности в обучении детей. Педагогические конференции выполняли функцию обмена инновационными

методиками обучения, опыта работы между педагогами не только Крымского региона, но и всего Юга России.

Литература:

1. Белікова М.В. Менонітські колонії півдня України (1789-1917 рр.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук: спец. 07.00.01 «Історія України» / М.В. Белікова. - Запоріжжя, 2005. - 20 с.
2. Дьяконов А. Общий очерк состояния народных училищ Таврической губернии Севастопольского и Керченского градоначальства за 1898/1899. / А.Дьяконов. – Симферополь: Тип. Э. Килиус, 1900. – 238 с.
3. Материалы о состоянии и преобразовании Орловского центрального училища (1881) // ГА АРК (г. Симферополь). – Ф. 100. – Дирекция народных училищ Таврической губернии. Оп. 1. – Д. 1862.
4. Материалы об открытии школы для приютских детей достигших школьного возраста в колонии Гальштадт Мелитопольского уезда. // ГА АРК (г. Симферополь). – Ф. 100. – Дирекция народных училищ Таврической губернии. – Оп. 1. – Д. 2444.
5. Материалы об открытии школ в меннонитских колониях Таврической губернии // ГА АРК (г. Симферополь). – Ф. 100. – Дирекция народных училищ Таврической губернии. Оп. 1. - Д. 13427. – Л. 36.
6. О народном образовании в колониях Южного края России. (1830-1833) // ГА АРК (г. Симферополь). – Ф. 100. – Дирекция народных училищ Таврической губернии. - Оп. 29. – Д. 964.
7. Очерки истории немцев и меннонитов Юга Украины (конец XVIII – первая половина XIX в.) / [С.И. Бобылева, Н.В. Бочарова, О.В. Безносова, Л.С. Тутик, Н.В. Осташева, С.В. Атаманенко] / Под ред. С.И. Бобылевой. - Днепрпетровск: Арт-Пресс, 1999. - 232 с.
8. Правдюк О.В. Образование менонитов в контексте культурного развития Юга Украины (XIX - 20-е гг. XX в.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О.В. Правдюк. - Київ, 2005. - 20 с.
9. Рапорт Симферопольского уездного урядника // ГА АРК (г. Симферополь). – Ф. 27. – Канцелярия Таврического губернатора. - Оп.1. – Д. 13427. – Лл. 81 – 82.
10. Устав меннонитского центрального училища в деревне Спат Евпаторийского уезда. – Симферополь: Б.и., 1910. – 14 с.
11. Черказьянова И.В. Школьное образование российских немцев (проблемы развития и сохранения немецкой школы в Сибири в XVIII – XX вв.) / И.В.Черказьянова. – СПб., 2004. – 357 с.

Педагогика

УДК 373

кандидат педагогических наук, доктор психологии Разенкова Надежда Ефимовна

Новокузнецкий институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк);

старший преподаватель Гребенщикова Наталья Петровна

Новокузнецкий институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

ПРЕДШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Аннотация. Автор обосновывает актуальность проблемы дошкольного образования детей, принципы отбора его содержания. Описываются предпосылки универсальных учебных действий в дошкольном возрасте. Освещаются особенности профессиональной подготовки педагога дошкольного обучения.

Ключевые слова: дошкольное образование, дошкольное обучение, универсальные учебные действия, предпосылки универсальных учебных действий, педагог дошкольного обучения.

Annotation. The author justifies the urgency of the problem of preschool education of children, the principles of selection of its content. The prerequisites for universal educational activities in preschool age are described. The features of professional training of the teacher of preschool education are covered.

Keywords: pre-school education, pre-school education, universal educational activities, the prerequisites for universal training activities, the teacher of preschool education.

Введение. На протяжении последнего десятилетия в системе дошкольного образования происходят бурные изменения. Они затрагивают как организационные, так и содержательные стороны функционирования этой ступени образования в нашей стране. В качестве факторов модернизации дошкольного образования можно выделить как экономические условия, так и возросшие требования современной школы к первокласснику. Традиционно одним из важнейших компонентов содержания образования детей старшего дошкольного было формирование у дошкольников предпосылок готовности к обучению в школе. Такое положение устраивало как систему дошкольного образования, так и начальную школу пока была единая программа обучения и воспитания детей дошкольного возраста и единая программа обучения в начальной школе. С введением вариативности образовательных программ и разной статусности общеобразовательной школы начали изменяться требования к уровню готовности детей к школе, зачастую они становились прямо противоположными. Это, в свою очередь, привело к постепенному расхождению представлений о том, что именно является основой будущей успешной учебной деятельности. В Концепции развития образования РФ до 2020 года поставлена задача обеспечения возможности каждому ребенку до поступления в первый класс освоить программу дошкольного образования [2]. Однако по разным причинам до сих пор не все дети посещают детский сад. Родители, чьи дети не посещали детский сад в последний дошкольный год, пытаются наверстать упущенное и максимально загружают ребенка. Для подготовки к школе они приводят ребенка в организации дополнительного образования или ищут иные формы с единственной целью – обеспечить должный уровень готовности к обучению. В тоже время, чаще всего они понимают под таким уровнем сформированность навыков чтения, письма, счета и других не бесполезных, но далеко не самых важных для будущего первоклассника способностей и качеств личности. Результатом такой ситуации становится то, что в школу приходят как дети из дошкольных организаций, так и те, кто миновал (в силу разных обстоятельств) эту ступень образования, и подготовка их к школе была обеспечена силами педагогов дополнительного образования, учителей школьных прогимназий или же самих родителей. В итоге

школа сталкивается с проблемой разного уровня готовности детей как специальной, так и психологической. И связано это в том числе и с тем, что в разных образовательных организациях понимание содержания подготовки ребенка к школе не идентично. Один из возможных путей решения этой проблемы мы видим в более конкретной разработке теоретических основ и практики дошкольного образования детей.

Изложение основного материала статьи. Изначально идея дошкольного образования была выдвинута с целью «выравнивания стартовых возможностей будущих школьников» [5]. Авторы идеи говорили о возможности и необходимости внесения изменения в саму структуру системы образования, включив в нее дошкольное образование как промежуточную ступень между дошкольным и начальным образованием. Данная ступень предназначалась для образования детей шестого и седьмого года жизни как посещающих, так и не посещающих ДОО.

В работах современных исследователей дошкольное образование определяется как:

– целенаправленный организованный процесс подготовки детей пяти-семи лет к школе, ориентированный в широком смысле – на формирование социально-личностной (интеллектуальной, эмоциональной, личностной) зрелости, а в узком – на интенсивное интеллектуальное развитие, становление первичной целостной картины мира, обеспечение равных стартовых возможностей детей к поступлению в школу, осуществляемое в соответствии с психолого-физиологическими особенностями возраста, учетом индивидуальных особенностей восприятия мира и усвоения знаний [6, с. 5];

– педагогический процесс взаимодействия педагогов и старших дошкольников как субъектов деятельности, направленный на развитие детей и сохранение их индивидуальности, результатом которого являются позитивные изменения в потребностной сфере, мыслительных операциях и включенности в деятельность старших дошкольников [4, с. 81].

Анализ представленных определений позволяет утверждать, что дошкольное образование детей направлено на развитие качеств, необходимых для успешной учебной деятельности, творческого самовыражения, познавательной мотивации и активности, качества которые способствуют плавному вхождению в новую социальную ситуацию развития. Представители психологического направления рассматривают дошкольное образование как способ и средство психологической и специальной подготовки детей к школе и, одновременно, как создание условий для получения дошкольного образования максимально большим количеством детей. По утверждению А.В. Запорожца, «образование ребенка-дошкольника должно быть направлено на обогащение (амплификацию), а не искусственное ускорение (акселерацию) развития. Обогащение психического развития ребенка предполагает максимальную реализацию его возможностей» [1].

В контексте наших рассуждений становится важным выделить те достижения ребенка-дошкольника, которые имеют особое значение для будущей школьной жизни. Одним из главных приобретений ребенка в условиях организованного дошкольного образования является умение взаимодействовать с детьми и взрослыми, общаться, занимая разные позиции и роли, заниматься совместной и коллективной деятельностью. Именно опыт общения, умение устанавливать и поддерживать положительные контакты с окружающими, умение слушать и слышать партнера, учитывать его интересы обеспечивает ребенку возможность безболезненного вхождения в школьную жизнь.

Еще одним важным направлением работы с дошкольниками на этапе подготовки к школе является развитие у них способности к управлению собственным поведением и деятельностью. Общеизвестно, что для дошкольников характерна непосредственность, ситуативность и произвольность поведения. В основе этой особенности лежит недифференцированность внешнего и внутреннего мира. Дети дошкольного возраста не осознают собственные внутренние состояния и эмоции, не в полной мере управляют ими. В дошкольной образовательной организации создаются все необходимые условия для овладения детьми соответствующими способностями. Произвольности поведения у дошкольников способствует, прежде всего, игра, в которой происходит постепенное превращение правил задаваемых взрослыми во внутренние правила самого ребенка. В игре ребенок осваивает нормы поведения, учится подчинять свое поведение определенным правилам. Начальная школа предъявляет ребенку множество требований и если у него не сформированы механизмы произвольного поведения, то выполнение этих требований становится непосильной задачей столкновение с которой может блокировать учебный процесс.

Особую роль в плане развития детей дошкольного возраста играет специально организованная рефлексия того, что с ними происходило, что и зачем делали, что понравилось или не вызвало положительного эмоционального отклика. Такой совместный анализ способствует осознанию ребенком цели деятельности, способов и приемов ее достижения, своего вклада в конечный результат. На этапе начального образования ребенок будет активен при условии, что он понимает цель учения, смысл и значение этой деятельности, если каждое его действие понятно и осознанно.

Основываясь на представлении о том, что успешность обучения ребенка зависит не столько от знаний, сколько от умения самостоятельно их добывать и применять, мы считаем, что на этапе дошкольной подготовки важно формировать у детей качества, которые необходимы для овладения учебной деятельностью, – произвольности, самостоятельности, любознательности, инициативности и творческого самовыражения. Именно эти качества можно рассматривать как цель и одновременно показатель результативности работы с детьми на этапе подготовки к школе.

Одновременно с появлением первых высказываний в пользу включения дошкольного образования в систему образования появились и ее противники [3]. Среди основных критических замечаний выделяются те, которые связаны с опасениями за сохранность дошкольного детства, поскольку выделение дошкольного образования как отдельной ступени образования, может привести к тому, что дошкольное детство будет искусственно разорвано и в конечном итоге потеряет свою самоценность. Сторонники отказа от дошкольного образования высказывают опасения в связи с тем, что происходит постепенное увеличение умственных перегрузок и сокращение двигательной активности детей дошкольного возраста. Дошкольники, жизнедеятельность которых оказывается полностью подчиненной будущей учебной деятельности, все больше времени проводят не играя, а обучаясь. Существующая практика дошкольного обучения при общеобразовательной организации, как правило, адресна, направлена на удовлетворение требований конкретной школы и осуществляется по школьному типу. Чаще всего работа с детьми направлена на частичное освоение программы первого класса. Раннее включение детей в процесс обучения не создает положительной учебной мотивации и отрицательно сказывается на их здоровье.

Вторая точка зрения оппонентов необходимости введения дошкольного образования строится на традиционном подходе, согласно которому дошкольная подготовка - это задача детского сада, содержание образования в подготовительной к школе группе в достаточной мере ее обеспечивает. Анализ законодательных актов Российской Федерации: Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного и начального образования позволяет выделить еще одну глобальную задачу подготовки детей к школе – подготовка к формированию универсальных учебных действий. Данная проблема никогда не рассматривалась как задача дошкольного образования. Естественно предположить, что проблема создания пропедевтической основы для формирования универсальных учебных действий разрешаема в условиях дошкольного образования детей.

В Федеральном государственном стандарте дошкольного образования (далее ФГОС ДО) результаты освоения Программы дошкольного обучения и воспитания представлены в виде целевых ориентиров, как «возможных достижений ребенка на этапе завершения уровня дошкольного образования» [8]. Изучение перечисленных качеств в отношении детей старшего дошкольного возраста позволяет утверждать, что все они могут рассматриваться как предпосылки универсальных учебных действий, как основа умения учиться. К моменту окончания дошкольного возраста у детей должны быть сформированы личностные, регулятивные, коммуникативные и познавательные предпосылки универсальных учебных действий. Однако, анализ программ дошкольного образования, в частности подготовительных групп, позволяет отметить, что недостаточно внимания уделяется формированию предпосылок универсальных учебных действий, которые, в свою очередь, являются основной целью начального образования.

К регулятивным предпосылкам относится умение планировать собственную деятельность в соответствии с поставленной целью, искать средства ее осуществления; умение контролировать и оценивать свои действия, вносить в них коррективы; умение действовать по образцу. К коммуникативным - умение работать в группе, учитывая позиции других детей, договариваться, задавать вопросы, необходимые для решения совместных задач, осуществлять взаимный контроль и взаимопомощь. К личностным - развитие учебных и познавательных мотивов, рефлексивной самооценки. К познавательным - формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности.

Следует отметить, что описанные выше предпосылки универсальных учебных действий не включают умения считать, писать и читать. Успешность обучения определяется не столько знаниями, сколько умением ребенка самостоятельно их добывать и применять в различных жизненных ситуациях. Целевые ориентиры, выделенные в ФГОС ДО напрямую согласуются с этим утверждением: ребенок проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности, активно взаимодействует со взрослыми и сверстниками, способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, умеет подчиняться правилам и социальным нормам, способен к волевым усилиям, проявляет любознательность, задает вопросы, интересуется причинно-следственными связями, склонен наблюдать, экспериментировать и др. Все это те самые универсальные умения, которые определяют плавный переход на ступень школьного обучения и успешное овладение новой учебной деятельностью.

Работа с детьми старшего дошкольного возраста на этапе дошкольного образования несомненно основывается на указанных ориентирах. При этом учитываются ключевые закономерности психического, физического и физиологического развития детей этого возраста. Исходя из этого, дошкольное обучение предполагает максимальное использование развивающего потенциала игровой деятельности, опору на уровень достижений дошкольного детства, направленность на развитие способностей детей в рисовании, конструировании, театрализации, свободном общении, то есть тех видах активности, через которые естественно и органично будет закладываться базис школьной готовности.

Если рассматривать дошкольное образование не как попытку разрушить единство дошкольного детства в угоду школьному, то становится понятно – в основе самой идеи лежит гуманистическое начало. Дошкольное образование направлено, прежде всего, на то, чтобы помочь ребенку легче адаптироваться к условиям следующей образовательной ступени, освоить учение как новую деятельность. При этом самыми эффективными способами достижения подобных пропедевтических задач может и должно быть все то, что наиболее учитывает ресурсы дошкольного возраста.

В своем исследовании мы пришли к выводу о необходимости переосмысления дошкольного образования как ступени, позволяющей реализовать важную функцию - обеспечение преемственности дошкольного и начального образования через реализацию единой линии развития ребенка и создание условий его успешного вхождения в новое образовательное пространство. Понимание того, что создание таких условий является сложной профессиональной задачей, позволяет нам выделить еще одну актуальную проблему – подготовка педагога дошкольного обучения. Профессиональная подготовка специалистов такого профиля предполагает, что уровень их профессионализма должен быть достаточным для обеспечения многоаспектной подготовки ребенка к поступлению в начальную школу. Понимая, что задачи работы с детьми старшего дошкольного возраста должны основываться на знании закономерностей возрастного развития, а также требований, которые к нему предъявляет современная школа, в качестве приоритетных задач дошкольного образования выделяем:

- формирование предпосылок универсальных учебных действий;
- развитие инициативности, любознательности, произвольности, способности к творческому самовыражению;
- стимулирование коммуникативной, познавательной, игровой активности детей в различных видах деятельности;
- развитие компетентности в сфере отношений к миру, людям, себе; включение детей в различные формы сотрудничества;
- приобщение к ценностям здорового образа жизни;
- обеспечение эмоционального благополучия каждого ребенка на этапе подготовки к школе.

Изучение опыта организации, сущности и содержания задач дошкольного образования вскрыло некоторую ограниченность профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов и воспитателей детских садов (а именно они и являются в большинстве случаев специалистами, реализующими дошкольное обучение детей). Выпускник профиля «Начальное образование» испытывает дефицит знаний в области детской психологии, детской практической психологии, психологии игры, психологии и методики работы с дошкольниками, а выпускник по профилю «Дошкольное образование» испытывает трудности в

области теории и практики организации учебной деятельности, психологии детей младшего школьного возраста. Что, в свою очередь, позволяет говорить о необходимости дополнительной подготовки в области формирования универсальных учебных действий.

Негативным следствием такой подготовки становится отсутствие осуществления преемственности между ступенями дошкольного образования и школой, на что указывают Федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного и начального общего образования.

На наш взгляд оптимальной могла бы быть подготовка, представляющая собой своеобразное переплетение профессиональных компетенций выпускников факультетов дошкольного и начального образования. Сопряженность как образовательных программ дошкольной образовательной организации и начальной школы, так и подготовки специалиста дошкольного образования способствовала бы решению обозначенной проблемы.

Начиная с 2010 года отличительной особенностью федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (далее ФГОС ВО) является предоставление высшим учебным заведениям возможности самостоятельно решать вопрос о профилях подготовки бакалавров и их содержательном наполнении. Реализация ФГОС ВО по направлениям 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» и 44.03.01 «Педагогическое образование» предполагающим профили «Психология и педагогика дошкольного образования» и «Начальное образование» предоставляет оптимальные возможности в подготовке будущих педагогов дошкольного обучения детей. ФГОС ВО подготовки бакалавров предписывает, что «при разработке программы бакалавриата обучающимся обеспечивается возможность освоения дисциплин (модулей) по выбору... в объеме, не менее 30 процентов объема вариативной части Блока 1 «Дисциплины (модули)». Набор дисциплин организация определяет самостоятельно» [7]. Именно это требование и открывает возможность для расширения подготовки студентов к организации дошкольного образования детей. Реализуя модульный подход к построению учебного плана в целом и курсов по выбору, в частности, в курсы по выбору мы ввели дисциплины, ориентированные на подготовку педагога дошкольного образования. Подобное структурирование учебного плана позволило осуществить дополнительную подготовку в вопросах работы с детьми старшего дошкольного возраста для студентов, обучающихся по профилю «Начальное образование», а также в вопросах организации жизнедеятельности младших школьников, для студентов, обучающихся по профилю «Психология и педагогика дошкольного образования».

Выводы. Точкой отсчета в процессе воспитания и образования детей как дошкольного, так и младшего школьного возраста, являются возрастные и индивидуальные особенности развития ребенка. Действительно, лишь реализация единой линии общего развития ребенка на этапах дошкольного и начального школьного детства может придать педагогическому процессу целостный, последовательный и перспективный характер, только тогда две начальные ступени образования будут действовать не изолированно друг от друга, а в тесной взаимосвязи.

Литература:

1. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: в 2-х томах. Москва: Просвещение, 1986.
2. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016 - 2020 годы [Электронный ресурс]. URL <http://static.government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf> (дата обращения: 11.03.2018).
3. Кудрявцев В.Т. Имеет ли право современный ребенок на полноценное детство?: [о перспективе введения в России «предшкольного образования»] // Дошкольное воспитание. 2005. № 9. С. 3-9.
4. Пенина С.Н. Организация дошкольной подготовки детей в дошкольных образовательных учреждениях с использованием личностно-ориентированных средств: дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2007.
5. Рабочие материалы Министерства образования и науки РФ. Обоснование дошкольного образования [Электронный ресурс]. URL www.tovievich.ru. (дата обращения: 11.03.2018).
6. Сажина С.Д. Проектирование содержания дошкольного образования на основе интеграции: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2007.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]. URL <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440302.pdf> (дата обращения: 05.05.2018).
8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. URL <https://xn--80abucjiihbv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/6261> (дата обращения: 05.05.2018).
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. URL <https://xn--80abucjiihbv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/922> (дата обращения: 05.05.2018).

УДК: 613.2

доцент Ротарь Людмила Алексеевна

Приднестровский государственный университет имени Т. Г. Шевченко (г. Тирасполь);

старший преподаватель Спивак Илона Анатольевна

Приднестровский государственный университет имени Т. Г. Шевченко (г. Тирасполь)

ПИЩЕВЫЕ ДОБАВКИ КАК ФАКТОР РИСКА ДЛЯ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТО И СПОРТСМЕНОВ

Аннотация. В статье рассмотрены основные понятия пищевых добавок, их классификации, а также влияние на организм. Проведено анкетирование со студентами ПГУ им.Т.Г. Шевченко, с целью выявления часто употребляемых продуктов питания в рационе дня и на изучение состава продукции при приобретении.

Ключевые слова: пищевые добавки, спортсмены, студенты, риск для здоровья.

Annotation. The article considers the basic concepts of food additives, their classification, and also the effect on the body. A survey was conducted with the students of the PSU named after T.G. Shevchenko, in order to identify frequently consumed food products in the daily ration and to study the composition of the product upon purchase.

Keywords: additives, sportsmen, students, health risk.

Введение. В настоящее время применение пищевых добавок – это необходимое условие промышленного изготовления продуктов. Это природные или синтезированные вещества или их соединения, преднамеренно вводимые в пищевые продукты или продовольственное сырье для достижения различных технологических целей. В пищевой промышленности в составе пищевых рецептур используются пищевые кислоты, консерванты, ароматизаторы и красители [3]. Пищевыми добавками являются натуральные или синтетические химические вещества, которые добавляют к пищевым продуктам для того, чтоб улучшить их органолептический показатель (вкус, цвет, запах, устойчивость) или продлить их срок годности. Присутствие пищевых добавок должно быть указано на этикетке коммерческого продукта, будучи обозначены буквой «Е» – «ЕВРОПА». Буква «Е» обозначает, что пищевая добавка была проверена и протестирована минимум на 6 лет, для этого она проходит сертификацию на европейском уровне. Чтобы противостоять негативной информации в связи с наличием определенных добавок, некоторые фирмы могут избежать кодифицированные добавки на этикетке продукта. К сожалению, даже потребители не придают большое значение этикетке, иногда забывают не только о присутствии пищевых добавок, но и о сроки годности продукта. Данная ситуация возникает в результате того, что у потребителя отсутствуют необходимые навыки при выборе товара. Обучение и информирование людей об опасности пищевых добавок для здоровья – задачи семьи, врачей, учителей и тренеров. Наиболее чувствительны к присутствию пищевых добавок в продуктах питания больные, беременные женщины, дети и спортсмены. Дети особенно чувствительны к токсинам находящимся в продуктах питания, потому что у них снижена сопротивляемость организма к заболеваниям, часто встречаются аллергические реакции. Спортсмены употребляют гораздо больше пищи ежедневно по сравнению с людьми, которые не занимаются спортом. Мы могли бы предположить, что суточная доза потребления ими пищевых добавок может превышать максимально допустимое значение, поэтому бесконтрольное потребление пищи становится фактором риска для здоровья.

Уместно говорить об опасности некоторых пищевых добавок для жизни и работы студентов и спортсменов, что означает не только отсутствие определенных симптомов острой интоксикации, но и отдаленные последствия этого воздействия, в том числе проявления эффектов канцерогенных, мутагенных и других биологических эффектов.

Влияние на потребителей услуг здравоохранения с использованием пищевых добавок еще недостаточно известны, особенно, что касается изменений с течением времени (мутагенные, канцерогенные и т.д.). Только долгосрочные исследования могли бы обеспечить точные данные в этом отношении.

Тем не менее, в настоящее время некоторые данные имеются о воздействии пищевых добавок на здоровье человека.

Цель статьи: обобщение литературы, раскрытие свойств некоторых пищевых добавок и их биологическое воздействие на здоровье студентов и спортсменов.

Основные задачи:

1. Выбор пищевых добавок, обычно используемых в питании студентов и спортсменов.
2. Установление спектра пищевых добавок в этих продуктах.

Изложение основного материала статьи. На базе ПГУ им. Т.Г. Шевченко было проведено анкетирование с целью выявления часто применяемых продуктов питания в повседневной жизни студентов (Приложение).

*Приложение***АНКЕТА**

Уважаемые студенты просим вас ответить на предложенные вопросы, с целью выявления часто применяемых продуктов питания в повседневной жизни и обращения внимания на наличие пищевых добавок в приобретаемых продуктах.

1. Укажите, пожалуйста, курс.
2. Ваш возраст?
3. Знаете ли вы, что такое пищевые добавки?
 - а) да;
 - б) нет
4. Знаете ли вы как влияют пищевые добавки на здоровье человека?
 - а) да;
 - б) нет.
5. При покупке продукции встречали ли вы на упаковке значок Е и знаете ли вы его значение?
 - а) да;
 - б) нет.

6. Слышали ли вы о таких понятиях как эмульгаторы, стабилизаторы, консерванты?
- да;
 - нет.
7. Обращаете ли вы внимание на состав продуктов при их приобретении?
- да;
 - нет;
 - иногда.
8. Как часто вы употребляете горячие блюда?
- 3 раза в день;
 - 2 раза в день;
 - 1 раза в день.
9. Перечислите часто употребляемые продукты в вашем рационе в течение дня? _____
10. Употребляете ли вы в своем рационе сухарики, чипсы, жевательные резинки, сладкую воду?
- да;
 - нет;
 - иногда. Спасибо!

В эксперименте участвовали 87 студентов факультета физической культуры и спорта с 1 по 4 курс. Данный опрос показал, что только 8% опрошенных обращают внимание на состав продукции и наличие в них пищевых добавок, а остальные 92% не знают как расшифровывается и классифицируется индекс E и не задумываются о влиянии их на организм. По результатам анкетирования были выявлены следующие самые распространенные продукты питания, приобретаемые в продовольственных магазинах г. Тирасполя «Шериф», некоторые из них оппоненты употребляются часто (ежедневно). В их числе: чипсы «Lay's», жевательные резинки «Дирол», конфеты «M&M», лимонад «VIVA», майонез «Мечта хозяйки», сухарики. В каждом из этих продуктов установлен широкий спектр пищевых добавок содержащихся в них.

Чипсы «Lay's» состоят из большого спектра пищевых добавок, которые, согласно литературе [1], повышает риски заболевания для потребителей:

- E 621 - (глутамат натрия) - это пищевая добавка, которая улучшает вкусовые качества продукта, вызывает большой риск для здоровья человека (рак).

В настоящее время несколько организационных структур работают над продовольственной безопасностью. Европейский союз ведет кампанию о запрете пищевых добавок в пищу. Глутамат натрия является одним из основных факторов риска развития болезни Альцгеймера, нейротоксические эффекты, несет ответственность за мигрени (головные боли) и судороги (непроизвольное сокращение мышц).

- E 631 - (инозинат натрия) улучшает вкус. Суточная доза – не ограничена. Потребление вызывает аллергию, заболевания кишечника и печени, нервную патологию, повышает уровень холестерина в крови.

- E 627 - (гуанилат натрия) также используется в качестве усилителя вкуса. Потребление этой добавки может вызвать аллергию, заболевания печени и гормональный дисбаланс. Жевательная резинка "Дирол" содержит гораздо больше пищевых добавок, чем чипсы, в том числе:

- E 420 - (сорбит) является стабилизатором, но может быть использован в качестве подсластителя в качестве эмульгатора и в качестве агента, связывающего воду в пище.

- E 951 - (аспартам) представляет собой искусственный подсластитель, часто используемый в кондитерских изделиях и газированных напитках. Это может привести к более чем 70 болезням, включая рак. E 951 часто используется в качестве пищевой добавки в США.

- E 950 - (acesulfат калия), искусственный подсластитель и усилитель вкуса. Он слаще сахара в 130-200 раз и не имеет калорий. Не метаболизируется и не сохраняется в организме. Суточная доза составляет 15 мг/кг от массы тела. При исследовании лабораторных животных, которые систематически потребляли эту пищевую добавку, были обнаружены патологии щитовидной железы. Не рекомендуется употребление в пищу детям, спортсменам, беременным женщинам и пожилым людям.

- E 414 - (акакий) способен стимулировать аллергию и раздражение слизистой оболочки.

- E 955 - (сукралоза), искусственный подсластитель, синтезированный из сахарозы, который имеет в 600 раз больше мощности в подслащении продукта. В составе структуры имеет хлор, который представляет канцерогенный риск для человека.

- E 170 - (карбонат кальция) используется в качестве стабилизатора, является красителем, наполнителем. Безвредный.

Конфеты «M&M'S» красочные, очень привлекательны для студентов, они отличаются наличием нескольких добавок, в том числе:

- E 104 - (хинолиновый желтый) представляет собой желтый краситель, растворимый в воде. Суточная доза потребления составляет 10 мг/кг массы тела. Он извлекается из смолы, может вызывать проявление дерматита (воспаление кожи тела), запрещен в Австрии, США, Норвегии.

- E 120 - (кармин), красный пищевой краситель, растворимый в воде. Кармин извлекается из насекомых, которые живут на кактусах в Африке и Южной Америке. Этот краситель является стабильным и не изменяет цвет в окружающей среде.

- E 133 - (синий - блестящий) представляет собой синтетический пищевой краситель, растворимый в воде. Используется в пищевых продуктах, а также в косметике. Может вызвать аллергию.

- E 160 - (β-апо-8-каротин) представляет собой краситель желтого цвета (оранжевый), который улучшает внешний вид конфет.

Майонез "Мечта хозяйки" содержит следующие пищевые добавки:

- E 1414- (ацетат крахмала) представляет собой эмульгатор липида. Рекомендуется для образования коллоидного раствора, эмульсии липида и воды, или жира и воды.

- E 415 - (камелия ксантановая) производится бактериями Хантамонус Компресус. Это желтый порошок, особенно устойчив в окружающей среде. Это стабилизатор, при использовании которого консистенция и плотность продукта возрастает, что дает улучшение качества. Но это инородное тело для организма человека.

- E 440 - (пектин) является эмульгатором, природного происхождения, который не имеет калорий, но высокие дозы могут вызвать аллергию и ускоряют кишечный транзит. Было установлено, что пектин

обладает свойством ликвидировать тяжелые металлы из организма (Zn, Pb, Co), токсинов, отходов производства.

- E 202 - (сорбат калия) является консервантом природного происхождения, разрешенным во всех странах.

- E 385 - (кальций динатрий этилендиамин тетра-ацетат) представляет собой антиоксидант. Он используется для сохранения майонеза.

Доза майонезом мала, чтобы оказать негативное влияние на организм, но при систематическом употреблении может повлиять на микрофлору кишечника и потерю некоторых полезных бактерий для человека.

- E 211 - (бензоат натрия) используется в качестве антисептического компонента, пищевой консервант – маскирует вкус пищи низкого качества. Он присутствует во многих лекарственных препаратах (Tylenol, Phenergan). Его употребление приводит к бронхиальной астме и крапивнице. Европейский Союз потребителей и Институт онкологии в Германии считают этот препарат канцерогенным. А в США он запрещен [1].

Добавление пищевых добавок в мясо и мясные пищевые продукты. Фосфаты останавливают крепление кальция и вызывают некоторые отрицательные воздействия на развитие детей. Женщины, лояльные к потреблению этих продуктов, будут страдать от остеосклероза даже в 20 лет, а мужчины начинают поправляться, во многих случаях будут страдать ожирением и половой дисфункцией. Исследования Голубева В.Н. [2] показали, что добавки в этих продуктах не являются благоприятными для желудочно-кишечного тракта, их потребление на протяжении десяти лет дает непосредственный эффект, проявляется гастрит и язвы трубки пищеварения, возможен рак кишечника.

Газированный напиток «Лимонад VIVA» имеет широкий спектр пищевых добавок, включая:

- E 951 - (аспартам), систематическое долгосрочное употребление приводит к потере устойчивости организма к болезням, воздействия гриппа, системных заболеваний органов дыхания, мочеполовой и пищеварительной систем. Со временем образуется недостаток кальция. Употребление продукта имеет другие неблагоприятные воздействия на здоровье: головная боль, бессонница, потеря зрения, слуха и памяти, усталость, склонность к ожирению. Добавка играет важную роль в развитии опухолей головного мозга, рассеянного склероза и диабета.

- E 950 - (ачесульфат калия), это добавка оказывает канцерогенное действие на организм человека.

- E 110 - (закат желтый) – «закат солнца», эта добавка имеет канцерогенный эффект. Отвечает за развитие опухолей почек, но есть и другие эффекты: заложенность носа, аллергии, гиперактивность, боль в животе, рвота, расстройство желудка. В настоящее время запрещен в Норвегии.

Самый распространенный быстрый перекус на переменах составили сухари:

- Сухарики "Флинт" содержат такие добавки: E 621 – глутамат натрия однозамещенный, E 551 – диоксид кремния (усилитель вкуса). Производитель - ООО "Фактор".

- Сухарики "3 корочки" со вкусом семги, сыра содержат добавки: E 621 – глутамат натрия однозамещенный, E 527 – гидроксид аммония, E 631 – инозинат натрия двузамещенный. Производитель – Бриджтаунт Фудс.

- Сухарики "3 корочки" со вкусом томата, зелени – E 621 – глутамат натрия однозамещенный, E 627 – гуанилат натрия двузамещенный, E 631 – инозинат натрия двузамещенный, E 160 – Этиловый эфир b-апо-8-каротиновой кислоты (С30). Производитель – Бриджтаунт Фудс.

К запрещенным или повышенной вредности пищевым добавкам в данном случае отнесены – E621, E627, E631. К вредным пищевым добавкам или имеющим нежелательные побочные эффекты – E160, E527.

Все пищевые добавки подразделяются на некоторые группы [4]:

- красители (служат для окраски пищевых продуктов): E 100-E182. Часто встречаются вредные добавки среди красителей. В частности, запрещены: E121 (цитрусовый красный краситель) и E123 (краситель амарант). Они обычно содержатся в сладкой газированной воде, сладостях, цветном мороженом. Уже научно доказано, что все три добавки могут способствовать образованию злокачественных опухолей;

- консерванты (удлиняют срок годности): E200-E299. В среде, в которой присутствует такой препарат жизнь становится невозможна и бактерии погибают, что дольше сохраняет продукт от порчи. Человек, состоит из огромного числа самых различных клеток и обладает большой массой (по сравнению с одноклеточным организмом), поэтому в отличие от одноклеточных организмов не погибает от употребления консерванта (в некоторых случаях, ещё и потому, что соляная кислота, содержащаяся в желудке, частично разрушает консервант). Так, консервант E240 (формальдегид) может присутствовать в консервах (грибы, компоты, варенья, соки и т.д.). Консерванты и стабилизаторы действуют как антибиотики.

- антиокислители (замедляют окисление, предохраняя от порчи продукт): E300-E399;

- стабилизаторы (сохраняют нужную консистенцию продукции): E400-E499;

- эмульгаторы (держат определенную структуру продуктов): E500-E599. Чаще представлены минеральными веществами, например: E500 - сода (гидрокарбонат натрия); E507 - соляная кислота; E513 - серная кислота.

Без этих добавок невозможно представить себе колбасные изделия. В процессе обработки колбасный фарш теряет свой нежно-розовый цвет, превращаясь в серо-бурую массу. Нитродобавки содержатся не только в колбасных изделиях, но и в копченой рыбе, шпротах, консервированной сельди. Добавляют их и в твердые сыры, для предупреждения вспучивания.

Людам, страдающим заболеваниями печени, кишечника, дисбактериозом, холециститом рекомендуется исключить из рациона продукты, содержащие эти добавки.

- Усилители вкуса и аромата: E600-E699;

- Антифламинги и др.: E900-E999.

Выводы. Пищевые продукты с пищевыми добавками представляют собой серьезную опасность для здоровья человека, особенно для студентов, спортсменов, детей и беременных женщин. Исходя из этого предлагаются некоторые рекомендации:

- перед тем как приобретать продукт, следует тщательно изучить данные на упаковке, необходимо отдать предпочтение свежим продуктам, природного происхождения.

Некоторые добавки вредны только в больших количествах, но некоторые из них имеют свойство – накапливаться в организме. Любая модификация продуктов делает их потенциально опасными для здоровья.

- необходимо проинформировать студентов, спортсменов, детей и беременных женщин о риске употребления продуктов с применением пищевых добавок.
- не покупать продукты с большим сроком хранения, указанным на этикетке – признак того, что там много консервантов.

Литература:

1. Бану С. Добавки и ингредиенты для пищевой промышленности. – Бухарест: Техническое издательство, 2000.
2. Голубев В.Н., Филатова Л.В., Шлёнская Т.В. Пищевые биологические активные добавки. – М.: 2003.
3. Научно-практический комментарий к Федеральному закону "О качестве и безопасности пищевых продуктов" Директор института питания РАМН академик В.А.Тутельян <http://rudocs.exdat.com/docs/index-171763.html>
4. http://www.healthtotem.com/ru/holistic/conserv_ru.html#8

Педагогика

УДК 378(045)

старший преподаватель кафедры художественного образования Русяев Александр Петрович

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования

«Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск);

аспирант кафедры педагогики Русяева Юлия Валерьевна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования

«Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ЛИЧНОСТНОГО КОМПОНЕНТА ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Необходимость осуществления проектной деятельности педагогами закреплена законодательно. Профессиональный стандарт педагога-дефектолога (учитель-логопед, сурдопедагог, олигофренопедагог, тифлопедагог) предписывает будущему учителю-логопеду быть готовым к осуществлению данной деятельности. Анализ научно-методической и психолого-педагогической литературы позволил нам раскрыть сущность готовности будущего учителя-логопеда к проектной деятельности и выделить ее основные компоненты, в том числе – личностный. В статье представлены основные результаты исследования личностного компонента готовности будущего учителя-логопеда к проектной деятельности и сделан вывод об исходном уровне его сформированности.

Ключевые слова: проектная деятельность, будущий учитель-логопед, готовность, структура готовности, личностный компонент готовности.

Annotation. The need for teachers to carry out project activities is enshrined in law. Professional standard of the teacher-pathologist (teacher, speech therapist, teacher of the deaf, oligofrenopedagog, surdopedagogs, for the blind) requires the future teacher-speech therapist to be ready to implement this activity. The analysis of scientific-methodical and psychological-pedagogical literature allowed us to reveal the essence of readiness of the future teacher-speech therapist to project activity and to allocate its main components, including – personal. The article presents the main results of the study of the personal component of the readiness of the future teacher-speech therapist for project activities and concludes the initial level of its formation.

Keywords: project activity, future teacher-speech therapist, readiness, readiness structure, personal readiness component.

Введение. В настоящее время научно-исследовательская и проектная виды деятельности в педагогическом образовании приобретают все большую значимость. Это связано с тем что происходят процессы модернизации, касающиеся подготовки мобильных, конкурентоспособных педагогических кадров, обладающих высоким уровнем профессионализма. В связи с этим к подготовке специалистов педагогического профиля в вузе предъявляются высокие требования, так как осуществление указанных видов деятельности требует от профессионала сформированности трудовых действий, направленных на создание определенного продукта.

Согласно некоторым нормативно-правовым документам, а именно статье 20 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» и Задачам Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 – приоритетными признаются такие виды профессиональной педагогической деятельности как экспериментальная и инновационная, основной формой которой является реализация проектов. Осуществление проектной деятельности логопедом предписывается проектом Профессионального стандарта педагога-дефектолога (учитель-логопед, сурдопедагог, олигофренопедагог, тифлопедагог), где выделены следующие трудовые действия: планирование процесса, выбор технологий реализации образовательных программ обучения, воспитания, коррекции нарушений развития, социальной адаптации и (или) программ логопедической помощи с учетом особых образовательных и социально-коммуникативных потребностей, индивидуальных особенностей лиц с нарушениями речи и т. д. [12; 13]. Очевидно, что для осуществления данных трудовых действий логопеду необходимо быть готовым к научно-исследовательской и проектной видам деятельности.

Анализ философской (А. А. Грицанов, М. С. Каган и др.), психолого-педагогической (Б. Г. Ананьев, Б. Г. Платонов, С. Л. Рубинштейн, В. А. Рудик, Д. Н. Узнадзе и др.), социологической (В. Н. Лоскутов, В. С. Торохтий, Т. А. Федорова и др.) литературы показал, что «готовность» имеет многокомпонентный характер, единое определение понятия отсутствует [1; 3; 8; 11]. Несмотря на разнообразие определений, готовность рассматривается с учетом позиции следующих подходов: с точки зрения личностного подхода – это сложное личностное образование, многоплановая и многоуровневая структура качеств, свойств, позволяющая успешно осуществлять профессиональную деятельность (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, Л. В. Кондрашова, В. А. Сластенин и др.); в рамках функционального подхода – это определенное функциональное состояние, избирательная активность, психологическая установка (О. А. Абдулина, А. В. Петровский, Л. Ф. Спирин и др.); с точки зрения социокультурного подхода – это социально

фиксированная установка, задающая поведение личности (И. Ф. Исаев, Е. С. Кузьмин, Ю. Н. Емельянов и др.) [2; 10]. В нашем исследовании значима связь изучаемого понятия с деятельностью, так как готовность является обязательным условием ее успешного осуществления. Б. Г. Ананьев определяет понятие «готовность» к высокопродуктивной деятельности в определенной области труда и общественной жизни как «проявление способностей»; В. А. Крутецкий предлагает называть готовностью к деятельности синтез свойств личности; М. А. Котик включает в данное понятие ситуативные факторы «трудоу задачи», по отношению к которым складывается готовность. Таким образом, анализ исследований указанных авторов позволяет сделать вывод о том, что «готовность» можно определить как функциональное состояние, совокупность личностных качеств, знаний, умений и установок на выполнение какой-либо деятельности [1; 5].

Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует, что для обоснования сущности любой деятельности особое значение придается характеристике структуры готовности к ней. Исследователи (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович и др.) выделяют мотивационный, ориентационный, операционный, волевой и оценочный компоненты готовности к деятельности [2, с. 69]. Н. В. Рябова, рассматривая структуру готовности педагога к деятельности по социально-бытовой ориентации учащегося с ОВЗ, выделила три взаимосвязанных компонента, а именно: личностный; когнитивный; деятельностный [9, с. 25]. Данный опыт был использован нами при обосновании сущности и структуры готовности к проектной деятельности учителя-логопеда. С целью характеристики структуры указанной готовности обратимся к исследованиям проектной деятельности.

Проектная деятельность является продуктивной и всегда предполагает получение нового результата – проекта. В педагогической литературе (Н. В. Матяш, В. Д. Симоненко) дается следующее определение проектной деятельности – совокупность действий, заключающихся в мотивационном достижении сознательно поставленной цели по исследованию и разрешению педагогических ситуаций, направленных на развитие субъектов образовательного процесса [6, с. 57]. И. А. Колесникова, отождествляя понятия «проектирование» и «проектная деятельность», определяет ее как, тесно взаимосвязанную с наукой и инженерией, деятельность по созданию проекта, созданию образа будущего предполагаемого явления [4, с. 11]. В нашем исследовании мы рассматриваем, проектную деятельность в контексте теории деятельности А. Н. Леонтьева. Согласно данной теории, деятельность осуществляется последовательной цепочкой определенных компонентов, а именно: потребностью, мотивом, целью, средствами, действием и результатом. В такой логике А. М. Новиков выделяет в структуре проектной деятельности несколько последовательных компонентов: потребности в осуществлении проектной деятельности; мотивы, побуждающие к проектной деятельности; целеполагание; целевыполнение; саморегуляция [7, с. 46].

Таким образом, получив представление об особенностях, специфике и структуре проектной деятельности мы можем говорить о структурных компонентах готовности к этой деятельности будущего учителя-логопеда, а именно: личностный (наличие и проявление личностных качеств будущего логопеда, необходимых для успешной реализации проектной деятельности); когнитивный (наличие достаточно развитых познавательных процессов, а также системы знаний о сущности и способах осуществления проектной деятельности будущим логопедом); деятельностный (сформированность определенной группы умений, позволяющих будущему логопеду успешно осуществлять проектную деятельность).

Формулировка цели статьи. В материалах данной статьи представим результаты констатирующего эксперимента, характеризующий личностный компонент готовности будущего учителя-логопеда к проектной деятельности. Исследование проходило на базе факультета психологии и дефектологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (МГПИ). В эксперименте было задействовано 96 студентов (экспериментальная группа (ЭГ) – 47 студентов, контрольная группа (КГ) – 49 студентов) МГПИ факультета психологии и дефектологии, обучающихся по специальности Логопедия.

Изложение основного материала статьи. Личностный компонент готовности будущего учителя-логопеда к проектной деятельности включает в себя следующие составляющие характеристики: 1) мотивация, которая предполагает мотивированность студента – будущего логопеда на успешное осуществление проектной деятельности; 2) достаточный волевой потенциал, необходимый для реализации проектов; 3) ценностные ориентации, как стремление к улучшению своей профессиональной среды, за счет преобразования действительности с помощью осуществления проектной деятельности.

В соответствии с этим методика исследования личностного компонента может быть представлена следующим образом:

- во-первых, с целью исследования личностного компонента готовности были изучены его составляющие (мотивация, волевой потенциал, ценностные ориентации). По каждой составляющей студентам было предложено ответить на ряд вопросов (по 4 серии для мотивационной, волевой и ценностной составляющим);

- во-вторых, показателями сформированности личностного компонента готовности служат: внутренняя и внешняя положительная мотивация к осуществлению проектной деятельности; наличие организации деятельности; решительность; самообладание; самостоятельность; преобладание ценностей познания и активной, деятельной жизни; преобладание таких качеств, как: эффективность в делах, образованность, рационализм.

- в-третьих, исследование проводилось с помощью опросника В. К. Гербачевского. При ответах на вопросы необходимо было обозначить степень согласия с определенными высказываниями. Данная методика проводилась непосредственно во время осуществления испытуемыми проектной деятельности.

Результаты ответов студентов оценивались на основании количества набранных баллов за каждый ответ по пятибалльной шкале, где 5 баллов – максимальное проявление показателей сформированности личностного компонента готовности будущего учителя-логопеда к проектной деятельности. Сумма баллов за серию ответов указывает на уровень сформированности каждой составляющей личностной готовности: низкий уровень (3 – 9 баллов), средний уровень (10 – 16 баллов), высокий уровень (17 – 21 балл).

Остановимся на характеристике полученных результатов.

Характеризуя сформированность мотивационного компонента готовности, нужно отметить что у большинства испытуемых преобладает мотив избегания, о котором свидетельствуют положительные ответы на вопрос «Я хочу избежать низкого результата», а также практически отсутствуют внутренний и познавательный мотивы к осуществлению проектной деятельности. Так, утверждения «Мне интересно, что

получится», «Чем дольше работаешь, тем становится более интересно» оказались менее распространенными среди испытуемых чем утверждения – «Задание большого интереса не вызывает» и «К своим результатам я отношусь равнодушно» (51 % ЭГ и 42, 9 % КГ).

Ответы на вопросы на выявление волевого потенциала демонстрировали преимущественно не желание студентов прилагать волевые усилия при осуществлении проектной деятельности. Так, большинство испытуемых утверждали, что «Работают впосилы» (70 % ЭГ и 63, 9 % КГ). Остальные же считали, что проявляют достаточно старания.

В ответах испытуемых преобладали такие утверждения как, «Мне кажется, что я зря трачу время и силы», а также «То, что я делаю, никому не нужно» (70 % ЭГ и 63, 9 % КГ), что говорит об отсутствии ценностных ориентаций по отношению к проектной деятельности. Только 30 % и 36, 1 % ЭГ и КГ утверждали, что для них «Эта ситуация имеет определенное значение».

Таким образом анализ результатов исследования позволил нам выделить три уровня сформированности личностного компонента готовности будущего учителя-логопеда к проектной деятельности:

При высоком уровне студенты продемонстрировали устойчивый внутренний мотив к осуществлению проектной деятельности, а также присутствие на протяжении подготовки проекта познавательного мотива. Мотив избегания осуществляемой деятельности и состязательный мотив у данных испытуемых не наблюдался. Волевая составляющая личностного компонента готовности студентов на высоком уровне отличалась достаточной концентрацией внимания на задачах проектной деятельности, что проявлялось в проявлении воли и мобилизации усилий при осуществлении проектной деятельности. Для данных испытуемых результат проектной деятельности был так же важен, как и процесс ее осуществления. Студенты проявили инициативность. Достигнутые промежуточные и итоговые результаты оценивались адекватно и своевременно корректировались.

При среднем уровне сформированности готовности к проектной деятельности у студентов преобладал внешний мотив к осуществлению проектной деятельности, но при этом присутствовал стойкий познавательный мотив. Также частично наблюдался мотив избегания на некоторых этапах осуществления проектной деятельности. Достаточное волевое усилие данные студенты проявляли лишь на некоторых этапах проектной деятельности, мобилизация усилий проявлялась, прежде всего, на этапе презентации окончательных результатов работы. Инициативность в подготовке проекта проявлялась только для достижения определенного результата, процесс осуществления проекта для данных студентов не имел определенной ценности.

Низкий уровень сформированности готовности к проектной деятельности характеризуется тем, что студенты в условиях осуществления проектной деятельности продемонстрировали только мотив избегания, при полном отсутствии познавательного мотива. Также в их деятельности преобладал внешний мотив. Для данных студентов предлагаемые задания казались достаточно сложными, волевые усилия не проявлялись. Конечные и промежуточные результаты осуществляемой деятельности студентами не оценивались и не корректировались, что продемонстрировало недостаточность ценностных ориентаций студентов.

Количество испытуемых, показавших высокие результаты, составило 17,7 % (17 студентов). Характер их ответов указывал на положительную мотивацию по отношению к выполняемой проектной деятельности, стремление к лучшему результату, а также готовность прилагать волевое усилие для достижения поставленной цели.

Анализ ответов наибольшего количества испытуемых – 46,9 % (45 студентов) позволил сделать вывод о среднем уровне сформированности личностного компонента готовности будущего учителя-логопеда к проектной деятельности. В ходе осуществления указанной деятельности у данной группы студентов преобладала внешняя мотивация. Они проявляли достаточный волевой потенциал, но при том не стремились достичь лучшего результата.

Остальные 35,4 % испытуемых (34 студента) показали низкий уровень сформированности личностного компонента готовности будущего учителя-логопеда к проектной деятельности, о чем свидетельствует низкая мотивация к осуществляемой деятельности, а также нежелание прилагать усилия для достижения лучшего результата.

Выводы. Таким образом, преобладание среднего и низкого уровней сформированности личностного компонента готовности среди испытуемых обуславливает необходимость разработки системы работы по формированию данного компонента готовности будущего учителя-логопеда к проектной деятельности, а также исследование когнитивного и деятельностного компонента рассматриваемой готовности.

Литература:

1. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
2. Дьяченко, М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск: Изд-во «Университетское», 1976. – 176 с.
3. Каган, М. С. Человеческая деятельность / М. С. Каган. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
4. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская; под ред. И. А. Колесниковой. – М.: Академия, 2005. – 288 с.
5. Крутецкий, В. А. Основы педагогической психологии / В. А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1972. – 255 с.
6. Матяш, Н. В. Проектная деятельность младших школьников: книга для учителя начальных классов / Н. В. Матяш, В. Д. Симоненко. – М.: Вентана-Граф, 2013. – 106 с.
7. Новиков, А. М. Образовательный проект (методология образовательной деятельности): пособие для раб.образования, участвующих в инновационной деятельности / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М.: Эгвес, 2004. – 119 с.
8. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2009. – 713 с.
9. Рябова, Н. В. Проектирование педагогической деятельности дефектолога: теоретические аспекты: монография / Н. В. Рябова, А. Н. Гамаюнова; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2010. – 99 с.
10. Сластенин, В. А. Педагогика: учебник для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. – 8-е изд. стер. – М.: Академия, 2008. – 576 с.
11. Узнадзе, Д. Н. Общая психология / пер. с грузинского Е. Ш. Чомахидзе; под ред. И. В. Имедадзе. – М.: Смысл; СПб.: Питер, 2004. – 413 с.

12. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 30.12.2015) «Об образовании в Российской Федерации».

13. Постановление Правительства Российской Федерации от 23 мая 2015 г. № 497 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2016-2020 годы».

Педагогика

УДК: 378.2

доктор педагогических наук, профессор Савва Любовь Ивановна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);

старший преподаватель Гасаненко Елена Александровна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);

кандидат педагогических наук, старший преподаватель Рабина Екатерина Игоревна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);

доктор педагогических наук, профессор Кружилина Тамара Васильевна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск)

КОМПОНЕНТЫ ГОТОВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА СТУДЕНТА ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. В статье раскрывается содержание понятия готовности к формированию профессионального имиджа студента в образовательной деятельности технического вуза. Рассмотрены такие понятия как «профессиональный имидж» и «готовность к формированию профессионального имиджа». Проведен анализ существующей профессиональной группы специалистов технического направления, у которых уже сформирован профессиональный имидж. Подробно описаны этапы процесса формирования профессионального имиджа, выделены компоненты готовности к формированию профессионального имиджа студента в образовательной деятельности технического вуза.

Ключевые слова: профессиональный имидж, профессиональный имидж студента технического вуза, готовность, компоненты готовности

Annotation. The article describes the content of the concept of readiness for the formation of a professional image of a student in the educational activity of a technical university. Such concepts as «professional image» and «readiness to form a professional image» are considered. An analysis of the existing professional group of specialists in the technical field who have already formed a professional image has been made. The stages of the process of forming a professional image are described in details, the components of readiness to form a professional image of a student in the educational activity of a technical university are highlighted.

Keywords: professional image, professional image of a student at a technical university, readiness, components of readiness

Введение. XXI век характеризуется повсеместным распространением информатизации и автоматизации многих сфер жизни. Это привело к тому, что государственный заказ техническим вузам на подготовку инженерно-технических кадров выдвигает все более жесткие требования к будущим специалистам и профессионалам в данных сферах. Профессионализм технического специалиста заключается не только в грамотном применении полученных теоретических и практических знаний, но также и в соответствии профессиональному имиджу – сложившемуся в массовом сознании эмоционально окрашенному образу технического специалиста, включающему в себя особенности и качества личности, необходимые ему, как профессионалу [4].

Формирование профессионального имиджа студента является важной задачей технического вуза и связана, прежде всего, с построением образовательной деятельности таким образом, чтобы воспитать ценных специалистов и помочь им создать образ профессионала своего дела.

Профессиональный имидж как сложное личностное образование имеет многокомпонентную структуру, включающую интеллектуальные, эмоциональные, нравственные составляющие, имеющую определенные уровни и критерии сформированности в личности будущего специалиста. Теоретический анализ профессионального имиджа специалиста показал, что он формируется постепенно в образовательном процессе и далее в профессиональной деятельности, работа над созданием профессионального имиджа должна быть целенаправленной, четко организованной и систематичной [5].

Цель статьи – раскрыть содержание понятия готовности к формированию профессионального имиджа студента в образовательной деятельности технического вуза.

Изложение основного материала статьи. Прежде чем говорить о готовности к формированию профессионального имиджа студента в образовательной деятельности технического вуза важно провести анализ существующей профессиональной группы специалистов или профессионального сообщества, профессиональной культуры, у которых уже сформирован профессиональный имидж, с точки зрения:

- требуемых знаний, умений и навыков;
- черт характера;
- уровня профессиональной компетентности;
- общественного интереса к деятельности.

Для этого была использована профессиограмма технического специалиста, которая позволит оценить профессиональный имидж студента технического вуза. Она для данного типа специалиста включает в себя личностные особенности и профессиональные умения, представленные на рисунке 1.



- ✓ внимание, общительность
- ✓ способность быть лидером
- ✓ чувство ответственности
- ✓ способность выполнять работу, полную разнообразия
- ✓ энтузиазм в трудовой деятельности
- ✓ тщательность действий
- ✓ самостоятельность суждений
- ✓ аккуратность и последовательность в работе
- ✓ способность к планированию своего будущего
- ✓ коммуникативные умения (слушать, говорить, убеждать)
- ✓ хорошая память
- ✓ способность обучать других

Рисунок 1. Личностные особенности и профессиональные умения технического специалиста

Так как студент технического вуза в дальнейшем будет работать с такой характеристикой индивидуальной жизни как перспектива личностного и профессионального роста, он несет ответственность за определение своей личности в учебной и трудовой деятельности.

Также основными качествами квалифицированного технического специалиста выступают:

- 1) способность к анализу и принятию решений в сложных ситуациях;
- 2) познавательная составляющая, т.е. ориентация выпускника технического вуза в трудовых обстоятельствах;
- 3) способность быстро понимать целое, детали, суть и форму;
- 4) умение строить версии о возможных причинах разладок, неполадок технических систем и мысленно производить поиск вариантов решения, выделяя наиболее вероятный вариант;
- 5) развитое пространственное воображение;
- 6) широкий кругозор в области естественных наук;
- 7) высокие требования к самым разным формам и видам памяти;
- 8) мышление, способность принимать оптимальные решения в короткие сроки;
- 9) эмоциональная сдержанность, стрессоустойчивость;
- 10) повышенное чувство ответственности [6].

Процесс формирования профессионального имиджа является многоэтапным. О. В. Мартыненко предлагает пять взаимосвязанных этапов формирования профессионального имиджа (рис. 2).

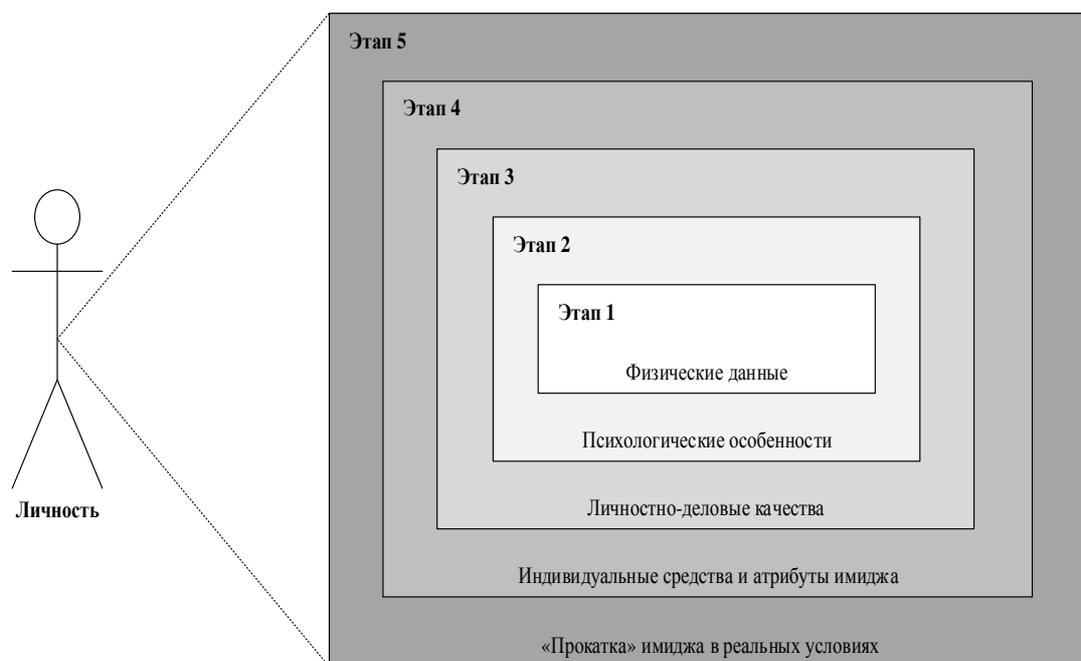


Рисунок 2. Этапы формирования профессионального имиджа

На первом этапе изучаются индивидуально-психологические особенности личности выпускника технического вуза. На втором этапе рассматриваются физические данные выпускника технического вуза. На третьем этапе определяются личностно-деловые качества, необходимые для выполнения профессиональной роли и своего поведения. На четвертом этапе специалист подбирает индивидуальные средства и атрибуты коррекции своего профессионального имиджа с учетом полученных знаний в результате прохождения предыдущих этапов. И на пятом, заключительном этапе, осуществляется «прокатка» имиджа в реальных условиях [7].

Профессиональный имидж должен выполнять следующие функции как активные формы проявления сущности и содержания конкретного феномена, которые В. М. Шепель подразделил на две группы [11].

Первая группа это – ценностные функции имиджа. Вторая группа - технологические функции. Каждая из функций делится на несколько подфункций. Рассмотрим подфункции профессионального имиджа более подробно.

Ценностные функции включают в себя:

- личноно возвышающую функцию;
- функцию комфортизации межличностных отношений.

1. Личноно возвышающая функция способствует созданию привлекательного образа, личность студента технического вуза становится социально востребованной, студент стремится раскрыть свои лучшие личностные качества.

2. Функция комфортизации межличностных отношений объективно привносит в общение симпатию и доброжелательность, нравственную меру терпимости и такта.

Технологические функции включают в себя:

- функцию межличностной адаптации;
- функцию высвечивания лучших личноно-деловых качеств;
- функцию затенения негативных личностных характеристик;
- функцию преодоления возрастных рубежей.

1. Функция межличностной адаптации предполагает способность студента быстро адаптироваться в профессиональной среде, благодаря правильно сформированному профессиональному имиджу. Благодаря правильно избранному имиджу студент технического вуза сможет установить доброжелательные, комфортные для себя отношения с коллегами и работодателем.

2. Функция высвечивания лучших личноно-деловых качеств ориентирует студента технического вуза на правильный выбор внешних атрибутов личности профессионала таких как: дизайн одежды, причёска, мимика, жесты. Посредством этого выбора можно привлечь аудиторию к положительным, выигрышным сторонам личности.

3. Функция затенения негативных личностных характеристик дает возможность студенту освоить и применять на практике технологию личнононой самопрезентации. Владение данной технологией поможет отвлечь аудиторию от тех недостатков, которыми обладает студент технического вуза, но не способен скорректировать на данном этапе.

4. Функция преодоления возрастных рубежей позволяет студенту технического вуза сделать правильный выбор моделей поведения и исполнение различных ролей это позволяет чувствовать себя комфортно в общении с людьми разного социального положения и профессионального статуса или возраста.

Готовность к формированию профессионального имиджа студента технического вуза предполагает взаимодействие всех субъектов образовательного процесса (преподавателя - студента, преподавателя - учебной группы). На создание профессионального имиджа влияет не только воздействие преподавателей студентов, но и социо-культурная и образовательная среда вуза.

Для анализа готовности к формированию профессионального имиджа студента технического вуза мы опираемся на положения системного, акмеологического и рефлексивного подходов и трактуем ее следующим образом. Готовность студента технического вуза к формированию профессионального имиджа – это его

интегративное качество, необходимое ему для создания определенного образа о себе как о техническом специалисте в процессе профессиональной деятельности путем целенаправленного моделирования своего внешнего вида, моделей общения и манеры поведения на основе ориентации будущего специалиста на профессиональные ценности и требования к профессиональной деятельности.

В ходе анализа были выделены компоненты готовности к формированию профессионального имиджа студента в образовательной деятельности технического вуза (рис. 3).

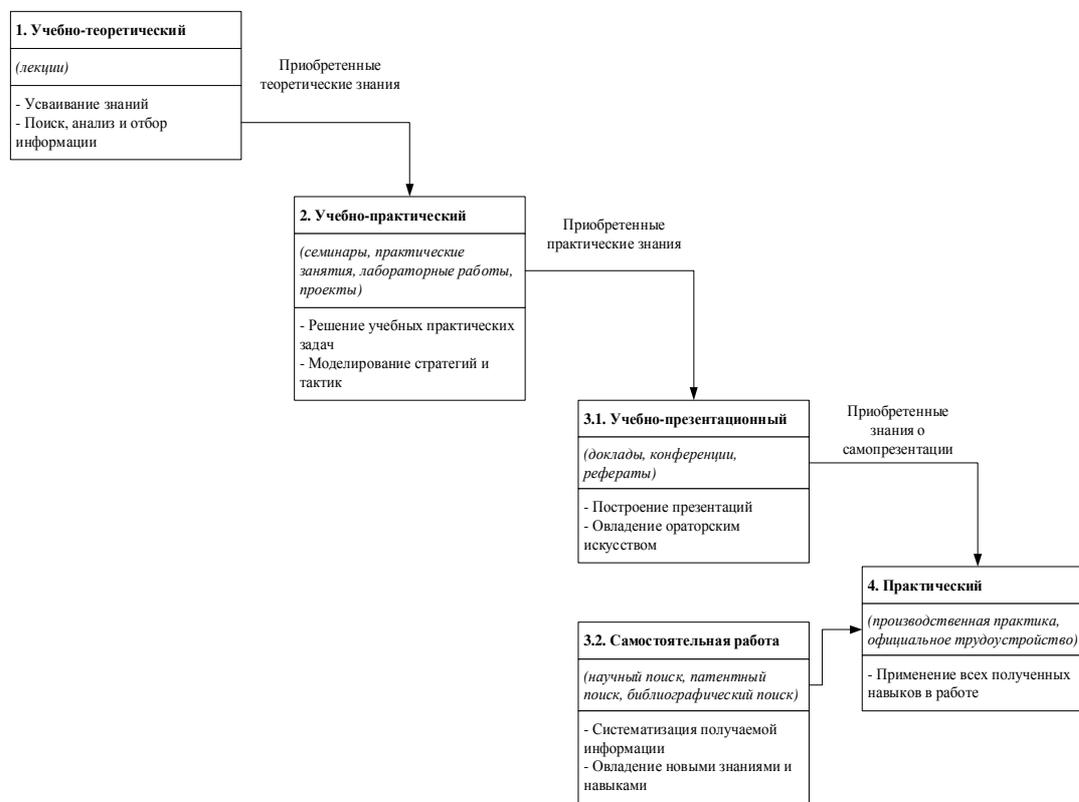


Рисунок 3. Компоненты готовности к формированию профессионального имиджа студента в образовательной деятельности технического вуза

Рассмотрим каждый из компонентов подробнее. В первую очередь, профессиональный имидж формируется во время обучения (*учебно-теоретический* компонент), на лекциях и познавательными и воспитательными средствами самого курса и изучаемых дисциплин. В процессе развития готовности к формированию профессионального имиджа у студента формируется позитивное отношение к будущей профессии, появляется осознание ее общественной значимости и престижности.

Следующий немаловажный компонент готовности к формированию профессионального имиджа у студента – *учебно-практический*. На практических занятиях и семинарах студент учится применять полученные теоретические знания на практике, следовательно, происходит накопление и переосмысление полученного практического опыта.

Учебно-презентационный компонент и *самостоятельная работа* позволяют студенту научиться структурировать свои знания и грамотно презентовать их. Происходит корреляция теоретических и практических знаний.

Последний *практический* компонент является результатом соединения всех предыдущих компонентов. Таким образом, студент, имея опыт в профессиональной области (в рамках вуза), может с уверенностью применять полученный опыт и накапливать новый на реальном производстве.

Компоненты готовности к формированию профессионального имиджа образуют целостную систему, где каждый компонент выполняет определенную функцию. Компоненты, взятые по отдельности, не способны обеспечить решение всех поставленных задач и привести к цели, только их совокупность даст возможность сформировать новое для студента качество личности – готовность к формированию профессионального имиджа.

Выводы. Успешное сочетание всех компонентов готовности к формированию профессионального имиджа студента в образовательной деятельности технического вуза позволит подготовить высококлассных специалистов и профессионалов в своей области.

Литература:

1. Васищева, А.В. Имидж: определение центрального понятия имиджеологии / А.В. Васищева, А.В. Ненашева // Социально-гуманитарные знания. – 2005. – № 4. – С. 311-317.
2. Дьяченко, М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Белорусского ун-та, 1997. – 175 с.
3. Змановская, Е.В. Руководство по управлению личным имиджем / Е.В. Змановская. – СПб.: Речь, 2005. – 144 с.
4. Психология управления: Курс лекций / Л.К. Аверченко, Г.М. Залесов, Р.И. Мокшанцев, В.М. Николаенко; Отв. ред. М.В. Удальцова. – Новосибирск: Изд-во НГАЭиУ; М.: ИНФРА-М, 1999. – 150 с.
5. Панфилова А.П. Имидж делового человека. – М.: ИВЭСЭП, Знание, 2007. – 496 с.

6. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. 4-е изд. М.: Академия, 2010.
7. Мартыненко О. В. Психологические аспекты формирования имиджа практического психолога // Формирование психологической культуры личности в системе дополнительного образования детей / Под ред. А. В. Егоровой. – М.: Просвещение, 2009. – 95 с.
8. Савва, Л.И. Профессиональный имидж студента технического вуза / Л.И. Савва, Е.А. Гасаненко // Вестник ЧГПУ. – 2015. – №2. – С.170-177
9. Утлик Э.П. Практическая психология имиджа // Вестник университета. Сер. Социология и психология управления. М.: ГУУ, 1999.
10. Ушакова, Н.В. Имиджелогия: учебное пособие / Н.В. Ушакова, А.Ф. Стрижова. – М.: Дашков и Ко, 2017. – 278 с.
11. Шепель В.М. Имиджелогия: секреты личного обаяния. – Москва: Линка-Пресс, 1997. – 168 с.
12. Шепель В.М. Имиджелогия. Как нравиться людям. М.: Народное образование, 2002.
13. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

Педагогика

УДК 371

аспирант кафедры педагогики Савельев Кирилл Николаевич

Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова (г. Магнитогорск);

доктор педагогических наук, профессор Назарова Ольга Леонидовна

Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова (г. Магнитогорск);

аспирант кафедры педагогики Новоселов Роман Юрьевич

Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова (г. Магнитогорск)

СУЩЕСТВУЮЩИЕ ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОБИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ С ПРОГРАММНОЙ ТОЧКИ ЗРЕНИЯ

Аннотация. В данной статье были выделены основные факторы использования мобильного обучения в высшей школе, влияющие на программный мобильный продукт; построена модель, которая предсказывает принятие технологий мобильного обучения обучаемым; выделены основные гипотезы, отражающие взаимосвязь факторов использования мобильного обучения.

Ключевые слова: мобильное обучение, электронное обучение, mobile learning, теории обучения.

Annotation. This article highlights the main factors of the use of mobile learning in higher education affecting the software product; a model that predicts the adoption of mobile learning technologies for students; highlights the main hypotheses that reflect the relationship of the factors of the use of mobile learning.

Keywords: mobile learning, e-learning, mobile learning, learning theories.

Введение. За последние несколько лет сфера информационных технологий значительно шагнула вперед. Интенсивное проникновение технологий в нашу жизнь привело к возникновению новых терминов, одними из таких терминов являются электронное обучение и обучение с помощью мобильных устройств (mobile learning).

Сегодня все новые подходы к электронному обучению, использующие преимущества информационных технологий, такие как Интернет и мультимедийные системы, были разработаны для улучшения качества обучения путем облегчения доступа к ресурсам и обучающим сервисам. Мобильные системы, как технология, разрешены на рабочих местах в различных компаниях и учебных классах, в рамках образовательной системы или вне ее. В связи с чем, использование электронного обучения становится преимущественно ориентировано на мобильные системы.

На сегодняшний день результаты использования мобильных систем в образовательном процессе впечатляют. Образовательный переход от обучения (учителем) к изучению (учащиеся) с использованием обучающего оборудования и технологий вызвал изменения в среде различных учебных систем. Так, в этих системах начинают активно применяться виртуальные занятия через мобильные телефоны и компьютеры, создаются мобильные лаборатории, проводятся новые исследования и устанавливаются различные научные коммуникации. Применяемые инструменты в мобильном обучении заменяют традиционные вербальные способы преподавания, тем самым позволяя учиться в любое время и в любом месте — дома, на рабочем месте или даже в кругосветном путешествии. Кроме того, применяемые инструменты влияют и на прослойку, существующую между публичным и частным пространством, позволяя более явно его разграничить.

Возможность учиться в любое время и в любом месте — одна из главных характеристик электронного и мобильного обучения, которая начала развиваться вместе с развитием беспроводных технологий и мобильного обучения.

Изложение основного материала статьи. Мобильное обучение — это тип электронного обучения, реализуемый с помощью мобильных технологий: карманного персонального компьютера (КПК), сотовых телефонов, аудиоплееров, электронных книг и т. д. [3].

По утверждению Ричарда Хантела, для эффективности обучения необходимо проявлять внимание к подходам и теориям мобильного обучения. Использование подходов и теорий непосредственного обучения ведет к современному образованию людей нашей информационной эпохи [22].

Электронное обучение существует уже несколько десятилетий, хотя термин для него появился сравнительно недавно. Изначально информация хранилась на больших компьютерах, мэйнфреймах, доступ происходил через терминалы, однако с изобретением первых персональных компьютеров, а также с развитием и продвижением веб-браузеров, эволюционировали и образовательные технологии. Некоторые люди и организации быстро освоились в новейших технологических изменениях, но большинству потребовалось много времени для принятия необходимости приобретения и использования нового оборудования и программного обеспечения.

Современные информационные технологии создали новые возможности для достижения различных целей и в настоящий момент уже используются большинством людей, в том числе и в сфере образования.

На сегодняшний день, на наш взгляд, одной из главных задач образовательных организаций является необходимость узнать, как и почему люди принимают или отклоняют определенные мобильные сервисы, почему используют те или иные инструменты мобильного обучения, на основе каких факторов они принимают свое решение.

Так, по заверению ДемираКамайла [4], не существует четкой мотивации и условий, которые помогают пользователям принимать решение использовать конкретные инструменты мобильного обучения, а есть лишь не большой набор рекомендаций и предпочтений. В большинстве исследований [Ошибка! Источник ссылки не найден.,6], успешный опыт использования мобильного обучения определяется на основе какого-либо опроса обучаемого, в образовательной программе которого использовались инструменты мобильного обучения. В контексте своих исследований [7,13], ученые предлагают модель принятия новых мобильных услуг с использованием теоретической системы существующих технологий путем интеграции новых теорий и конструкторов в уже существующие исследования. В структурированной модели они предлагают использовать: новые функции, персональные признаки, доверие и контекст, так как именно с помощью мобильных устройств происходит значительная часть внеклассного обучения. Такое обучение может происходить как на официальных ресурсах образовательной организации, так и в режиме неофициального интернет-общения с обучающимся.

В данной статье мы хотели показать, что мобильные технологии все еще недостаточно освещены в Российской Федерации и существует ряд факторов, влияющих на использование мобильных технологий в образовательном процессе. Именно поэтому мы сосредоточили внимание на этой области и пытаемся заполнить существующие пробелы. Данное исследование проводилось в Магнитогорском государственном техническом университете им. Г.И.Носова и может предоставлять полезные советы для ученых, желающих выявить факторы, влияющие на популярность мобильных приложений и дистанционных образовательных платформ.

Для исследования поведения пользователей, на данный момент, существует множество теоретических основ и моделей. Мы остановили свой выбор на модели принятия технологии Дэвиса, больше известной как ТАМ модель (Technology Acceptance Model), которая предсказывает принятие технологии пользователем и включает в себя три основные части: (1) фактор полезности, (2) фактор простоты использования и (3) фактор поведенческого намерения [12]. Однако, основные конструкторы ТАМ не могут полностью отразить все эффекты, которые оказывают на пользователя, в связи с чем, для оценки принятия мобильных сервисов и приложений студентами, Магнитогорского государственного технологического университета им. Г.И.Носова используется модель ТАМ (см. рисунок 1), включающая такие структуры (факторы) как: доверие, контекст, персональные признаки, полезность, простота использования, культура, поведенческие намерения данные, полученные с помощью Яндекс.Метрики, которая установлена на большинства информационных ресурсах университета.

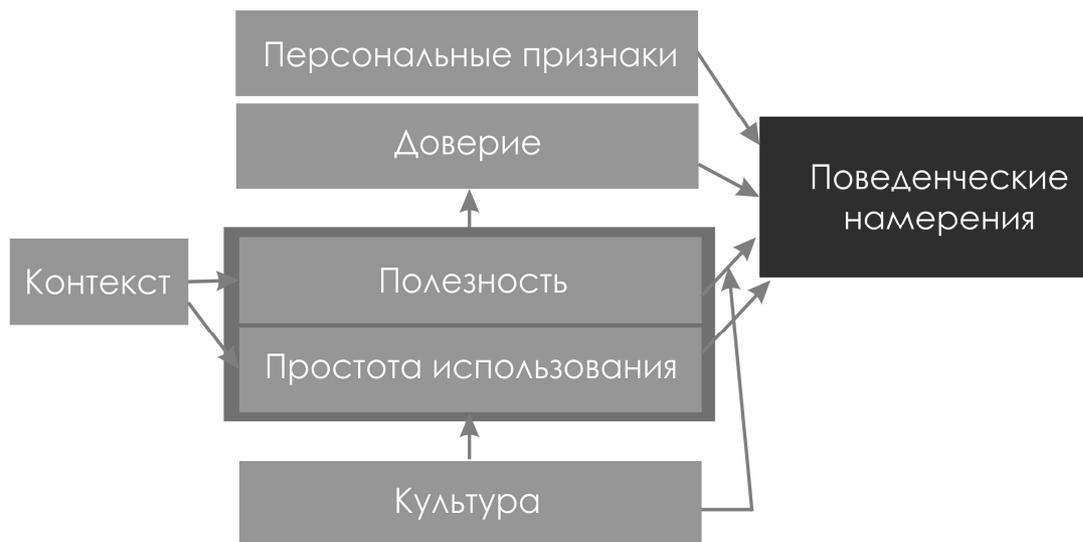


Рисунок 1. Используемая модель ТАМ

Рассмотрим более подробно выбранные нами факторы, которые оказывают влияние на использование мобильного обучения.

Фактор контекста. Под фактором контекста, мы предполагаем мобильную вычислительную и образовательную среду, которая определяет, как используется каждое мобильное приложение и что оно содержит. Данного принципа в своих исследованиях придерживаются такой ученый, как Дэвид Котз [5].

Согласно Дею [1], мобильный функциональный контекст может содержать и «любую другую личную информацию, которая может влиять на человека при использовании мобильного интернета». Зная о контексте информации, пользователь может решить, что делать с мобильным приложением и как поступать с размещенной в нем информацией.

Таким образом, структура функционального контекста сочетается с нашим модельным функционалом и просматривается определенная связь с основными компонентами ТАМ.

Фактор доверия. В психологических и медицинских исследованиях даются разные определения концепции доверия. Доверие обычно считается решением человека выполнить конкретную задачу или личное обязательство по собственной воле (MorganandHunt, 1994). Для успешного принятия мобильного приложения и его содержания пользователем важно доверие к его создателю и куратору. Нехватка фактора доверия является основным препятствием на пути внедрения интернет-услуг. Многие исследователи

обнаружили [8, 12], что доверие больше всего влияет на принятие пользователем решения об использовании мобильного обучения.

Поэтому разработчики и преподаватели обязаны развивать доверие пользователей как к приложению, так и к материалу расположенному в нем.

Фактор персональные признаки. Признаки и личностные качества людей зависят от нескольких факторов: образование, возраст, пол и предпочтения. Признаки человека определяет способ использования новых сервисов. Потому используя это качество можно спрогнозировать технологию принятия использования контекста. Важную роль в принятии технологий играют желания, потребности, интересы и личное восприятие. В своем исследовании, мы предполагаем, что признаки и личностные качества напрямую влияют на запросы человека.

Фактор полезности. Фактор полезности напрямую связан с производительностью, качеством и эффективностью работы. Именно этот фактор привел к созданию концепции электронных сервисов, например, онлайн-магазинов, онлайн-банков, мобильных платежных сервисов, система информации о здоровье и так далее. Использование этого фактора в модели ТАМ, позволяет предположить, что фактор полезности напрямую влияет на поведенческий фактор (намерение).

Фактор простоты. Фактор простоты использования относится к суждению человека, который использует определенную систему с небольшими требованиями или усилиями. Так в 2011 году, компания Яндексзаявила, что внедрение приложения во многом зависит от фактора простоты использования. Простота использования очевидна при первичном использовании новых технологий.

Фактор культуры и образования. Согласно нашему анализу, методика обучения с помощью мобильных телефонов может повлиять на изучение и мотивацию студентов. Важной проблемой, связанной с мобильным обучением, является квалификация учащегося и его культурные нормы. На данный момент, в России преподаватели по гуманитарным направлениям намного меньше владеют мобильным средствами, чем студенты, что не может не вызывать тревожность ситуации. Мобильная система обучения должна быть с учетом квалификации и восприятия учащегося. Исследования также показывают, что при достаточной поддержке, изучении и осведомленности населения, мобильное обучение может привести к легкой смене мест обучения, зависящим только от желания ученика. К культурным факторам, влияющим на мобильное обучение в высшем образовании, относится [5]: индивидуализм, коллективизм, неопределенность, избегание, дистанция власти, маскулизм, женственность, ориентация.

Из различных технологических моделей и переменных, соответствующих культурному фактору, наиболее полно отражает состояние, которое влияет на использование мобильного обучения, такой фактор, как «культура использования приложений» или «культура использования».

Фактор поведенческого намерения. Фактор поведенческого намерения относится к желаниям индивидов или контингенту людей выполнить то или иное действие. Данный фактор основан на признаках и личностных качествах, полезности, простоте использования и доверии.

При анализе выделенных причин мы решили разделить их на две группы – внутренние и скрытые. К скрытым причинам нами были отнесены: доверие, признаки и личностные качества, культура использования и контекст. Остальные мы определили к внутренним причинам - простота использования, воспринимаемая полезность использования и поведенческое намерение.

Это позволило нам выделить и сформировать ряд гипотез:

1. Контекст оказывает прямое и положительное влияние на фактор полезности.
2. Контекст оказывает прямое и положительное влияние на фактор простоты использования.
3. Фактор простоты использования положительно влияет на фактор полезности.
4. Доверие влияет на фактор намерения использовать.
5. Признаки и личные качества оказывают положительное влияние на фактор "поведенческое намерение".
6. Воспринимаемая полезность, безусловно, влияет на фактор намерения использования.
7. Воспринимаемая простота использования положительно влияет на фактор намерения использовать.
8. Личностные качества и признаки оказывают значительное положительное влияние на культуру использования.
9. Культура применения приложения оказывает значительное положительное влияние на поведенческое намерение.

Для проверки данных гипотез, мы решили использовать моделирование структурных уравнений (SEM).

SEM — очень важный инструмент для определения линейной зависимости между скрытыми и наблюдаемыми переменными [12].

Данный метод является довольно сильным статистический методом, применяемым для тестирования теоретических моделей и одновременного измерения причинно-следственных связей.

Использование данного метода позволило нам сделать вывод, что гипотезы в значительной части были подтверждены данными, которые мы получили в предыдущем своем исследовании [9, 10]. Вследствие, оказалось, что гипотезы 5,6,7 являются не верными, тогда как гипотезы 1,2,3,4,8,9 – допустимы.

Подводя итог, хотелось бы сказать, что постоянные изменения потребностей и целей — важнейшая проблема, с которой сталкивается человек в XXI веке. Для обучения людей, которые смогут стать движущей силой в XXI век, необходимо менять систему образования в целом и институт формального образования в частности. Огромным помощником в этом процессе может стать мобильное обучение, создающее контекст, в котором представлены идеалы образования — самостоятельное обучение, самообразование, обучение, не зависящее от места и времени, полная независимость от кого-либо в обучении, подбор контента по интересам, признание индивидуальных различий студентов, возможность представить примеры в более обобщимом формате с использованием мультимедийных средств, совместное обучение, быстрая обратная связь и оценка обучения — могут осуществляться.

Выводы. Требования к мобильному обучению затрагивают образовательные подходы и теории обучения, и при разумном использовании ресурсов возможно найти решения для удовлетворения меняющихся потребностей XXI века.

Сегодня центры высшего образования сталкиваются с большими проблемами и сложностями в организации образовательного процесса. Чем больше студентов, тем сильнее инфраструктурные ограничения. Мобильное обучение, используемое в университете, имеет широкий спектр учебных,

служебных и аналитических мероприятий и, помимо этого, проводит тщательный мониторинг, оценку информации, отчетов, управление финансовыми проблемами и подготовку к занятиям.

Опыт мобильного обучения в других странах в течение последнего десятилетия показывает, что идеальное использование потенциала мобильных средств в образовательной системе представляет собой сложный и многоаспектный процесс.

В данной статье проверялось принятие и использование информационной системы мобильного обучения среди студентов на основе выбранных факторов.

Литература:

1. Dey, A.K., Introduction: Understanding and using context. Pers.[Текст] / Dey, A.K // Prospects, 2001. Режим доступа:[https://www.sciencedirect.com/science/refhub/S0736-5853\(17\)30227-7/h0060](https://www.sciencedirect.com/science/refhub/S0736-5853(17)30227-7/h0060)
2. Holmes, B., Introduction: How to determine your readiness for mobile e-learning. Information policy [Текст] / Holmes, B. & Gardner, J. // Prospects, 2005. Режим доступа:http://i-policy.typepad.com/informationpolicy/2005/04/how_to_determin.html
3. John Traxler, Introduction: The prospects for mobile learning [Текст]/ John Traxler, Steve Vosloo // Prospects, 2014. — № 44. — С. 13-28.
4. KamileDemir., Introduction: School management informations systems in primary schools [Текст] / KamileDemir // Prospects, 2016. — № 2. — С. 32-45.
5. Kotz, D., Introduction: A survey of context-aware mobile computing research [Текст] / Kotz, D. // Prospects, 2000. Режим доступа:http://mmlab.snu.ac.kr/courses/2005_advanced_internet/handout/ppt/36%20-%20context_aware.pdf
6. Голицина И.Н. Мобильное обучение как новая технология в образовании [Текст] / И. Н. Голицина, Н.Л.Половникова // Образовательные технологии и общество, 2011. — № 1. — С. 241-252.
7. Козырева П. М. Межличностное доверие в контексте формирования социального капитала // Социологические исследования. – 2009. – № 1. – С. 43-54.
8. Красильникова В.А. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании: учеб.пособие / В.А. Красильникова. – М.: ООО «Дом педагогики», 2017. — 232 с.
9. Результаты лаборатории социологических исследований МГТУ им. Г.И.Носова о готовности использования мобильных технологий в образовательном процессе, 2016
10. Савельев К.Н. Актуальность «Мобильного обучения» в современном высшем образовании [Текст] / К. Н. Савельев, О.Л.Назарова // Современная наука: Актуальные проблемы науки и практики. Серия: Гуманитарные науки, 2018. — № 2. — С. 86-92.
11. Савельев К.Н. Перспективы мобильного обучения для организации непрерывной профессиональной подготовки студентов высших учебных заведений [Текст] / К. Н. Савельев, О.Л.Назарова // Новые информационные технологии в образовании: материалы IX международной научно-практической конференции, 2016. — № 9. — С. 422-426.
12. Сапрыгина А.О. Модель принятия технологии Дэвиса, как средство оценивания объективной эффективности технологии электронного портфолио [Текст] / А.О.Сапрыгина // Теория и практика образования в современном мире: материалы VII Междунар. науч. конф., 2015 — № 1. — С. 108-110.
13. Стариков С. А. Использование информационных и коммуникационных технологий в педагогических исследованиях [Текст] / С.А. Стариков // Научные исследования в образовании, 2012. — № 12.
14. Шепелева А. В., Ашмарина С. И. Исследование трендов развития современной системы высшего образования // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Экономика и менеджмент, 2014. — № 4.

Педагогика

УДК 316.4

доктор социологических наук, доцент Саенко Людмила Александровна
АНО ВО «Северо-Кавказский социальный институт» (г. Ставрополь)

ДЕСТРУКТИВНЫЕ ФАКТОРЫ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ НА СТАДИИ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье представлены факторы, приводящие к деструкции процесса профессиональной социализации обучающихся на стадии обучения в средних специальных и высших учебных организациях. Деструктивные факторы распределены по уровням: личностном, групповом и институциональном.

Ключевые слова: социализация, профессиональная социализация, профессиональное обучение, деструкция, факторы деструкции.

Annotation. The article presents the factors that lead to the destruction of the process of professional socialization of students at the stage of training in secondary and higher educational institutions. Factors are divided into levels: personal, group and institutional.

Keywords: socialization, professional socialization, vocational training, destruction, destructive factors.

Введение. В настоящее время является актуальной проблема подготовки специалиста в образовательной организации, обеспечение условий для профессиональной социализации обучающихся. В тоже время, появляются факторы, которые могут способствовать деструктуризации процесса профессиональной социализации.

Целью статьи является выявления деструктивных факторов профессиональной социализации обучающихся.

Изложение основного материала статьи. Основные параметры профессиональной социализации: получение профессиональных знаний, умений, навыков; получение первичного профессионального опыта; принятие профессиональной культуры; способность к адаптации на производстве, к условиям труда; интеграция в профессиональное сообщество. В настоящее время процесс профессиональной социализации представлен как полипараметральное, социетальное явление, объединяющее в себе социальные действия и

коммуникации, протекающие в профессиональной среде. Современная наука выделяет три уровня профессиональной социализации: первый – личностный, второй – групповой, третий – институциональный [1].

Личностный уровень предполагает накопление собственного опыта, формирование собственного профессионального мастерства, предполагает «взросление» личности как профессионала.

Групповой уровень просматривается через профессиональную микросреду, в которую погружена личность, то есть тот профессиональный коллектив, с которым личность взаимодействует непосредственно.

Институциональный уровень обуславливает формирование профессиональных компетенций, профессиональной культуры и основ профессионального взаимодействия. Он предопределяет силу воздействия как на групповом, так и на личностном уровне.

Требования стандартов, которые реализуются в настоящее время в профессиональных образовательных организациях предусматривают решение проблем профессиональной социализации обучающихся различными средствами, на всех уровнях. В связи с чем требуется «погружение» обучающихся в профессиональную среду (в производственный процесс и т.п.) на этапе обучения, для приобретения и накопления профессионального практического опыта, погружения в культуру профессиональной деятельности, формирования профессионально-значимых качеств личности.

В исследовании Е.А. Югфельд [2] относительно мнения обучающихся по проблеме профессиональной социализации, отмечается, что 95% студентов, участников опроса, указали о значимости учебной деятельности в профессиональном становлении. Также 88% студентов отметили о важности комплекса условий: образовательный процесс и производственная практика. Следовательно, «студенты осознают важность единства практики и процесса обучения в стенах вуза, они отмечают необходимость получения профессиональных знаний и освоения опыта в реальных производственных условиях, для успешной профессиональной социализации в будущем».

Однако, появляются факторы, которые влияют деструктивным образом на эффективность процесса профессиональной социализации обучающихся. Деструктивные процессы приводят к разрушению, разложению каких-либо структур. А в ситуации профессионального становления, могут привести к полной или частичной несформированности профессиональных умений и навыков, что является разрушительным элементом профессиональной социализации.

Остановимся на некоторых деструктивных факторах.

Выделим деструктивные факторы на личностном уровне.

Формальное отношение к организации процесса производственной практики. Организация и проведение практики студентов непосредственно сказывается на формировании профессиональных умений и навыков, следовательно, и проявляется на личностном уровне. Формальность, в данном случае, может проявляться по-разному. Например, студенты группы в количестве более 25 человек выезжают на практику по месту жительства (по региону). Руководитель практики с места базы практики не назначается, а преподаватель от вуза (обычно это один человек), ответственный за практику не может просмотреть, как студент выполнял задания и непосредственно работал как практикант. Выделенное количество часов из учебной нагрузки не позволяет преподавателю выезжать по районам и проводить необходимый контроль. В этом случае весь контроль за производственной практикой сводится к сбору характеристик и отчетов студентов по практике. Второй пример, когда вся группа студентов приходит на одну базу практики. Что приводит к формализму проведения мероприятий и выполнению заданий по практике. Особенно это касается педагогической практики для студентов психолого-педагогической направленности обучения. Руководителю практики проверить 20-25 конспектов уроков в один день, побеседовать со студентом, обсудить элементы урока не представляется возможным. Можно только «просмотреть».

Для решения обозначенной проблемы следует разбивать группу студентов на подгруппы по 5-6 человек в каждой, назначать для каждой подгруппы руководителей практики, назначать сопровождающего по практике с предприятия/организации и отправлять группы студентов на базы практик, которые находятся в том населенном пункте, где расположено образовательное учреждение. Руководитель практики должен постоянно находиться со студентами во время их пребывания на практике. Что требует увеличения количества часов, выделяемых на практику.

Поступление в профессиональное образовательное учреждение для отсрочки от армии. Как правило, у таких студентов отсутствует мотивация к получению выбранной профессии. Их цель – «отсидеться» несколько лет, чтобы миновать или отсрочить время призыва на срочную службу. Студенты демонстрируют отсутствие интереса к получаемой профессии, частые пропуски занятий, невыполнение самостоятельной работы, игнорирование индивидуальных заданий преподавателей.

Деструктивные факторы на групповом уровне.

Перегрузка преподавателей. В настоящее время профессорско-преподавательский состав перегружен отчетной и иной документацией, высокой долей годовой нагрузки (850-900 часов в год), которая ежегодно увеличивается. Кроме того, не высокий размер оплаты труда на основном месте работы, приводит к тому, что педагоги вынуждены подрабатывать в других местах или брать дополнительную нагрузку. Все эти факторы приводят к быстрому профессиональному выгоранию, и как следствие, к понижению времени подготовки к занятиям со студентами, что снижает общее качество образовательного процесса.

Формальность участия педагогов в научных мероприятиях. К сожалению, не большая часть профессиональных образовательных организаций обеспечивает очное участие своих преподавателей в научно-практических мероприятиях различного уровня. Очное участие в семинарах, конференциях, непосредственное участие с докладом, стимулирует педагогов к научному поиску, обмену научными знаниями, собственному профессиональному развитию. Для получения стимулирующей надбавки, педагоги «стремятся» принять участие как можно в большем количестве заочных конференций и иных мероприятий, лишь для получения подтверждающего документа. Положительным моментом в такой ситуации можно считать проведение очных научных мероприятий образовательными организациями и участие собственного профессорско-преподавательского состава в них. Но участие педагогов из других регионов страны значительно обновило бы взгляд на научные проблемы и подходы к их решению.

Деструктивные факторы на институциональном уровне.

Преобладание теоретической подготовки педагогов, без практического опыта работы на предприятии. В настоящий момент молодые педагоги, получая степень магистра уже начинают работу в

колледжах и вузах. Некоторые тут же поступают в аспирантуру. Следовательно, молодые магистры, аспиранты и кандидаты наук имеют преимущественно теоретическую подготовку. Опираясь на высказывание П.Л. Чебышева «Теория без практики мертва и бесплодна, практика без теории бесполезна и пагубна», можно отметить, что, безусловно, важно получить глубокие теоретические знания, однако необходимо уметь применять их на практике, выходя за стены вуза, погружаясь в профессиональную деятельность. Содержание занятий со студентами у таких педагогов обеднены, поскольку они не могут привести практические примеры, особенно, примеры из своей практической профессиональной деятельности.

Кадровое несоответствие. Ведение дисциплин, которые «нравятся» преподавателям или они «знают» какую-либо дисциплину, но они не имеют специальной подготовки по данному направлению, значительно снижает качество обучения. Например, ведение дисциплины «Теория и методика физического воспитания с практикумом» ведется преподавателем, имеющим квалификацию «Филолог. Преподаватель украинского языка и литературы» (не будем указывать на точное название вуза, информация взята с сайта института). И таких примеров, можно привести достаточно много. Такие факты также приводят к деструкции профессиональной социализации.

Выводы. Таким образом, нами рассмотрены основные, на наш взгляд, факторы, которые негативно влияют на развитие профессионального образования и приводят к деструкции профессиональной социализации. Снижение уровня влияния этих факторов будет способствовать оптимизации профессиональной социализации обучающихся.

Литература:

1. Саенко Л. А., Затева Т. Г. Профессиональное образование как базовый процесс профессиональной социализации // Дискуссия. 2014. № 5 (46). С. 123-127.
2. Югфельд Е. А. Проблема профессиональной социализации студентов: современный аспект // Интернет-журнал «Мир науки». 2015, №3 <http://mir-nauki.com/PDF/21PDMN315.pdf>

Педагогика

УДК:378.14

доктор педагогических наук, доцент Самойленко Наталья Борисовна
Севастопольский государственный университет (г. Севастополь)

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ В ВИРТУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. Статья посвящена проблеме организации подготовки профессионального онлайн-преподавателя. Автор раскрывает особенности использования онлайн обучения для усовершенствования содержания высшего педагогического образования в области изучения иностранных языков. Уточнено содержание подготовки профессионального онлайн-преподавателя. Описаны возможности виртуального обучения и общения, обобщены необходимые навыки и умения преподавателя для ведения учебного онлайн курса. Проанализированы онлайн курсы профессиональной подготовки на ведущих онлайн платформах.

Ключевые слова: магистрант гуманитарных специальностей, профессиональная подготовка, онлайн-преподаватель, онлайн обучение, учебный онлайн курс, онлайн платформа, онлайн курсы профессиональной подготовки.

Annotation. The article reveals the problem of professional online tutor preparation. The author highlights opportunities for implementation of online education for improvement of higher pedagogical education in the foreign language teaching process. Professional online tutor training curriculum is specified. The opportunities for virtual education and communication are described, necessary skills for providing education online course are generalized. On-line professional training courses on leading on-line platforms are analyzed.

Keywords: undergraduate student of humanities, professional preparation, online tutor, online education, education online course, online platform, on-line professional training courses.

Введение. Процесс изменений в образовании выдвинул новые задачи по формированию компетенций 21 века у студентов и преподавателей вуза [9]. С принятием проекта «Современная цифровая образовательная среда в России» стало возможным создание условий для получения качественного образования гражданам с использованием современных информационных технологий [8].

Преподаватели вузов участвуют в открытых онлайн курсах. После участия в онлайн курсе «МООК в образовании» у слушателей возникнет серия вопросов: какие навыки и умения необходимы современному преподавателю для организации учебного процесса; как организовать общение в виртуальной среде, в системе дистанционного образования [1, 2, 5, 6].

По мнению С. Л. Тимкина, руководителя проекта «Открытые онлайн курсы как средство повышения качества и доступности образования и самообразования в региональных условиях», в электронном обучении существенно меняется соотношение студент/преподаватель: преподаватель играет аналитико-консультационную роль [5]. Хотя известные мировые вузы (Открытый университет Британии, Европейская ассоциация университетов дистанционного обучения (EADTU) и др.) и преподавательские коллективы объединяются для организации онлайн обучения, роль и функции преподавателей в новой системе не определены. При внедрении онлайн обучения автор выделяет два подхода: преобразование существующих ориентированных на традиционных студентов курсы в новый формат – создание смешанной модели – как поддержка традиционных или замена отдельных дисциплины образовательной программы; создание специальных онлайн программ получения степени, которые сразу направлены на нетрадиционных, удаленных студентов [5].

Формулировка цели статьи. Цель исследования – оценить и проанализировать особенности использования онлайн обучения для усовершенствования содержания высшего педагогического образования в области изучения иностранных языков.

Изложение основного материала статьи. Из личного опыта и, проанализировав исследования ученых по проблемам внедрения онлайн обучения в вузе, выделим основные препятствия и барьеры в процессе внедрения онлайн курсов: у преподавателей недостаточно развиты навыки пользования Интернетом,

психологический фактор; боязнь сокращения кадров; более высокие начальные затраты времени от преподавателя; материалы онлайн труднее адаптировать к различным особенностям обучения; неопределенность авторских прав и прав интеллектуальной собственности; трудности аккредитации (нормативные проблемы) [4, 11].

В дополнение, не у всех преподавателей положительное отношение к информационным образовательным технологиям, электронным образовательным ресурсам, электронному и дистанционному обучению. С этим столкнулись и преподаватели нашего вуза при внедрении дистанционного обучения в традиционную форму обучения.

В проведенном анкетировании для образовательных организаций в вузах и колледжах Ассоциации «Омский региональный электронный университет» самой важной проблемой дистанционного обучения является мотивация преподавателей и неопределенность финансовых отношений с вузами [12]. Среди других проблем отмечены: разработка и создание качественного учебного контента, отношение в дистанционному обучению деканов и заведующих кафедрами, финансовые взаимодействия с удаленными партнерами по набору абитуриентов, организация и реализация учебного процесса в электронной информационной образовательной среде организация методической поддержки учебного процесса для преподавателей, идентификация студентов при проведении текущей и промежуточной аттестации, реклама для удаленных абитуриентов (реклама в удаленных населенных пунктах); финансовые взаимодействия с абитуриентами и студентами, прием документов и вступительные испытания в удаленном режиме, техническое и организационное обеспечение; отношение к дистанционному обучению руководства вуза; организация методической поддержки учебного процесса для студентов.

Согласно «Методическим рекомендациям по организации образовательной деятельности с использованием онлайн-курсов», которые будут утверждены скоро: «Онлайн-курс – целенаправленная (обеспечивающая достижение конкретных результатов) и определенным образом структурированная совокупность видов и форм учебной деятельности, реализуемая с применением исключительно электронного обучения, дистанционных образовательных технологий на основе определенного педагогического сценария и методов обучения. ... Особенностью применяемых для реализации онлайн-курса технологий, методов обучения и оценки результатов является возможность обучения любого количества обучающихся одновременно. Это позволяет объявлять онлайн-курсы как «открытые», что означает возможность освоения онлайн-курса всеми желающими. Открытый онлайн-курс может предполагать бесплатный вариант освоения, как правило, не предполагающий оценку результатов обучения с идентификацией личности, что исключает возможность выдачи обучающемуся справки об обучении или документа об освоении дополнительной образовательной программы...» [7]. Нами проанализированы особенности и возможности виртуального обучения и общения, условия формирования необходимых навыков и умений преподавателя для ведения полноценного учебного онлайн курса.

По мнению Вайндорф-Сысоевой М. Е., в современных условиях меняется роль преподавателя в виртуальной образовательной среде. Он становится организатором учебного процесса для проведения интернет-консультирования; форумов, блогов, web-квестов, чатов; создает авторскую среду обучения; проектирует формы организации учебного процесса и виды деятельности; обучает коллег инновационной деятельности с использованием виртуальной образовательной среды [3].

В учебном процессе по подготовке магистрантов гуманитарных специальностей мы используем ресурсы и материалы зарубежных платформ обучения: Edx.org, Coursera, Future Learn и др. Также сейчас стало возможным получения сертификата на Национальной платформе открытого образования в России, совместить традиционное и инновационное обучение [10, 13, 14].

С целью изучения этого вопроса нами проведено исследование по организации профессиональной подготовки студентов и преподавателей университета в онлайн среде.

Преподаватели нашего вуза принимают активное участие в онлайн обучении на различных платформах.

Открытый университет (ОУ) – британский университет открытого образования, основан указом её величества королевы Великобритании в 1969 году. Цель его создания – предоставить возможность получить образование людям, желающим учиться в удобном для них месте и в удобное время. ОУ – крупнейший университет Великобритании, в котором обучается около 200000 студентов (2003 г.). С момента основания более трёх миллионов студентов прошли обучение по программам ОУ. Административная часть университета расположена в Walton Hall, Милтон-Кинс в графстве Бэкингемшир, кроме этого ОУ располагает региональными офисами в тринадцати регионах Великобритании. В остальном мире (за пределами Евросоюза) ОУ работает через сеть образовательных партнеров, обеспечивающих учебный процесс по программам ОУ еще в более чем 50 странах (<https://ru.wikipedia.org/wiki/>).

FutureLearn – совместный проект одиннадцати топ-университетов Великобритании (среди них Королевский колледж Лондона, Бристоль, Лидс, Саутгемптон, Варвик и пр.) и Open University (Открытый Университет Великобритании, OU UK). Новая платформа дает возможность всем желающим бесплатно записаться на интересующие их интернет-курсы, пройти обучение, сдать финальные экзамены и, в зависимости от результатов, получить диплом. Каждый ВУЗ сохраняет право выбора экзаменационной системы и метода кредитования учащихся, однако никаких предварительных требований в отношении кандидатов не выдвигается. FutureLearn стал британским аналогом таких стартапов, как Coursera и edX, базирующихся в США и прокладывающих путь в сфере онлайн-образования; основанная в начале 2012-го Coursera к концу года насчитывалат порядка 2 млн пользователей (у edX их около 300 тысяч) (<https://therunet.com/experts/246-universitet-2-0-ili-kak-v-velikobritanii-mod-erniziruuyut-sistemu-obrazovaniya>).

Саутгемптонский университет принимает активное участие в разработке и проведении онлайн обучения на этой платформе. Саутгемптонский университет (англ. University of Southampton) — университет в Саутгемптоне, Англия. Является правопреемником Института Хартли (англ. Hartley Institution), который основан в 1862 году Генри Робертсон Хартли (southampton.ac.uk).

В 1902 году Институт преобразован в Университетский колледж Хартли, при этом степени присуждал Лондонский университет. 29 апреля 1952 года Елизавета II даровала университету Королевскую хартию; таким образом, он стал одним из последних в группе «университетов из красного кирпича», и одновременно первым из получивших университетский статус от Елизаветы II после её восшествия на трон.

В настоящее время университет входит в группу «Рассел» исследовательских университетов и во Всемирную сеть университетов. По состоянию на 2010 год в нём обучается свыше 17000 студентов и 7000

аспирантов. Основной кампус находится в районе Хайфилд г. Саутгемптон, 4 других кампуса расположены в городе, а Винчестерская школа искусств — в близлежащем городе Винчестер.

Университет ориентирован на исследовательскую деятельность, и среди британских вузов имеет один из наиболее высоких процентов дохода от исследовательской деятельности. Саутгемптонский университет регулярно, по различным опросам, входит в первую двадцатку ведущих университетов страны, а также в первую десятку Национального студенческого обзора. Согласно рейтингу 2009 года Times Higher Education Table, он вошёл в 100 лучших вузов планеты (<https://ru.wikipedia.org/wiki>). Академический состав университета включает 2700 учителей. Многие преподаватели University of Southampton - иностранные специалисты. Учащиеся вуза могут участвовать в программах по обмену студентов. Учебное заведение представлено в соц. сетях Facebook, LinkedIn, Twitter, Youtube, Flickr, где вы можете подробнее узнать об университете.

Саутгемптонский университет входит в состав нескольких групп и объединений, среди которых – Association of Commonwealth Universities (ACU), European University Association (EUA), Conference of European Schools for Advanced Engineering Education and Research (CESAER), The Russell Group, Universities UK, Worldwide Universities Network (WUN) (https://www.unipage.net/ru/473/university_of_southampton).

Опишем курсы на платформе «Future Learn» за 2017-2018 гг. (табл. 1).

Таблица 1

Примеры курсов на онлайн платформе «Future Learn» за 2017-2018 гг.

№	Название курса	Информация о курсе	Авторы	Целевая аудитория
1	Teaching for Success: Lessons and Teaching.	Проходит в теч.4 недель, 2 часа в неделю. Цель: развитие и практика профессиональных навыков .	University of Southampton 2017	Студенты гуманитарных специальностей
2	Becoming a Better Teacher Exploring Professional Development.	Проходит в теч.6 недель, 3 часа в неделю. Цель: профессиональное развитие учителей.	University of Southampton 2017	Будущие учителя АЯ
3	Understanding Language	What exactly is language? How do we go about learning a language? What does an effective language teaching classroom environment look like? What about technology? How do we use it in language learning today? What about the implications of the global spread of English?	University of Southampton 2017	Студенты гуманитарных специальностей
4	Research Writing: How to Do a Literature Review	Learn how to write a strong literature review with this course designed for research students, at any level, in any discipline.	University of Wollongong 2018	Магистранты гуманитарных специальностей
5	Blended Learning Essentials: Developing Digital Skills	A course for the Vocational Education and Training sector to support the development of learners' digital skills in the workplace.	University of Leeds 2018	Студенты гуманитарных специальностей
6	English as a Medium of Instruction for Academics	Equip yourself to teach in international contexts increasing your English language skills and intercultural knowledge.	University of Southampton 2018	Магистранты гуманитарных специальностей
7	English for Academic Purposes: a MOVE-ME Project Course	Develop the language skills you need to study in English and make the most of European student mobility programmes	University of Southampton 2018	Магистранты гуманитарных специальностей
8	Intercultural Communication	Learn to appreciate, adjust to, and work or study different cultures, with this free online intercultural communication course.	University of Southampton 2018	Студенты гуманитарных специальностей
9	Teaching for Success: Lessons and Teaching	Look at lessons, courses and resources with this continuing professional development course for English language teachers.	University of Southampton 2018	Последипломное образование ДПО
10	Language Assessment in Classroom	Assessment is becoming increasingly important in language education. Understand it better with this course for language teachers.	University of Southampton 2018	Студенты гуманитарных специальностей
11	English as a Medium of Instruction for Academics	Equip yourself to teach in international contexts increasing your English language skills and intercultural knowledge.	University of Southampton 2018	Магистранты гуманитарных специальностей
12	Improve Your Intercultural Competence	Develop the attitudes, skills and knowledge required to thrive in diverse workplaces.	University of Southampton 2018	Студенты гуманитарных специальностей
13	Working with Translation Theory and Practice	Explore what it means to communicate in multiple languages in a variety of contexts, and discover your inner translator.	University of Southampton 2018	Студенты гуманитарных специальностей
14	An Intermediate Guide to Writing in English for University Study	Improve your academic English skills further, learning about critical analysis, using sources, avoiding plagiarism and more.	University of Southampton 2018	Магистранты гуманитарных специальностей
15	Introduction to Intercultural Studies: Language and Culture	Explore intercultural communication by understanding the relationship between language and cultural identity.	University of Leeds	Студенты гуманитарных специальностей
16	Understanding Diversity and Inclusion	Develop your attitudes, skills and knowledge of cultural diversity so you're able to create inclusive environments.	University of Southampton 2018	Студенты гуманитарных специальностей
17	Teaching Your Subject in English	Build your confidence to use English effectively to teach subjects such as Maths, Science or History with this online course.	University of Southampton 2018	Студенты гуманитарных специальностей
18	Exploring the World of English Language Teaching	Learn what teaching English as a foreign language (TEFL) involves. Explore the opportunities to teach English abroad or at home.	University of Southampton 2018	Студенты гуманитарных специальностей
19	English in Early Childhood Language Learning and Development	Discover how very young children learn English as an additional language and how you can help them progress.	University of Southampton 2018	Студенты гуманитарных специальностей и дошкольного/ начального обучения
20	Understanding IELTS: Techniques for English Language Tests	Improve your English and prepare for tests, such as IELTS reading, writing, speaking and listening, with this free online course.	British Council	Студенты гуманитарных специальностей
21	Literature in the Digital Age: From Close Reading to Distant Reading	Learn new ways of interpreting literary texts, from time-tested methods to computer-assisted practices such as distant reading.	University of Southampton 2018	Студенты гуманитарных специальностей

В соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 N273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (статья 16) (http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/); приказом Минобрнауки России от 23.08.2017N816 (п. 3,4) «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» (<https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=300600>) и ФГОС ВО поколения 3 "+" и 3 "++" (http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/020301_mat_i_kom_nauki.pdf) университету необходимо обеспечить доступ к учебным планам, рабочим программам дисциплин, к изданиям электронных библиотечных систем и электронным образовательным ресурсам, указанным в рабочих программах; фиксацию хода образовательного процесса, результатов промежуточной аттестации и результатов освоения основной образовательной программы; проведение всех видов занятий, процедур оценки результатов обучения, реализация которых предусмотрена с применением ЭОТ, дистанционных образовательных технологий; формирование электронного портфолио обучающегося, в том числе сохранение работ обучающегося, рецензий и оценок на эти работы со стороны любых участников образовательного процесса; взаимодействие между участниками образовательного процесса, в том числе синхронное и (или) асинхронное взаимодействие посредством сети «Интернет». (<http://moodle.sevsu.ru/course/view.php?id=34>).

На платформе университета (<http://moodle.sevsu.ru>) в среде дистанционного обучения СевГУ представлены онлайн курсы, созданные преподавателями по разным направлениям подготовки студентов университета: Гуманитарно-педагогический институт (3), Институт информационных технологий и управления в технических системах (2); Институт финансов, экономики и управления (5); Институт ядерной энергии и промышленности (2); Морской институт (1); Политехнический институт (6); Юридический институт (1).

Эти онлайн курсы разработаны преподавателями университета на основе их подготовки по программе онлайн курса для преподавателей университета «Проектирование образовательной деятельности с использованием современных информационных технологий и электронных образовательных (онлайн-курсов)», разработанного и проведенного преподавателями Севастопольского государственного университета (СевГУ).

Общий набор компонентов онлайн курса включает: описание курса (метаданные курса); проморолик (реклама курса); аудио /видеолекции (длительность фрагмента 7-12 мин); электронные конспекты, презентации лекций; вопросы по лекциям (встроенные); проверка знаний по разделу (30 вопросов); практические занятия; самостоятельная работа (описание системы оценивания); база итогового контроля знаний; глоссарий; рекомендуемая литература.

Формами образовательной деятельности и типами занятий являются:

1) контактная работа: аудиторная: традиционные аудиторные лекции (АЛ) и аудиторные практические занятия (АП), а также лекции и практические занятия по технологии вебинар (ВЛ/ВП). Проводятся по запланированному графику в аудиториях вуза и виртуальном классе; внеаудиторная: в закрытом онлайн-курсе в СДО (электронные практикумы (ЭЛ), электронные форумы (ЭФ), электронные семинары (ЭС), чат-сессии (ЧС);

2) самостоятельная работа: контролируемая преподавателем (КСП), самоконтроль обучающимся (ССР).

Одним из важных навыков современного преподавателя является навык для ведения полноценного форума, чата в учебном онлайн курсе. С этой целью в рамках курса проводится лекция с практическими заданиями о возможностях и особенностях проведения форумов и чатов в среде Mirapolis. Основными возможностями виртуальной комнаты Mirapolis являются: настройка интерфейса, чат, совместный просмотр презентаций и документов, демонстрация экрана рабочего стола, создание опросов, e-mail уведомления.

Немаловажным аспектом есть разработка паспорта дисциплины, включающий следующие элементы: цель основной образовательной программы (ООП), целевая аудитория, результаты освоения (компетенции), результаты обучения, содержание, общая трудоемкость, формы образовательной деятельности, форма организации и режим обучения, режим освоения Программы, используемые информационные, инструментальные и программные средства и среды, формы текущего контроля успеваемости, формы промежуточной аттестации, формы итоговой аттестации.

Результаты освоения данного курса могут быть зачтены для дисциплин, реализуемых в университете: код и направление подготовки; название дисциплины и ее место в учебном плане ООП: уровень образования; форма обучения; цикл в учебном плане; базовая или вариативная часть, дисциплина по выбору или факультатив; количество зачетных единиц и часов, отводимых на дисциплину, в соответствии с учебным планом.

В ходе онлайн курса слушатели могут использовать концепции и методы курса в своем предмете, опираясь на собственный опыт преподавания конкретной дисциплины (создавать опросы, разрабатывать задания, знакомиться с опытом работы преподавателей сходного профиля).

Нами планируется создание онлайн курса для магистрантов по дисциплине «Теория и технологии преподавания иностранного языка в языковом вузе». Онлайн-курс предполагает самостоятельное изучение студентами учебно-методических материалов, размещенных в системе дистанционного обучения, а также самопроверку полученных знаний, которая осуществляется путем выполнения заданий по каждой теме раздела. Учебно-методические материалы представлены в системе дистанционного обучения в виде лекций и презентационных материалов, сгруппированных по темам разделов. Также в системе размещены ссылки на различные информационные ресурсы, в информационно-коммуникационной сети Интернет, где имеется возможность просмотра видеоматериалов, размещенных в свободном доступе.

По завершении изучения материалов по модулю студент имеет возможность проверить полученные знания путем выполнения тестовых заданий. В этом курсе слушатели получат возможность: познакомиться с технологиями профессионально-направленного обучения иностранному языку; рассмотреть истоки технологии автономного обучения ИЯ, понятие автономии; специфику использования интерактивных технологий (микропреподавания, «учимся вместе», «мозаика») и технологий активного обучения (деловая игра, проблемное обучение, мозговой штурм, кейсовый метод и др.) в системе языкового образования в языковом вузе; изучить требования к организации интегрированного обучения ИЯ на базе технологий профессионально-направленного обучения; соотношение уровней владения иностранным языком по Общеввропейской рамке целям обучения по курсам; роль языковых компетенций в формировании

иноязычной коммуникативной компетенции; развить профессионально-методические умения в процессе построения собственной образовательной и профессиональной стратегий; освоить основные понятия, принципы и технологии аспектного преподавания иностранных языков, позволяющих проектировать и реализовывать методические задачи; овладеть навыками рефлексивного использования в организации образовательного процесса специфических технологий обучения ИЯ, адекватных постановке и решению образовательных задач в области обучения ИЯ в условиях современного университета; расширить представления о современных подходах к проблеме обучения ИЯ в языковых вузах; сформировать способность адаптировать и обобщать результаты современных педагогических и методических исследований для собственных целей преподавания.

Система тестовых, рефлексивных заданий для самостоятельной работы позволяет слушателям самим выбирать уровень сложности, на котором они готовы и могут выполнять предложенные задания.

Выводы. Результатом обучения преподавателей вуза в онлайн среде станут навыки по созданию площадки для учебного онлайн курса, форума и планированию его работы по предмету в соответствии с графиком учебного процесса; составлению заданий различных типов для дистанционного обучения; индивидуализации обучения в соответствии с образовательными потребностями обучающихся; поддержке контакта с аудиторией при асинхронном общении; проведению содержательных виртуальных диалогов с целью мотивировать учащихся к изучению своего предмета.

Литература:

1. Андреев А. А. Онлайн-обучение и его качество, Электронное обучение в непрерывном образовании [Текст] / А. А. Андреев // Ульяновский государственный технический университет. – Ульяновск, 2015. – Т. 2. – № 1. – С. 82 – 91.
2. Бабанская О. Модель организации онлайн-обучения на основе MOOK и его интеграция в систему непрерывного образования: опыт ТГУ / О. Бабанская, У. Захарова, Г. Можасева // Университет XXI века в системе непрерывного образования: материалы Международной научно-практической конференции 25–26 октября 2016 г. / под ред. И.А. Волошиной, И.О. Котляровой, Ю.В. Найдановой. – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2016. – С. 45 – 51.
3. Вайндорф-Сысоева М.Е. Виртуальная образовательная среда: категории, характеристики, схемы, таблицы, глоссарий: Учебное пособие. / М.Е. Вайндорф-Сысоева // М.: МГОУ, 2010. – 102 с.
4. Елизарьева Ю. А. Современный преподаватель в процессе «MOOKизации» образования / Ю. А. Елизарьева // Гуманитарная информатика. – 2016. – № 10. – С. 92 – 100.
5. Захарова И.Г., Лапчик М.П., Тимкин С.Л. и др. Современные проблемы информатизации образования: монография / рук. Авторского коллектива и отв. редактор академик РАО, д-р пед. Наук, проф. М.П. Лапчик. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2017 г. – 404 с. Тимкин С.Л. Гл. 5 Эпоха MOOK: новый этап развития открытого образования в России и мире. [Электронный ресурс]: Режим доступа: http://inoo.omsu.ru/sites/default/files/statya_edcrunch-2017_2.pdf.
6. Захарова У.С. Актуальные тенденции применения MOOK в высшем образовании европейских стран: обзор публикаций Европейского саммита участников MOOK-проектов 2015 года / У.С. Захарова // Открытое и дистанционное образование. 2016. № 1(61). С. 20–23.
7. Методические рекомендации по организации образовательной деятельности с использованием онлайн-курсов. – Электронный ресурс http://www.fgosvo.ru/support/downloads/1943/?f=uploadfiles%2Fproekty+doc%2Fproekt_onl.pdf (дата обращения: 23.04.2017).
8. Паспорт проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» [Электронный ресурс]: Режим доступа: <https://xn--80abucjiihbv9a.xn--p1ai/> (дата обращения 17.03.2018).
9. Самойленко Н. Б. Improving educational process: challenges of emerging technologies / Н. Б. Самойленко // Создание виртуального межкультурного образовательного пространства средствами технологий электронного обучения: сборник статей. – М.: МГПУ, 2017. – С. 180 – 183.
10. Самойленко Н.Б. Онлайн обучение, онлайн образование: за и против/ Н.Б.Самойленко// Взаимодействие науки и общества: проблемы: Сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции (Казань, 22 февраля 2018 г.). / в 3 ч. Ч.2 –Стерлитамак: АМИ, 2018. – 206 с. – С. 101–103.
11. Тимкин С.Л. Coursera – лидер движения массовых открытых онлайн-курсов (MOOC) [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://omsu.ru/page.php?id=4132> (дата обращения: 23.04.2017).
12. Третьяков В.С., Мочалов С.П., Малинов М.Б. Анализ результатов пилотного мониторинга текущего уровня развития электронного обучения в ведущих вузах России. Презентация доклада. [Электронный ресурс]: Режим доступа: <https://ido.tsu.ru/files/sibforum/tretyakov.pdf> (дата обращения: 23.04.2017).
13. Fifty Ways to Teach Online: Tips for ESL/EFL Teachers Paperback – December 30, 2016. –240 p.
14. Gary Motteram Innovations in learning technologies for English language teaching British Council 2013 Brand and Design/C607 10 Spring Gardens London SW1A 2BN, UK. 2013. 198 p. [Electronic Resource] – Mode of access: (accessed 20 February 2018).

УДК:371

аспирант Самойлова Елена Леонидовна

Уральский государственный университет физической культуры (г. Челябинск)

ЭФФЕКТИВНОСТЬ РАЗЛИЧНЫХ ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ НАГРУЗОК В СТРУКТУРАХ ГОДОВОГО ЦИКЛА СПОРТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. Существенная эволюция методологии, теории, программ и технологий спортивной подготовки, приведшая к небывалому росту спортивных достижений, увеличению параметров задаваемых нагрузок, улучшению качества и условий реализации тренировочных и соревновательных воздействий требует серьезного анализа, обобщения и обоснования содержания, форм и принципов познания и построения спортивной подготовки, выдвигает в качестве целого ориентира для научного поиска и практической реализации идею управления процессом спортивной подготовки. В рамках композиционного планирования процесса спортивной подготовки требуют пристального внимания особенности, эффекты и последствия (накопление, преобразование и реализация) основных форм организации нагрузок (комплексно-параллельный и сопряженно-последовательный) при блоковом периодизации годового цикла подготовки квалифицированных спортсменов.

Ключевые слова: годовой цикл, организации нагрузок, композиционное планирование, комплексно-параллельная и сопряженно-последовательные формы, блоковая периодизация.

Annotation. I support the evolution of methodology, theory, programs and technologies of sports training, which led to an unprecedented sports rot dose, increase the parameters of set loads, improve the quality and conditions of implementation of the trench and Eastern impacts requires a Series of analysis, indecent and Bosnian content, forms and principles of knowledge and construction of sports training, puts forward as cel Orient for scientific research and practical implementation of the idea of managing the process of sports training. As part of the composition of the planning process of sports training require attention untouched features, effects and consequences (connection, transformation and implementation) of the main forms of organization loads (complex-in parallel and soprano-politely) when blocking the period of Gods cycle training selection of athletes.

Keywords: Gods cycle, organization of loads, composition planning, complex-parallel and.

Введение. В современной цивилизации отчётливо проявляется переход от повышения производительности труда к увеличению продуктивности использования ресурсов. Данная тенденция должна быть реализована, в первую очередь, в экстремальных, крайне напряженных, здоровьезатратных видах человеческой деятельности, к которым следует отнести и спортивную подготовку, требующую максимального проявления двигательных, функциональных, психических и интеллектуальных резервов организма спортсменов. В этом аспекте речь должна идти о переносе акцента с постоянного повышения основных параметров задаваемых нагрузок (производительность труда) на всю более полноценную реализацию возможностей и особенностей организма каждого спортсмена (продуктивность внутренних ресурсов) в конкретном виде спорта и условиях подготовки при эффективном использовании внутренировочных и внесоревновательных факторов (продуктивность внешних ресурсов). Возникает необходимость модернизации доминирующей парадигмы спортивной подготовки, переживающий серьёзный кризис и исчерпывавшей свои временные границы. В настоящее время спортивная подготовка содержит в себе существенные элементы неопределенности и нелинейности, связанные с многообразием методологических подходов к использованию программ и технологий построения спортивной подготовки.

Изложение основного материала статьи. Преодоление неопределенности и нелинейности, придание процессу спортивной подготовки упорядоченности и предсказуемости возможно на основе осмысления ведущих направлений модернизации спортивной подготовки и разработку эффективных технологий реализации данных направлений с учетом объективных научных данных. В рамках доминирующей парадигмы спортивной подготовки требуется акцентированное внимания на повышение действенности организации (дозирования величины, направленности, специализированности, определение структуры и учет запланированных и выполняемых тренировочных и соревновательных нагрузок).

В процессе спортивной подготовки должен быть реализован феномен "узнавания" понимаемый как соответствие выполняемых нагрузок наследственно обусловленной предрасположенности организма спортсменов к определенной двигательной деятельности, уровню здоровья и тренированности, текущему состоянию и условиям подготовки. Принципиальное препятствие – это нелинейность воздействия включаемых нагрузок и их кумуляции. Одни и те же по внешним характеристикам нагрузки и их сочетания и, тем более, у разных спортсменов приводят к неодинаковым адаптационным реакциям.

В данном аспекте показано, что наиболее значимые результаты могут быть получены при изучении особенностей взаимосвязи включаемых нагрузок, вызываемых ими ответов - острого, срочного, устойчивого и долговременного характера (нелинейность в задаваемых нагрузках и становлении ключевых компонентов спортивного мастерства).

Получило теоретическое обоснование и экспериментальное подтверждение положения (закономерность и принцип) об оптимальной последовательности и длительности включения нагрузок различной преимущественной направленности в структурах спортивной подготовки. При реализации этого положения ведущее место занимает критерий оптимизации в преемственности нагрузок различной направленности, предусматривающих создания положительного фона от применения предыдущих нагрузок для текущих и последующих воздействий.

Необходима персональная регламентация педагогических воздействий. Во-первых строго сбалансированной системы тренировочных и соревновательных нагрузок, отдыха, питания, средств восстановления, стимуляции работоспособности и мобилизации функциональных резервов. В настоящее время отличают излишнее увеличение тренировочными и соревновательными нагрузками, средствами стимуляции работоспособности и одновременно недооценка полноценного отдыха, питания, восстановительных мероприятий. Это не даёт ожидаемых результатов; резко возросло число перенапряжения функциональных систем организма и травматизма; сократились сроки выступления на уровне высших достижений в силу исключительно высоких двигательных и психических нагрузок, истощения

адаптационных возможностей организма спортсменов. Чрезмерные величины задаваемых нагрузок вошли в противоречие с другими их компонентами, отрицательно сказались на эффективности процесса специальной двигательной и, в частности технической подготовки.

Во-вторых, это оптимизация задаваемых нагрузок. Под оптимальной нагрузкой следует принимать тот индивидуальный минимум в объёме, интенсивности, характере, специфике, который отвечает основной задаче - достижению максимальных спортивных результатов.

Оптимизация (индивидуализация, персонализация) педагогических воздействий, в частности, задаваемых нагрузок, возможна на основе композиционного планирования. Последнее предполагает интеграцию видов (собственно-двигательного, технико-тактического, психического, интеллектуально-теоретического), форм (индивидуальной, групповой, командной) и структурных звеньев (периоды, этапы, мезоцикла, блоки, микроцикла, модули, фрагменты, тренировочные дни, занятия, сеансы) в единую, устойчивую, но достаточно подвижную функциональную систему. Данная система определяет достижение модельных характеристик соревновательной деятельности и подготовленности игроков различного амплуа за счёт гибких управляющих (развивающих, поддерживающих, восстанавливающих, корректирующих) воздействий в условиях продолжительной и многотуровой системы соревнований в командных игровых видах спорта.

Годовой цикл подготовки включает основания к его построению (основные направления развития вида спорта и совершенствования конкретной системы спортивной подготовки, модельные характеристики соревновательной деятельности и подготовленности, исходный уровень спортивного мастерства) программу и технологию подготовки, оценку эффективности подготовки (достигнутый и реализованный уровень соревновательной деятельности).

Программа и технология годовой подготовки предполагает формирование оптимальной готовности к началу годового цикла (переходный период, восстановительный мезоцикл, нормализация двигательного и психического потенциала средствами активного отдыха, лечение и профилактика травм и заболеваний); достижение готовности к выполнению высоких (околопредельных) тренировочных нагрузок (подготовительный период - базовый, развивающий мезоциклы); формирование готовности к соревновательной деятельности (предсоревновательный мезоцикл; реализация готовности в длительном соревновательном периоде (соревновательный период – соревновательно-подготовительные мезоциклы).

С изменением структурных звеньев годовой подготовки меняются различные принципы, программы и технологии комплексования нагрузок.

В малых структурах (отдельные занятия, тренировочные дни, фрагменты, модули) используется подход, связанный с разведением ближайших тренировочных и соревновательных воздействий на основе их величины, направленности и последовательности включения. В более длительных структурах (блоки, мезоциклы, этапы, периоды), эффект повышается с применением преимущественно однонаправленных воздействий. В первом случае используется в основном комплексно-параллельная, во втором – сопряжено-последовательная формы организации нагрузок.

Комплексно-параллельной форме организации нагрузок присуще одновременное применение на длительном этапе подготовки нагрузок различной преимущественной направленности (условно А, В и С), что несмотря на повышение интенсивности или объема задаваемых нагрузок создаёт монотонное, валовое воздействие на организм.

При этом дифференцированные приспособительные реакции организма на специфические компоненты нагрузок выражены слабо, поскольку его адаптационная перестройка носит обобщенный характер. В результате этого тренирующее воздействие включаемых нагрузок быстро истощается, адаптационный процесс замедляется, а уровень специальной работоспособности спортсменов стабилизируется или даже снижается.

Сопряженно-последовательная форма организации нагрузок представляет собой, по существу, комплексную организацию тех же нагрузок (А В и С), но развернутых во времени. Последовательность в данном случае означает строгий порядок и очередность включения в подготовку нагрузок с постепенно повышающейся величиной и специфичностью их тренирующего воздействия на организм спортсменов. Сопряженность имеет в виду целесообразную преемственность в очередности включения нагрузок, исходящую из создания тех условий, при которых одни нагрузки (например, нагрузки типа А) создают благоприятную основу для решения задач, предусматриваемых другими нагрузками (нагрузками типа В и С).

Одна из характерных особенностей сопряженно-последовательной формы организации нагрузок является концентрация, т.е. сосредоточение на ограниченной по времени структуре подготовки нагрузок определенной преимущественной направленности в разведение во времени нагрузок с различной направленностью тренирующего его воздействия. Концентрация нагрузок обеспечивает возможность массивного специализированного воздействия на организм спортсмена, а разведение нагрузок во времени - достижение устойчивого адаптационного и выраженного эффекта от использования каждой из них.

При этом следует обратить внимание на две особенности в практической реализации принципа суперпозиции нагрузок, главным образом, в подготовительном периоде тренировочного цикла.

Во-первых, при изменении преимущественной направленности нагрузок возможны два случая. В первом случае это связано с изменением состава тренировочных средств; в частности скоростно-силовых и сложнокоординационных и технико-эстетических видах спорта выбор и порядок включения тренировочных средств в процесс подготовки могут определяться последовательностью решения следующих задач: специальная физическая подготовка - совершенствование технического мастерства - повышение скорости соревновательного упражнения. Во втором случае - в спортивных играх и единоборствах - это достигается за счёт изменения тренирующего воздействия одного и того же состава тренировочных средств, например, в такой последовательности: аэробно-силовая подготовка - развитие локальной мышечной выносливости - повышение скоростной выносливости. В данном аспекте для решения всех трех задач могут использоваться как средство технико-тактической подготовки, так и специализированные средства физической подготовки; изменяется лишь преимущественная направленность их тренирующего воздействия.

Во-вторых, принцип суперпозиции предполагает постепенную замену (вытеснение) одних нагрузок другими, но не буквальное разграничение их во времени. Иными словами, речь идет о преимущественном использовании тех или иных нагрузок на том этапе подготовки, где они объективно необходимы в соответствии с закономерностями развития адаптационного процесса. При этом предыдущие нагрузки

обеспечивают морфофункциональную основу для эффективного воздействия на организм в последующих нагрузках. В тоже время эти нагрузки, решая свои, специфические задачи, продолжают дальнейшее совершенствование адаптационных приобретений организма с помощью последующих нагрузок, но уже на более высоком уровне интенсивности его деятельности.

Принцип суперпозиции нашел отражение и в так называемой концепции блоковой периодизации (КБП). В ней предполагается, что тренировочный блок соответствует тренировочному циклу высококонцентрированных специализированных нагрузок. Такая формулировка согласуется с обычным пониманием блока как компактного объединения группы элементов для выполнения определенной функции. Дальнейшее рассмотрение тренировочных блоков как сути тренировочной концепции ведёт к нескольким логическим выводам.

- тренировочные нагрузки высокой концентрации не могут использоваться для развития многих качеств - мишеней, т.е. достижения многих целей одновременно, поэтому они являются альтернативой широко распространённой ранее практике одновременного комплексного развития многих способностей;

- выступления в любом виде спорта обычно требуют соответствующего уровня развития многих качеств - мишеней, которые случае применения тренировочных блока могут быть развиты только последовательно, но не одновременно;

- развитие процесса, который включает морфологические, функциональные и биохимические изменения в организме спортсмена, требует достаточно долгого периода времени (приблизительно 2 - 6 недель), который соответствует продолжительности мезоциклов; следовательно, тренировочные блоки - это, главным образом, мезоцикловые блоки.

Варианты блоковой периодизации выглядят следующим образом. В частности введено три типа надлежащим образом специализированных мезоцикловых блоков: развивающий, в котором тренировочная нагрузка носит более общий характер и постепенно увеличивается до максимума; соревновательный, в котором уровень нагрузки стабилизируется и спортсмены сосредотачиваются на выполнении соревновательного упражнения; и восстановительный, в которой спортсмены активно оздоравливаются и готовятся к следующей развивающей тренировочной программе. Обычная продолжительность первых двух типов мезоциклов - четыре недели, в то время как третий может быть сокращен до двух недель. Последовательность включения этих блоков зависит от календаря соревнований и индивидуальной реакции спортсменов. Отличительный признак такого планирования подготовки процесса - чередование и повторение набора упражнений в каждом мезоцикловом блоке (каждые четыре недели). При этом использовались термины традиционной периодизации типа "подготовительного, соревновательного и восстановительного периодов", однако с существенно измененной их сутью [3, 9]. В другом варианте [8, 16] были предложены три типа мезоцикловых блоков: накопительный, направленный на развитие основных способностей (таких, как аэробная выносливость, двигательная сила и общая схема техники движений); трансформирующий, который фокусировался на развитии более специфических способностей (типа аэробно-анаэробной или аэробной выносливости, специальной выносливости и должной техники в избранном виде спорта); и реализационный, предназначенный для предсоревновательной подготовки и фокусирующийся, главным образом, на имитации соревновательных упражнений, достижении максимальной скорости и восстановлении перед предстоящим соревнованием.

Длительность мезоцикла устанавливалась в соответствии с физиологическими и биохимическими предпосылками, которые обычно позволяли затратить четыре недели на накопительный и преобразующий мезоциклы и две недели на - реализационный. Эти три мезоцикла объединялись в отдельный тренировочный этап, который заканчивался в соревновании; некоторое количество тренировочных этапов формировали годовой макроцикл, который формально под разделялся на подготовительный и соревновательный периоды, но это дифференцирование не имела большого значения.

Модифицированная схема планирования процесса подготовки, позволяют сократить годовые тренировочные объемы в среднем на 10-15 %. Результаты исследований, проведенных в национальных командах в течение подготовки, показали значительное стойкое улучшение основных показателей подготовленности.

Общие принципы обновлённой системы периодизации отражают суть концепции; их единство и подчинённость.

Высокая концентрация тренировочных нагрузок - решающий и фундаментальный принцип КБП. Объяснить это может давно известный факт: только нагрузки высокой концентрации могут стать достаточным раздражителем для значительного увеличения уровня проявления какого-либо двигательного качества и/или технического навыка у спортсменов высокой квалификации. Это краеугольный камень, основа концепции, из которой вытекает следующее: концентрированная нагрузка требует минимизации количества способностей, на которые можно воздействовать одновременно (альтернативой является схема планирования, при которой развиваются многие двигательные качества и способности одновременно); последовательное развитие - единственный возможный подход, при котором количество специфических, определяющих успех в виде спорта способностей больше, чем их количество, которое может быть развито одновременно (альтернативный сложный подход не имеет строгого ограничения в этом пункте, где один мезо- и микроцикл комбинирует задаваемые нагрузки для развития многих способностей); наконец, мезоцикловые блоки должны быть специализированными и подобраны таким образом, чтобы произвести один из трех различных эффектов: *накопление* (спортсмены повышают потенциал в базовых двигательных и технических навыках); *трансформацию, преобразование* (спортсмены преобразуют свой двигательный потенциал в специфическую по виду спорта подготовленность); *реализацию* (спортсмены реализуют свою подготовленность в готовность к соревнованию достигают запланированного результата).

Поэтому подготовительные циклы средней длительности, называемые мезоцикловыми блоками, являются самым ярким воплощением общей идеи концепции блоковой периодизации: нагрузка в них намного более сконцентрирована, более специализированна и более управляема в рамках общей программы подготовки.

Как и в традиционном подходе, планирование годового цикла начинается с определения главных соревнований, сроки которых обычно намечаются международными, национальными и региональными федерациями по виду спорта. Модифицированный подход к планированию процесса подготовки проявляется именно при разделении годового цикла на некоторое количество тренировочных этапов, каждый из которых

содержит мезоциклы трех типов: накопительный, трансформирующий (преобразующий) и реализационный (таб. 1).

Таблица 1

Основные характеристики трех типов мезоцикловых блоков

Основные характеристики	Тип мезоцикла		
	накопительный	трансформирующий	реализационный
Качества - мишени	Основные качества: аэробная выносливость, мышечная сила, базовая координация	Специфические по виду спорта качества: специальная выносливость, силовая выносливость, специфическая техника вида спорта	Соревновательная готовность: образцовое выполнение соревновательного упражнения, максимальная скорость, тактические навыки по виду спорта
Объем-интенсивность	Большой объем, сниженная интенсивность	Уменьшенный объем, увеличенная интенсивность	Объем от небольшого до среднего, высокая интенсивность
Утомление-восстановление	Рациональное восстановление для обеспечения морфологической адаптации	Отсутствие возможности обеспечивать полное восстановление, накопление усталости	Полное восстановление, спортсмены должны быть хорошо отдохнувшими
Контролируемые параметры	Уровень развития основных способностей	Уровень специфических, по виду спорта, качеств и навыков	Максимальная скорость, специфические для вида спорта технико-тактические характеристики и т.д.

Рациональная последовательность мезоциклов в пределах подготовительного этапа позволяет получить оптимальное наложение остаточных тренировочных эффектов.

Диаграмма демонстрирует основные варианты получения оптимального воздействия этих эффектов, которое позволит достигнуть выполнения соревновательного упражнения на высоком уровне проявления всех двигательных качеств и способностей, технических и тактических навыков. Это базируется на том, что остаточные подготовительные эффекты основных двигательных качеств длятся намного дольше, чем остальные эффекты более специфических способностей (таб. 2).

Таблица 2 – Продолжительность и физиологический фон остаточных тренировочных эффектов для различных двигательных качеств после прекращения развивающей программы.

Двигательное качество	Длительность эффекта, дни	Физиологические предпосылки
Аэробная выносливость	30±5	Увеличенное количество аэробных ферментов, митохондрий, мышечных капилляров; увеличенная кислородная емкость крови и запас гликогена; более высокий уровень жирового обмена.
Максимальная сила	30±5	Усовершенствованные нервные механизмы; мышечная гипертрофия, главным образом, вследствие увеличения мышечных волокон
Анаэробная гликолитическая выносливость	18±4	Увеличенное количество анаэробных ферментов; увеличенная буферная способность и запас гликогена, возможность более высокого накопления лактата
Силовая выносливость	15±5	Мышечная гипертрофия, главным образом, в медленных волокнах; увеличенное количество аэробных/анаэробных ферментов, улучшенная местная циркуляция крови и резистентность к ацидозу
Максимальная скорость (алактатная)	5±3	Улучшенное нервно-мышечное взаимодействие и двигательный контроль, увеличенный запас креатинфосфата

Длительность этапа подготовки определяется продолжительностью остаточных тренировочных эффектов и должна быть равна приблизительно двум месяцам. В реальности данные этапы могут быть короче (например, незадолго до главного соревнования сезона) или длиннее (в начале сезона или при необходимости достижения какого-либо определенных целей). Во втором случае (при более длительных подготовительных этапах) для продления остаточных эффектов могут использоваться специальные мероприятия. Стоит отметить, что каждый этап подготовки являет собой годовой цикл в миниатюре: включает тренировочные

блок, напоминаящие подготовительный период (накопительный мезоцикл), соревновательный (трансформирующий) и заканчивается снижением параметров нагрузки (реализационный) и выступлением на соревнованиях. Это позволяет рассматривать планирование годичного цикла как подбор сочетания более или менее независимых структур, где сходные цели достигаются посредством частично обновлённой и качественно улучшенной программы подготовки. Набор тестов, повторяющиеся на каждом этапе, и результаты соревнований помогут контролировать ход подготовительного процесса и обеспечат обратную связь для непрерывного анализа и внесения поправок в программу и технологии.

И, наконец, количество этапов в годичном цикле подготовки зависит от особенностей вида спорта, календаря важных соревнований и др. и обычно варьирует от четырех до семи.

Практическая реализация КБП даёт определённый выигрыш по сравнению с традиционной моделью:

- модель блоковой периодизации позволяет сократить общий километраж и время, затраченное на подготовку, не изменяя существенно общее количество тренировок;

- контроль за уровнем подготовленности более содержателен и эффективен; уменьшенное количество тренируемых двигательных качеств требует использования соответствующих тестов; анализ "доза-эффект" может быть легко выполнен на различных этапах подготовки;

- психологический фон более выгоден: спортсмены могут сосредоточиться на меньшем количестве качеств - мишеней, что, в свою очередь, позволяет поддерживать более эффективную психическую концентрацию и уровень мотивации;

- аспекты питания могут учитываться более тщательно; для увеличения анаболического эффекта силовой тренировки может применяться диета с высоким содержанием белка; потребление углеводов особенно важно в мезоциклах, направленных на развитие специальной и силовой выносливости.

Как свидетельствуют результаты экспериментальных исследований и практический опыт запятая организация задаваемых нагрузок в годовом цикле подготовки на основе использование принципа суперпозиции способствует эффективному развитию адаптационного процесса и повышению уровня специальной работоспособности спортсменов [1, 15].

В частности, показано, что высокая соревновательная результативность квалифицированных спортсменов достигается в рамках годового цикла подготовки за счёт в следующих факторов:

1. Использование значительных по объёму и интенсивности специфических тренировочных нагрузок;

2. Рациональной последовательности и длительности включения нагрузок различной преимущественной направленности в мезоциклов этапах годового цикла, определяющих эффективную реализацию текущего адаптационного резерва (ТАР) организма спортсменов с формированием устойчивых и выраженных приспособительных реакций;

3. Постоянного повышения развивающего потенциала на груза путем увеличения интенсивности тренировочных нагрузок и увеличения удельного веса соревновательных нагрузок;

4. Обеспечение значительной вариативности ("скачкообразности" и "контрастности") программируемых нагрузок с четким чередованием нагрузочных (концентрированных и преимущественно однонаправленных нагрузок, используемых в течение 4-6 недель) и восстановительных (реабилитационных воздействий в течение 2-3 недель) фаз при реализации конкретного ТАР организма спортсменов;

5. Применение форм, программ и технологий подготовки, обеспечивающих оптимальное сочетание избирательного ("точечного") и интегрального ("обобщенного") совершенствования ведущих компонентов спортивного мастерства спортсменов высокой квалификации.

Выполнение этой программы годового цикла подготовки определяет эффективность действия факторов обеспечения и реализации спортивного мастерства.

У спортсменов высокой квалификации данные факторы проявляются, во-первых, выраженности специфической морфологической структуры; во-вторых, в эффективности функционирования ключевых систем организма и интенсивности восстановительных процессов, характеризующих ведущие возможности организма спортсменов и экономичность энергообеспечения в состоянии покоя и во время выполнения напряженной двигательной деятельности; в-третьих, в резистентности организма спортсменов к задаваемым нагрузкам и условия их выполнения.

Факторы реализации ТАР организма спортсменов выражаются в значительном повышении уровня специальной подготовленности и ее основных компонентов, что обеспечивает высокую результативность и надежность соревновательной деятельности квалифицированных спортсменов [13, 15].

Выводы. Предложенная организация задаваемых нагрузок в годовом цикле подготовки обеспечивает избирательность педагогических воздействий запятая с одной стороны, и точность и прочность при формировании острых, срочных, устойчивых и долговременных адаптационных реакций, с другой. Это, в конечном счёте, приводит к получению запрограммированных двигательных действий запятая тренировочных и соревновательных эффектов.

Литература:

1. Алешин, И. Н. Модель годичного цикла подготовки гандболистов высокой квалификации: автореферат диссертации к.п.н. / И. Н. Алешин, - Челябинск, 2004, - 23 с.

2. Бальсевич, В. К. Контуры новой стратегии подготовки спортсменов олимпийского класса / В. К. Бальсевич // теория и практика физической культуры. - 2001. - №4. - С. 9-10

3. Бондарчук, А. П. Периодизация спортивной подготовки / А. П. Бондарчук – К.: Олимпийская литература, 2005. - 304 с.

4. Верхошанский, Ю. В. Принципы организации тренировки спортсменов высокого класса в годичном цикле / Ю. В. Верхошанский // Теория и практика физической культуры – 1991. - №2. – С. 24-31.

5. Верхошанский, Ю. В. Горизонты научной теории и методологии спортивной тренировки / Ю. В. Верхошанский // Теория и практика физической культуры. - 1998. - №7. - С. 41-54.

6. Верхошанский, Ю. В. Основы специальной физической подготовки спортсменов / Ю. В. Верхошанский. - М.: Физкультура и спорт, 1998. - 330 с.

7. Верхошанский, Ю. В. По пути к научной теории и методологии спортивной тренировки / Ю. В. Верхошанский // Теория и практика физической культуры. - 1998 - №2. – С. 21-26, 39-42.

8. Верхошанский, Ю. В. Теория и методология спортивной подготовки: блоковая система тренировки спортсменов высокого класса / Ю. В. Верхошанский // Теория и практика физической культуры. - 2005 - №4. – С. 2-14.

9. Иссурин, В. Планирование и построение годового цикла подготовки гребцов. «Гребной спорт» (академическая гребля, гребля на байдарках и каноэ / В. Иссурин, В. Каверин. – М.: Физкультура и спорт, 1985. – С. 25-29.
10. Иссурин, В. Б. Концепция блоковой композиции в подготовке спортсменов высокого класса / В. Б. Иссурин, В. Шкляр // Теория и практика физической культуры. – 2002. - №5. С. 2-5.
11. Иссурин, В. Б. Блоковая периодизация спортивной тренировки: монография / В. Б. Иссурин. – М.: Физкультура и спорт, 2010. – 228 с.
12. Куликов, Л. М. К развитию общей теории спортивной подготовки / Л. М. Куликов, В. В. Рыбаков // теория и практика физической культуры. - 1999. - №7. – С. 20-22.
13. Куликов, Л. М. Управление спортивной тренировкой: системность, адаптация, здоровье / Л. М. Куликов – М.: физкультура, образование, наука.
14. Куликов, Л. М. Двигательная активность и здоровье подрастающего поколения / Л. М. Куликов, В. В. Рыбаков, С. А. Ярушин. – Челябинск: Изд-во Челябинск гос. Университет, 2009. - 271 с.
15. Платонов, В. Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте: Общая теория, и ее практические приложения / В. Н. Платонов. – М.: Советский спорт, 2005. - 820 с.
16. Платонов, В. Н. Теория периодизации спортивной тренировки в течение года: история вопроса, состояние, дискуссии, пути модернизации / В. Н. Платонов // Теория и практика физической культуры. – 2009. - №9. - С. 18-34.
17. Рыбаков, В. В. Управление спортивной подготовкой: теоритико-методологические обоснования \ В. В. Рыбаков, А. В. Уфимцев, А. И. Федоров, М. Н. Ахмедзанов. - М.: СпортАкадемПресс; Челябинск: ЧелГУ; ЧГНОЦ УрО РАО, 2003. – 480 с.
18. Рыбаков, В. В. Общая модель индивидуализированного управления спортивной подготовкой \ В. В. Рыбаков, И. Н. Алешин, М. В. Габов // Оптимизация учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях физической культуры: материалы 16 регион. Науч.-практ. Конферен. – Челябинск, - 1998. - №3.- С. 201-203.
19. Issurin, V. Klassifikation, Dauer und praktische Komponenten der Resteffekte von Training / V. Issurin. – Leistungssport, 2004. – P. 34, 55-59.
20. Issurin, V. A modern approach to high-performance training: the Block Composition concept / V. Issurin, B. Blumenstein, R. Lidor and G. Tenenbaum (eds). Psychology of sport training. Oxford: Meyer Sport, 2007. – P. 216-234.

Педагогика

УДК 371

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
и методики начального образования Саутиева Фатима Белановна**
Ингушский государственный университет (г. Магас)

СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ ИНГУШСКОГО И РУССКОГО ФОЛЬКОЛРА)

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы специфики эстетического воспитания школьников в процессе приобщения фольклора. Подробно подчеркивается роль и значение народного творчества, в формировании эстетического воспитания учащихся школ на базе оптимального привлечения творческого потенциала фольклора Ингушетии.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, народное творчество, фольклор, учащиеся школ, традиции народов Ингушетии.

Annotation. Annotation. In the article questions of specificity of aesthetic education of schoolboys in the course of acquaintance of folklore are considered. The role and importance of folk art is emphasized in detail, in shaping the aesthetic education of schoolchildren on the basis of the optimal attraction of the creative potential of folklore in Ingushetia.

Keywords: aesthetic education, folk art, folklore, pupils of schools, traditions of the peoples of Ingushetia.

Введение. В настоящее время в обществе особенно отчетливо осознается необходимость использования духовных и культурных ценностей в социально-образовательной практике. Важнейшим фактором духовного, художественного и эмоционального развития становится эстетическое воспитание, которое можно определить как способность формирования определенного эстетического отношения к действительности.

Согласно программно-нормативным документам Российской Федерации (Федеральный закон «Об образовании в РФ»; «Национальная доктрина образования в РФ до 2025 года», «Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа») сегодня российское образование решает колоссальные задачи, среди которых: обеспечение исторической преемственности поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры, воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию народов России; разностороннее своевременное развитие детей и молодежи, их творческих способностей. Именно в этом контексте мы рассматриваем проблему эстетического воспитания подрастающего поколения, учащихся школ в процессе приобщения к народному творчеству, в частности к фольклору [2; 3].

Формулировка цели статьи. Целью научного исследования является изучение особенности фольклора в процессе организации эстетического воспитания школьников.

Изложение основного материала статьи. В фольклоре Республики Ингушетии отражена душа народа, его поэтика, его отношение к жизни, его добро, думы, чаяния. Когда знакомишься с фольклором народа, начинаешь понимать, что это за народ, о чем думали эти люди в историческом прошлом, к чему стремились, чего желали. В фольклоре ингушей нашли отражение дружеские взаимоотношения их предков с Россией и со всеми соседними народами.

Эстетическое воспитание представляет собой систему педагогической деятельности, которая своевременно и достаточно полно использует все объективные и субъективные возможности развития

школьников. «Данная система включает в себя: учебную деятельность учащихся, внеклассную и внешкольную работу, деятельность в пионерской и комсомольской организациях, эстетическое воспитание в семье и соответствующее самовоспитание школьников» [1, с. 134]. Внутри каждого из этих элементов используются специфические формы и методы педагогической работы.

В кратком словаре по эстетике эстетическое воспитание определяется как «система мероприятий, направленных на выработку и совершенствование в человеке способности воспринимать, правильно понимать, ценить и создавать прекрасное и возвышенное в жизни и искусстве» [7, с. 201].

Какие задачи ставит перед собой система эстетического воспитания? Ответ может быть один – научить видеть прекрасное вокруг себя, в окружающей действительности. В эффективном воздействии и достижении поставленной цели этой системы на ребенка, Е. Марченко выделил следующую ее особенность: «Система эстетического воспитания должна быть, прежде всего, единой, объединяющей все предметы, все внеклассные занятия, всю общественную жизнь школьника, где каждый предмет, каждый вид занятия имеет свою четкую задачу в деле формирования эстетической культуры и личности школьника» [9, с. 69].

Однако у всякой системы есть основа, на которой она существует. В системе эстетического воспитания подобной основой можно считать искусство: фольклор, музыка, архитектура, скульптура, живопись, танец. Специфика каждого вида искусства в том, что оно особо воздействует на человека своими специфическими художественными средствами и материалами: словом, звуком, движением, красками, различными природными материалами.

Эстетическое воспитание формирует человека всеми эстетически значимыми предметами и явлениями, в том числе и искусством, как самым мощным средством. Эстетическое воспитание использует для своих целей художественное воспитание, ведущее место в нем занимают предметы искусства, «связанные с процессом специфического анализа художественного образа, развития идейно-эмоционального, эстетического отношения к художественным произведениям» [3, с. 67].

В.А. Сухомлинский отмечал, что первоочередная задача школы состоит в том, чтобы открыть в каждом человеке творца, поставить его на путь самобытно-творческого, интеллектуально полноправного труда. «Распознать, выявить, раскрыть, взлелеять, выпестовать в каждом ученике его неповторимо-индивидуальный талант – значит поднять личность на высокий уровень расцвета человеческого достоинства» [16, с. 134].

Художественно-эстетическое образование должно включать в себя народное искусство и профессиональное искусство как важнейшие части единого процесса, обеспечивающего художественное развитие личности. Это во многом определяет успех возрождения национальной культуры и дальнейшее развитие традиций народного творчества [8; 10].

Содержание художественно-педагогического и эстетического образования должно способствовать формированию национального самосознания, уважения к историческому и культурному наследию народов России и всего мира. От родной песни, родного слова, картин родной природы к пониманию искусства своих ближайших соседей и к мировой художественной культуре – таким видится путь познания национальных и мировых культурных ценностей.

Поэтому важнейшей частью эстетического воспитания является художественное воспитание, использующее в качестве воспитательного воздействия средства искусства, формирующее специальные способности развивающее дарования в определенных его видах, перечисленных нами выше. Рассматривая памятники истории и культуры как часть материальной духовной культуры, учащийся извлекает из них соответствующую познавательную ценностно-содержательную эстетико-воспитательную функцию. Немаловажна при этом роль преподавателя. «Учитель как носитель национальной культуры, - подчеркивает Бахтин, - выступает как проводник художественных идей народного творчества, раскрывающий перед детьми широкий простор отечественной и мировой культуры, не ограниченный временными рамками, формирует качества гуманитарного мышления учащихся, проявляющиеся в диалоге культур» [4, с. 315].

Глубоко знать фольклор ингушского народа, его самобытность, неповторимую неотъемлемую часть культуры – это значит знать корни своего народа. Ведь изучение фольклора не может вестись вне связи с историей. Поэтому эстетическое воспитание средством фольклора – это воздействие через фольклор на весь духовный мир учащихся и, прежде всего, на формирование эстетических чувств и убеждений.

Фольклорная культура всегда связана с историей развития людей, со сменой общественно-политических формаций, поэтому она постоянно развивается, эволюционирует, соответствуя своему времени [6; 7; 11- 14].

На раннем этапе развития человеческого общества фольклор выполнял преимущественно материально-практическую функцию и был тесно связан с жизненной практикой человека. В дальнейшем фольклорная жизнь заметно усложняется: возрастает уже духовное воспитательное значение фольклора.

Актуальность и значимость исследования заключается в том, что мало изучены педагогические воспитательные возможности комплексного использования фольклора в эстетическом воспитании детей в современной школе.

Устно-поэтическое наследие ингушей включает в себя многие жанры: мифы, обрядовый фольклор, легенды, предания, сказания, сказки; героико-эпические, исторические и лирические песни; пословицы и поговорки. Жанровые разновидности героического эпоса представлены нартскими сказаниями, волшебными сказками и преданиями, которые включены в эту работу.

Свидетельством большой фольклорной общности многих народов Кавказа является наличие у них нартского эпоса, имеющего у каждого народа свои особенности.

Нартские сказания едва ли не первыми были записаны у ингушей (Чах Ахриев и др.) Затем было произведено немало записей уже в 30-е годы XIX века. Однако последующая неблагоприятная историческая судьба народа сложилась таким образом, что эти последние записи были или разворованы, или утеряны. Тем не менее, есть и современные записи, которые войдут уже в другие издания.

В древнем общекавказском пласте нартского эпоса герои ингушей наделены положительными чертами. Нартов в сказаниях обычно бывает шестьдесят три, что является эпическим числом. Это спаянная дружина, предводителем которой выступает Сеска Солса.

Чудесным и загадочным представляются рождение из камня этого предводителя, способы его закалки, другие фантастические реалии. Сеска Солсе приписываются подвиги эпического характера и «культурные» деяния, в результате которых он избрал или приобрел для людей различные блага. С именем Сеска Солсы связаны изрубленные вершины священного Цай-лоама и названия горных местностей. Этому герою посвящено специальное святилище. Неуязвимо и булатное тело Сеска Солсы, конь его перескакивает через

глубокие ущелья и высокие горы. Подобными чертами героического характера наделены Хамчи Патараз, Ачамаз, Орзми, Оршамар Эош и другие.

Во вступительной статье к книге «Мудрые наставления наших предков (из ингушского фольклора)» о тематическом содержании народных афористических жанров было отмечено, что в них заключены:

Несомненно, тематика народных наставлений не ограничивается приведенным перечнем, поскольку пытливый народный ум проникает во все сферы жизни человека. Дача совета (наставления) в народе утверждалась как обязанность – «Дать совет – твоя обязанность, последовать ему – решение слушающего». По неписанным законам этнопедагогики, молодежь обязывалась советоваться со старшими и следовать их советам.

Ингуши весьма щепетильны по отношению к слову. Исследователи не раз замечали, что оскорбление словом у ингушей является самым тягчайшим. Слово у ингушей мыслилось как самостоятельная субстанция.

Имеется целый ряд пословиц, призывающих к воздержанности речи, к предварительной ее обдуманности.

К примеру, «Прежде, чем произнести слово, трижды переверни его во рту», «Непроизнесенное слово в твоей власти, а произнес – и ты уже его раб». Призыв к речевой воздержанности звучит и в пословице «Надо знать: почему глаз и ушей по двое, а язык всего один». О том, что человек должен выказывать свои заслуги не пустой болтовней, красноречиво говорит пословица «Кто плодит речами, тот бесплоден трудами». И вообще, «Короткая веревочка в руках лучше длинной болтовни», так же как и «Болтовнею башню не воздвигнуть».

Приобщение к русской, а через неё и к европейской культуре, ингуши видели, прежде всего, через образование. Вполне естественно, что в народе появилось немало изречений на эту тему: «Мехи раздувают огонь – учение развивает ум», «Учение – напильник для заточки ума», «Человеку нужна учёба, как дождь иссохшей земле». С теми, кто пытается пренебречь образованием, спорят пословицы: «Неуч всегда заведует учёному», «Деньги ума не добавляют, его приумножает учение». Видимо, у русских заимствована пословица «Выученное в детстве – что вырезанное на камне». Коранический исток имеет пословица «Хоть в Китай поезжай, но ума прибавляй». Уже в советское время в 20-х годах с внедрением массового образования в газете «Сердало» стали регулярно печататься пословицы Тембота Белова: «Учение – компас науки», «Учение – меч эпохи».

Приобщение к русской культуре в значительной мере обогатило ингушской фонд пословиц. Приведём русские, а вслед за ними ингушские адекватные им пословицы:

«Лучше синица в руках, чем журавль в небе» - «Лучше одна перепёлка в руках, чем сотня в небе».

«Дитя не заплачет – мать не разумеет» - «Мать не даст грудь ребенку, пока он не заплачет».

«Там, где тонко, там и рвется» - «Верёвка рвется там, где она тонка».

«Добрая слава лежит, а плохая по дорожке бежит» - «Плохая слава волчьей рысью бежит».

«Спереди – мужик, сзади – баба (о попе)» - «Спереди посмотреть, похож на мужчину, сзади посмотреть, похож на женщину».

«Терпи казак – атаманом будешь» - «Терпеливый солдат офицером стал».

«Капля дёгтя бочку меда портит» - «Капля грязи испортила лохань меда».

«Нет дыма без огня» - «Нет дыма там, где нет огня...».

А такая русская пословица, как «Учение – свет, а неученье – тьма» напрямую калькируемая ингушами «Дешар – сердало, ца дешар - боадо» в свою очередь восходит к немецкой традиции.

Выводы. Резюмируя вышеизложенное отметим, что подлинный фольклор составляет неотъемлемую часть жизни детей. Поэтому встает вопрос: а надо ли вводить детей в фольклор, ведь они в нем?! – Да! Надо! Потому что школьный фольклор переходит для ребенка в сферу специально организованного обучения. В жизни обучение идет исподволь, незаметно для ребят, а в специально организованном обучении появляется необходимость вводить учащихся в фольклор. И хочется верить, что учащиеся, воспитанные на народных традициях, обычаях, фольклоре, вырастут настоящими людьми. Приобщение подрастающего поколения к сокровищам родной национальной культуры, в частности, к фольклору, возрождение национальной духовности нравственности – это решение задачи государственного масштаба. Сегодня очень важно формирование у учащихся школ эстетической творческой способности, ведь усвоение и изучение детьми традиций фольклора способствует как эстетическому воспитанию, так и развитию творческих способностей.

Литература:

1. Агаргимова В.К., Алиева Г.М., Арипов М.А., Арипова Н.М., Асадулаева Ф.Р., Асадулаева С.А., Белоцерковец Н.И., Гасанова С.Х., Овсянников Г.И., Каневская Ж.О., Сметанина Н.В., Сорокопуд Ю.В., Феталиева Л.П., Умалатова З.М., Урмина И.А., Шкурко Н.М., Шутько Д.В. ПЕДАГОГИКА: ВЧЕРА, СЕГОДНЯ, ЗАВТРА Коллективная монография / Москва, 2016.

2. Абдурахманова П.Д., Артеменкова Л.Ф., Асадулаева Ф.Р., Асадулаева У.М., Бачиева Э.Ю., Бережная О.В., Везиров Т.Г., Далгатов М.М., Джалалова Г.П., Идрисова П.Г., Курбанова А.Б., Магомедбирирова З.А., Магомедханова У.Ш., Манафова М.К., Прядко Н.А., Подгребельная Н.И., Раджабова П.Т., Сметанина Н.В., Сорокопуд Ю.В., Тажутдинова Г.Ш. и др. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК Коллективная монография / Москва, 2016.

3. Алижанова Х.А., Атагишиева Г.С., Белоцерковец Н.И., Гаджиева П.Д., Герасимова Т.Н., Денилханова Х.Я., Исакиева З.С., Зинченко А.С., Копылов А.В., Копылова И.А., Коломина М.В., Кулибеков Н.А., Кулибекова Р.Д., Кулькина И.В., Магин В.А., Мартиросян Р.М., Мурадова П.Р., Нагаева И.А., Петрова Н.П., Садовой В.П. и др. ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ: КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ / Москва, 2017.

4. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1979. – 331 с.

5. Джамбекова Т.Б. РОЛЬ ФОЛЬКЛОР В ЭВОЛЮЦИИ ЧЕЧЕНСКОЙ ПРОЗЫ XX ВЕКА: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук / Адыгейский государственный университет. Майкоп, 2010

6. Джамбекова Т.Б. Чеченский фольклор и литература: актуальные проблемы взаимодействия на этапе зарождения и становления художественной литературы // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2012. № 4 (107). С. 63-69.

7. Краткий словарь по эстетике. Под ред. М.Ф. Овсянникова. - М.: Просвещение, 1983. – 201 с.

8. Лихачев Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников: Учебное пособие по спецкурсу для студентов педагогических институтов. – М., 1985. 67 с.
9. Марченко Е. Восприятие единого эмоционального тона разными видами искусств [Текст] / Е. Марченко // Искусство в школе. – 2008. - № 5. – С. 69-70
10. Педагогика. Под ред. Ю.К. Бабанского.- М.: Просвещение, 1983. – 134 с.
11. Раджабов И.М., Саутиева Ф.Б. Совершенствование концепции эстетического воспитания школьников средствами фольклора // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 1 (68). С. 304-305.
12. Саутиева Ф.Б. Воспитательный потенциал ингушского фольклора в процессе эстетического воспитания школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-2. С. 214-221.
13. Саутиева Ф.Б. Устное народное творчество Ингушетии: история развития и специфика национального своеобразия // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 6 (67). С. 113.
14. Саутиева Ф.Б. Повышение эффективности эстетического воспитания школьников средствами фольклора // Научные исследования и образование. 2017. № 4 (28). С. 103-105.
15. Сухомлинский В.А. О воспитании. - М., 1988. - 315 с.

Педагогика

УДК 371

врио начальника кафедры тактико-специальной и огневой подготовки

Светличный Евгений Григорьевич

Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);

преподаватель кафедры тактико-специальной и огневой подготовки Каспер Сергей Викторович

Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);

учитель начальных классов Осипченко Надежда Ивановна

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Лицей № 1» (г. Симферополь)

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ЮРИСТА

Аннотация. В статье рассматривается педагогическая проблема формирования профессиональной культуры будущих юристов в системе их подготовки в условиях ВУЗа. Обосновывается целесообразность применения культурологического подхода, в формировании профессиональной культуры будущего юриста. Раскрыт культурологический подход, как одна из важных методологических составляющих в формировании профессиональной культуры будущих юристов в образовательном процессе ВУЗа.

Ключевые слова: культурологический подход, методологические основы, профессиональная культура будущего юриста, профессионализм.

Annotation. The educational problem of forming future lawyers' professional culture in the system of their training in the conditions of the institute of higher education is viewed in the article. The usefulness of applying the culturological approach in the forming of a future lawyer's professional culture is substantiated. The culturological approach as one of important methodological components in the forming of future lawyers' professional culture in the educational process of the institute of higher education is shown in the article.

Keywords: culturological approach, methodological bases, future lawyers' professional culture, occupational genesis, professional skills.

Введение. Положение человека в современном мире и его отношение к нему зависит в первую очередь от культуры. В различных исторических эпохах существует большое количество разных культур. Взаимодействие и взаимопроникновение которых, определяют жизненную позицию человека, его мироощущение и мировосприятие. Культура в широком смысле рассматривается как совокупность духовных и материальных ценностей и способов их создания [8, с. 231].

В нашем исследовании мы более детально рассмотрим профессиональную культуру, как одну из составляющих общей культуры.

В современных условиях конкурентоспособным ресурсом профессиональной деятельности являются, наряду, со специальными знаниями, умениями и навыками - профессиональная культура, обеспечивающая личностное развитие, выход за пределы нормативной деятельности, способность создавать и передавать ценности.

Профессиональная культура личности выступает основой для систематизации профессионально важных качеств специалиста, для создания идеальных профессиональных моделей личности, что имеет важное теоретическое и практическое значение для культуры труда и профессиональной деятельности.

В процессе профессионального развития происходит овладение «системой профессионально важных качеств», таких как: коммуникативные, мотивационные, характерологические, рефлексивные, образовательные, интеллектуальные, психофизиологические, профессиональная грамотность, профессиональная компетентность (наличие определенного перечня компетенций) [6, с. 733].

Для формирования профессиональной культуры первостепенное значение имеет мотивация саморазвития и личностного роста будущего работника [10].

Профессиональная культура – это развитая способность к решению профессиональных задач, основой которой является развитое профессиональное мышление.

В.Н. Виноградов и А.И. Синюк определяют понятие «профессиональная культура» как «своеобразное интегральное выражение» в социально-профессиональном отношении таких составляющих, как: культура тела; душевная культура, выражающаяся в опыте регулирования эмоционального взаимодействия с окружением; культура разумной деятельности, включающая логический, информационный и языковой компоненты; духовная культура как опыт ценностно-нормативной деятельности и акцентируют внимание на значимости образовательного процесса в передаче будущему специалисту комплекса элементов профессиональной культуры, необходимых для полноценной общественной и профессиональной деятельности [5, с. 41].

Профессиональная культура - это неотъемлемая часть общей культуры личности, основанная на сознательном усвоении, непрерывном развитии и использовании целостной системы специальных и социально-гуманитарных знаний, умений и навыков, ценностей, профессионально важных качеств эффективной профессиональной деятельности в ситуациях, требующих мобилизации личностных ресурсов будущих юристов.

Изложение основного материала статьи. Современное социально-экономическое, научно-техническое и культурное развитие общества поставило перед высшей школой задачу сформировать не только настоящего профессионала, обладающего глубокими профессиональными знаниями, но и высокодуховную личность. Вместе с тем следует отметить, что присущая высшему образованию специфика учебного процесса не способствует динамичному разнообразию направленных на достижение указанной цели воздействий. На сегодняшний день, вследствие недостаточной разработанности аспектов содержания и ценностных доминант высшего профессионального образования, ВУЗы, в основном, действуют, как консервативный «распределитель» профессиональных знаний, по которым теряется духовная составляющая личности будущего дипломированного специалиста [4, с. 919].

Общество требует от профессионального образования эффективной подготовки человека к успешной жизни и деятельности в чрезвычайно сложных и динамичных условиях современного общества. Успешность профессиональной деятельности в значительной степени зависит от того, насколько индивидуальные психологические качества соответствуют требованиям профессии, насколько полно личность воспринимает традиции, нормы и правила поведения в определенной профессиональной среде, поэтому будущему юристу важно владеть не только профессиональной компетентностью, но и профессиональной культурой, которая рассматривается, как сумма профессиональных знаний, умений, навыков (компетенций) и часть общей духовной культуры, которая проявляется в профессиональной компетентности, готовности к анализу и оценке профессионально-этических проблем, принятии самостоятельных решений, коммуникативного мастерства, сознательной готовности к самообразованию, саморазвитию, постоянному профессиональному совершенствованию [10].

Профессиональное образование будущего юриста все больше заключается в выполнении определенной совокупности гуманистических задач и функций по воспитанию обучающегося, формированию и развитию его личности, привитию общей культуры, духовности, морально-этических принципов и убеждений.

Важным фактором в деле подготовки будущего юриста является преобразование общественно-профессиональных ценностей в личностные, что по своей сути и составляет процесс формирования профессиональной культуры.

Профессиональную культуру будущего юриста можно трактовать как совокупность профессиональных знаний, умений и навыков по организации и осуществлению нормотворческой, правоприменительной, правоохранительной, экспертно-консультационной деятельности, профессионально значимых качеств, профессионально-этических норм и ценностей, сформированных в результате правового и нравственного воспитания, ориентированных на целостное гармоничное развитие личности, определяющих поведение юриста в профессиональной среде и направленных на соблюдение законности и укрепление правопорядка в государстве (обществе).

В формировании личности будущего юриста существует два основных аспекта – профессиональный и культурный. Образовательные организации высшего образования призваны давать не только знания, но и формировать личность, индивидуальность. Культурный юрист – это не образец формально-этического благородства, а интеллигентная личность по своей наивысшей духовной сущности, с творческим и гуманным мировоззрением и мировосприятием. Именно культура является фундаментом формирования личности будущего юриста, потому что кроме практических умений и навыков, эта личность обязана иметь высокие моральные и духовные качества. Только в культурной среде могут формироваться высококлассные юристы, способные свободно и широко мыслить, создавать интеллектуальные ценности, в которых всегда нуждается общество и система высшего образования, в частности.

Культура является посредником при взаимодействии субъектов взаимоотношений и объединяет их с социальными системами [9].

Культура включает способы и результаты деятельности человека, а также рассматривается, как механизм, регламентирующий и регулирующий поведение и деятельность человека, поскольку человек является её носителем и ретранслятором. Культура – специфический способ бытия человека, который определяет весь спектр его практической и духовной активности, возможного взаимодействия с окружающим миром и собой. Следовательно, человек культуры – это гуманная личность, которая владеет творческими способностями, предана своему делу, увлечена им, мыслит альтернативно. Человек культуры – это независимая личность, способная к творческому самоопределению. Духовная культура является эпицентром личности. Духовность и духовная культура является основой профессиональной культуры специалиста, которая находит свое отражение в профессиональной деятельности. Профессиональную культуру можно рассматривать как важную ступень овладения профессией, способами и приемами решения профессиональных задач на основе сформированности духовной культуры личности [3].

Культурологический подход в своей основе имеет аксиологическую основу – учение о ценностях. Человек развивается путем освоения культуры как системы ценностей и одновременно становится творцом новых её элементов, т.е. происходит становление индивида как творческой личности. Культурологический подход имеет важное значение в исследовании проблем гуманитарных знаний, а в отрасли педагогических наук опирается на положения ряда ученых (А. Дистервег, И. Гербат), настаивающих на ряде важных положений, таких как:

- культура – это природная среда воспитания и развития личности;
- культура – это цель и способ, а так же как результат учебно-воспитательного процесса;
- культуротворческая функция обучения и воспитания находит выражение в создании культурных ценностей, основой в которых является – личность [8].

Важным фактором культурологического подхода является единство общечеловеческого, национального и личностно-культурного.

Культурологический подход позволяет выявить социокультурные проблемы, решить их на базе идей и принципов, соответствующих современной культуре, позволяют переосмысливать современную подготовку будущих юристов и ставить новые вопросы, такие как:

– какие изменения необходимы для укрепления связей с культурой [1];
– что необходимо менять в теории высшего образования, чтобы оно соответствовало новым культурным идеям;

– как наполнить содержание и форму образования культурными компонентами.

Важным является вопрос формирования профессиональной культуры будущих юристов, в которой объединяется высокий профессионализм, интеллигентность, высокий уровень культурной образованности, творческий подход к выполнению профессиональной деятельности.

Цель профессионального обучения состоит в овладении сложной структурой профессиональной деятельности, происходящей в процессе обучения. В профессиональном обучении всестороннее развитие личности и повышение её культурного уровня приобретает особый смысл, поскольку связано с будущей профессией, конкретной специальностью и выступает как определяющая характеристика будущего юриста.

Ведущая роль в подготовке специалиста высокого уровня принадлежит образовательным организациям высшего образования, основной задачей которых является – воспитание социально активной культурной личности, способной к социокультурной адаптации и эффективному выполнению профессиональной деятельности [1].

Юридическая деятельность – это прикладная сфера, которой необходимы специалисты со специфическими знаниями, умениями, сформированной профессиональной культурой. При подготовке таких специалистов в ВУЗе необходимо учитывать культурные, социальные, нормативные, экономические требования современности.

Выводы. Следование культурологическому подходу даст возможность избежать расхождений между потребностями общества и ожиданиями будущих юристов.

Российская Федерация большое многонациональное государство, в состав которого входит множество народов и народностей имеющих свою, самобытную культуру. Как любое другое, наше государство, также условно разделено на различные социальные слои населения, которым, порой сложно находить общий язык в процессе сосуществования.

Успешность профессиональной деятельности будущего юриста зависит от знания общечеловеческих положений культуры и умения вести диалог с людьми разных культур и слоев населения. Сформированная профессиональная культура, призвана научить будущего юриста находить «общий язык» в большом многообразии культур и слоев населения Российской Федерации.

Среди основных факторов формирования профессиональной культуры будущих юристов одно из важных мест занимает профессиональное образование, цель которого – сформировать профессиональную культуру будущего юриста и готовность его к выполнению профессиональных обязанностей. Профессиональное образование в системе юриспруденции включает в себя специальную подготовку как целостный учебно-воспитательный процесс, направленный на формирование профессиональной пригодности, развитие личности [2].

Для того, чтобы спроектировать педагогический процесс, направленный на формирование профессиональной культуры будущего юриста, необходимо учитывать ряд таких закономерностей:

– обусловленность педагогического процесса потребностями и возможностями общества и государства;

– обусловленность развития специалиста образовательной и воспитательной средой, средствами и способами педагогического влияния;

– обусловленность эффективности педагогического воздействия, интенсивностью и качеством обратных связей между преподавателем и обучающимся.

Анализируя основные положения культурологического подхода, можно прийти к выводу, что одним из главных системообразующих факторов становления будущего юриста является формирование его профессиональной культуры.

Литература:

1. Баранова С.В. диссертация по педагогике 13.00.08 Формирование правовой культуры специалиста железнодорожного транспорта в системе среднего профессионального образования [Электронный ресурс] // Библиотека авторефератов и диссертаций по педагогике, 2010 Тамбов. – Режим доступа: <https://www.yandex.ru/clck/jsredir?bu=318era&from>

2. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі // О.В. Безпалько – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 208 с.

3. Вудкок М. Раскрепощенный менеджер. Для руководителя-практика // М. Вудкок, Д. Фрэнсис. – М.: «Дело», 1991. – 320 с.

4. Бондаренко В.И. Формирование духовности будущих специалистов в условиях высшего учебного заведения // «Молодой учёный». – 2014. – № 4 (63). – С. 919.

5. Гершунский Б.С. Философия образования // Б.С. Гершунский. – М.: Флинта, 1998. – 432 с.

6. Енциклопедія освіти // Акад. пед. наук; гол. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

7. Зорин И.В. Менеджмент персонала // Планирование карьеры в туризме: Учебник. – М.: РМАТ, 1997. – 232 с.

8. Канке В.А. Философия науки: краткий энциклопедический словарь // – М.: Издательство «Омега-Л», 2008. – 328 с.

9. Кузьмина, Н. В. Методы исследования педагогической деятельности [Текст] / Н. В. Кузьмина – Л.: ЛГУ, 1970. – 114 с.

10. Музалёв А.А. Профессиональная культура и ее роль в формировании профессиональных качеств специалиста в условиях профессионально-технической школы [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2014. – №4. – С. 1040-1045. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/63/9883/>.

УДК 623.5

врио начальника кафедры тактико-специальной и огневой подготовки**Светличный Евгений Григорьевич**

Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);

преподаватель кафедры тактико-специальной и огневой подготовки Каспер Сергей Викторович

Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);

преподаватель кафедры тактико-специальной и огневой подготовки Нефедова Надежда Андреевна

Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь)

НЕОБХОДИМОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ ЗАЩИТЫ ОРГАНОВ СЛУХА ПРИ ПРОВЕДЕНИИ СТРЕЛКОВЫХ ТРЕНИРОВОК

Аннотация. В статье описывается важность органов слуха для человека и необходимость бережного отношения к ним. Проводится сравнительная характеристика активных и пассивных средств защиты органов слуха. Указывается на необходимость использования средств защиты органов слуха, в частности – активных наушников в огневой подготовке курсантов и слушателей ведомственных учебных заведений системы МВД.

Ключевые слова: выстрел, огнестрельное оружие, стрелок, органы слуха, курсант, децибел, активные наушники, травма.

Annotation. The article describes the importance of hearing organs for a human and the necessity of careful attitude to them. The comparative characteristic of active and passive means of protecting hearing organs is also made. The article shows the necessity of using hearing protection devices including active headphones in firearms training of cadets and students of departmental training institutions of the Ministry of Internal Affairs.

Keywords: Shot, firearms, shooter, hearing organs, cadet, decibel, active headphones, injury.

Введение. Важность информации, получаемой организмом посредством органов слуха, сложно переоценить.

Слух играет важную роль в развитии речи, интеллекта и психики человека. Информация, воспринимаемая на слух, имеет гораздо большее значение, чем получаемая с помощью зрения.

Человек с помощью слуха может определять источник самого сигнала и расстояние до него. Ведь чем ближе находится источник, тем меньшее расстояние преодолевают звуковые волны, возникающие в результате колебаний окружающего воздуха. Из каждого звукового источника исходит серия чередующихся волн, быстро распространяющихся в воздухе. Этот поток движущихся волн создает звук, воспринимающийся органами слуха. Большинство звуков различны по своей интенсивности, но наши органы слуха могут их «перерабатывать».

В повседневной жизни нас окружают шумы предприятий, автомобилей, шумы производимые бытовыми электроприборами. При воздействии звуков высокой интенсивности постепенно может развиться болезнь тугоухости. Ее первыми признаками можно считать ухудшение слышимости звуков высоких частот (например, детского голоса). У человека могут возникнуть трудности в общении с собеседником. Он может громко включать радио или телевизор. Обратившись к отоларингологу на начальной стадии болезни, слух можно восстановить, примерно в 10 % случаев. В остальных случаях применяют слуховые аппараты [8].

Люди, которые лишены этого дара, живут в безмолвном мире и нередко чувствуют себя неполноценными. Для того чтобы по максимуму воспринимать окружающий мир нужно владеть всеми органами чувств. Для обычного человека слышать – это такое же привычное явление, как спать, пить, видеть, или дышать.

Во время прослушивания окружающих звуков человек даже не задумывается о том, что такое слух. Мы просто общаемся друг с другом, и этот процесс является для нас привычным и естественным. Для того чтобы услышать речь другого человека или иные звуки, нам даже не требуется делать каких-либо усилий. Когда мы спим, органы слуха по-прежнему работают и можно вмиг проснуться от мелодии будильника или других звуков.

Органы слуха нужны не только для определения и распознавания звуков; во внутреннем ухе находится часть, обеспечивающая работу вестибулярного аппарата. Благодаря ей человек может поддерживать равновесие, ориентироваться в пространстве.

О том, насколько важную роль играют органы чувств, мы задумываемся только тогда, когда начинаются проблемы со здоровьем.

Изложение основного материала статьи. Бытует мнение, что утрата слуха не так страшна как потеря зрения, но так может думать только здоровый человек. Это мнение ошибочное, так как слух нужен человеку даже во время сна. Посредством органов слуха человек поддерживает непрерывную связь с миром, в котором живет. Что же такое слух и почему он так важен для человека?

– Первым чувством, которое развивается у ребенка, является слух. Звуки ребенок начинает слышать еще во время нахождения у матери в утробе.

– Из всех наших чувств наиболее острым считается именно слух.

– Благодаря слуху человек может чувствовать себя защищенным. Если зади к вам будет приближаться автомобиль или появится любой другой источник угрозы, то благодаря этому чувству можно будет избежать опасности.

– Человеческое ухо может различать довольно широкий диапазон звуков, кроме того можно определять, в каком месте расположен источник, издающий звук.

– Устройство слухового органа очень сложное, и заменить на 100% его не в силах даже самые инновационные изобретения человечества.

– Проблемы со слухом влияют на то, что многие эмоциональные нюансы теряют свой смысл. Общение становится лишь возможностью получить или распространить какую-либо информацию.

Известный философ Эммануил Кант говорил «Невозможность слышать отделяет человека от людей». Проблемы со слухом возникают так же часто, как и проблемы со зрением. Каждый 10 человек на планете сталкивается с определенными проблемами со слухом, но хуже всего тот факт, что к такой проблеме сначала

относятся довольно пренебрежительно. Если раньше проблемы с органами чувств возникали в основном по возрастным причинам, то сегодня с потерей слуха сталкиваются и молодые люди [7].

Проблемы со слухом могут образоваться по разным причинам, но самая распространенная, нейросенсорная тугоухость, заключается в нарушении восприятия, когда слуховые рецепторы плохо проводят импульс по нерву.

Существует ряд причин развития нейросенсорной тугоухости, среди которых не последнее место занимают различные травмы ушей, головы, механические повреждения, а так же акустические воздействия в виде громких и резких звуков, постоянный шум. Вероятность получения травм увеличивается из-за перенесенных вирусных инфекций (грипп).

Чем старше человек становится, тем хуже он воспринимает высокие частоты. Диапазон слуха человека позволяет распознать звуковую волну с колебаниями от 16 до 20 000 Гц в секунду. Если постоянно слушать громкую музыку, можно отметить, что восприятие очень высоких и очень низких звуков снижается. Слуховое восприятие позволяет различить множество звуковых сигналов в повседневной жизни. Все они обрабатываются мозгом, определяется их сила, высота, тембр звука.

Слуховая система намного сложнее, чем выглядит на первый взгляд, и ее функции намного шире.

Как упоминалось ранее, слуховая система человека связана с вестибулярным аппаратом. При движении жидкости во время перемещения человека в пространстве чувствительные волоски рецепторов раздражаются, если тело качается, переворачивается, трясется. Сигналы возбуждения передаются в мозг, слуховая зона их обрабатывает. От этого возникает рефлекторное движение мышц шеи, рук, ног, всего тела. Это позволяет сохранять равновесие при падении или занятиях спортом [10].

Наконец, посредством органов слуха, человек получает возможность «ощущать» картину мира в целом, формируя свою базу данных для идентификации тех или иных событий, ранее возникавших, по первоначальным признакам.

Один громкий «взрыв» звука или постоянный громкий звук могут привести к ухудшению слуха, и этот процесс необратим.

Во время стрельбы из огнестрельного оружия наши уши всегда подвергаются опасности [5].

О защите глаз при стрельбе уже сказано достаточно много и культура использования стрелковых очков постепенно входит в нашу повседневную стрелковую жизнь.

Лишиться глаза попаданием высокоскоростного фрагмента пули или рикошета дроби можно в одно мгновение, так же как и запросто получить ожог слизистой глаза горящим порошком. Со слуховыми травмами на стрельбище или в тире – обратная ситуация. Вред наступает незаметно, постепенно, но также может быть необратимым.

Бытует мнение о том, что курсанты и слушатели ведомственных учебных заведений должны на занятиях по огневой подготовке привыкать к звуку выстрела, адаптируясь к возможным экстремальным условиям, которые могут возникнуть при осуществлении их профессиональной деятельности в будущем.

Согласно нормативам Всемирной организации здравоохранения, а также различным санитарным и гигиеническим нормам для человека является воздействие звука силой 40-60 децибел (дБ), верхним пределом безопасного уровня звукового давления является порог в 80 дБ. Чем громче звуки, воздействующие на органы слуха, за пределами этого порога – тем больше вред. Чем дольше продолжается воздействие громких звуков – тем хуже для слуха.

Болевой порог располагается в районе значения в 130-135 дБ, контузия начинается от 140 дБ, травмы (разрыв барабанных перепонок, легких) и шок – от 160 дБ, смерть наступает при уровне звука свыше 200дБ.

Звук выстрела пистолета создает звуковое давление 155-160 дБ, ружья – 165-175 дБ, карабина – от 130 до 170 дБ. И чем больше калибр – тем выше уровень звука [2].

Однократное воздействие на незащищенные органы слуха звука выстрела из стрелкового оружия в диапазоне 150-170 Дб, в среднем представляет собой годовую допустимую дозу шума, не причиняющую необратимых последствий. Все последующие выстрелы необратимо разрушают слух.

Меньшие по интенсивности шумы, не достигающие болевого порога в 140 Дб, оказывают накопительное действие, и приведут к негативным последствиям после нескольких десятков тысяч повторений.

В практической деятельности сотруднику полиции нередко приходится применять огнестрельное оружие [1].

Современные условия работы требуют от сотрудников органов правопорядка и безопасности твердых знаний и устойчивых навыков при обращении с табельным оружием в различных ситуациях [9]. Навыки уверенного владения огнестрельным оружием приобретаются в рамках таких дисциплин, как «Основы огневой подготовки», «Огневая подготовка» и «Личная безопасность».

Применение на оружии компенсаторов открытого щелевого типа усиливает акустический удар, который к тому же еще и может получить вторичное отражение от стен, пулеулавливающих валов и других объектов [2].

Также, в случае одновременной стрельбы с огневого рубежа нескольких стрелков, обучающийся слышит звуки выстрелов своих соседей. Когда стрелок производит выстрел из своего оружия, он примерно знает в какой момент ожидать звук и организм частично блокирует негативное воздействие на организм. Вследствие защитных механизмов ухо стрелка страдает меньше, чем ухо рядом стоящего человека, так как стрелок знал, когда он произведет выстрел, а стоящий рядом – нет. Даже у здоровых людей после сильных звуков слуховая чувствительность падает, а на ее восстановление требуется от 2-х минут до 150 дней.

Согласно требований «Наставления по организации огневой подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации», действующий сотрудник полиции обязан проводить стрелковые тренировки не реже 2х раз в месяц, а курсант или слушатель ведомственного учебного заведения – 2-3 раза в неделю, в зависимости от курса обучения и уровня образовательной организации. Следовательно, вероятность получения травмы относительно высока [6].

Немаловажную роль играет тот факт, что сотрудники правоохранительных органов ежегодно проходят профессиональный осмотр у квалифицированных специалистов, на основании решения которых сотрудник может быть допущен или не допущен к дальнейшему прохождению службы. Неудовлетворительное состояние здоровья может повлечь увольнение из правоохранительных органов.

В большинстве случаев, на занятиях по огневой подготовке используются наушники пассивного типа. Недостаток таких наушников в том, что слушать команды руководителя стрельбы или разговаривать в таких

наушниках практически невозможно - они препятствуют восприятию окружающих звуков. Особенно это опасно на первоначальном этапе подготовки стрелка, так он, не расслышав команду, может инстинктивно повернуться в сторону руководителя стрельб, чтобы уточнить команду. В этот момент у стрелка в руках находится оружие, готовое к производству выстрела. В случае с автоматом вероятность случайного (неконтролируемого) выстрела меньше, так как на первоначальном этапе стрелковые упражнения выполняются из положения «лежа». Мобильность стрелка при стрельбе из пистолета в положении «стоя, с одной или двух рук» больше, соответственно вероятность неконтролируемого выстрела выше. А так как обучающийся находится в стрессовом состоянии и куда он может направить ствол своего оружия предсказать сложно.

Человеческое ухо снабжено природным защитным механизмом: при сильных звуках мышца стремени сокращается и ослабляет вредное воздействие. Но это ослабление ограничено и, главное, наступает с опозданием на 40—150 миллисекунд. А звук выстрела достигает уха стрелка уже через 3 — 5 миллисекунд. Таким образом, природная защита не успевает сработать, и вся энергия звуковой волны поступает на барабанную перепонку и внутреннее ухо. Возникает хорошо знакомая реакция — вздрагивание, зажмуривание глаз, оглушенность с закладыванием ушей и внутренним звоном [3]. Громкий звук выстрела, особенно в закрытых стрелковых помещениях с плохой шумоизоляцией, мешает начинающему стрелку сконцентрироваться на правильном производстве выстрела, постоянно держит его в напряжении ожидания звука выстрела, что может привести к закреплению какой-либо стрелковой «ошибки» или приобретения фобии (боязнь выстрела). В отдельных случаях, перенесенный дискомфорт приводит к нежеланию обучающегося стрелять в дальнейшем.

Самое современное оборудование для защиты органов слуха на сегодняшний день – это активные наушники, с качественной звукоизоляцией и вмонтированным электронным устройством (автоматическая регулировка усиления звука). Основное достоинство активных наушников заключается в том, что, принимая звук, вмонтированные стерео микрофоны одновременно усиливают и заглушают его (в зависимости от силы звука). В результате, громкие и тихие звуки выравниваются до удобного для слуха среднего уровня громкости. То есть стрелок может, не снимая наушники, нормально слышать.

В активных устройствах человеческий голос воспринимается и передается к маленькому динамику в капсуле через регулируемый усилитель. В результате слишком тихие (ниже 30-40 дБ) или слишком громкие (свыше 85-90 дБ) звуки выравниваются до среднего уровня громкости, обеспечивая комфортное восприятие звуков. Стрелок получает не только отличную защиту, но и более отчетливую звуковую картину.

У некоторых видов наушников по достижении предела 82 дБ (А) включается блокировка, и громче установленной нормы ни один звук не передается. В момент выстрела звукопередача «отсекается» электронным блоком. В основном это происходит в течение 3 мс. [4].

Стоимость активных наушников относительно не велика, от 3500 до 16000 рублей, они просты в обслуживании и не требуют дополнительных настроек, а польза, которую они приносят – неопределимо высока.

Выводы. Акустический комфорт является важной составляющей при стрельбе. Шумовые воздействия от огнестрельного оружия не только становятся помехой для взаимодействия стрелка и руководителя стрельб (тренера), но и отрицательно сказываются на здоровье.

В огневой подготовке как будущих, так и действующих правоохранителей для защиты органов слуха необходимо использовать активные наушники в силу следующих положительных факторов:

- защита органов слуха от негативных последствий звука выстрела;
- возможность правильной работы при приобретении и закреплении всех необходимых элементов производства выстрела;
- высокая вероятность защиты от возможных психологических травм;
- возможность стрелка, не снимая наушники, нормально слышать руководителя стрельб (тренера) и четко выполнять все его команды, сводя нарушение мер безопасности при обращении с огнестрельным оружием к минимуму.

Литература:

1. Буткевич С.А. Актуальные вопросы подготовки сотрудников специальных подразделений ОВД к действиям в чрезвычайных ситуациях / Становление личности профессионала: перспективы и развитие / материалы III Всеукраинской научно-практической конференции. – Одесса: ОГУВД, 2010. – С. 49 – 50.
2. Влияние звуков на орган слуха. Нарушения слуха в стрельбе, биатлоне / URL: <https://www.yandex.ru/clck/jsreidir?bu=398exb&from>
3. Гришин А.В. Проблемы и профилактика органов слуха у стрелков. Плата за выстрел / URL: http://www.shooting-ua.com/books/book_108.htm
4. Защита органов слуха при стрельбе / URL: <http://spec-naz.org/index.php?/topic/5239>.
5. Как наушники для стрельбы защищают органы слуха / URL: http://www.shooting-ua.com/books/book_390.htm
6. Приказ МВД России от 23.11.2017 N 880 «Об утверждении Наставления по организации огневой подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации» / URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_292172/
7. Роль слуха в жизни человека / URL: <https://bettertone.com.ua/rol-slukha-v-zhizni-cheloveka/>
8. Роль слуха в нашей жизни / URL: <https://www.tiensmed.ru/news/rolisluha-inlife.html>
9. Светличный Е.Г. Стрелковая подготовка сотрудников правоохранительных органов зарубежных стран / Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5; URL: [http://www.science-education.ru/128-21464\\$](http://www.science-education.ru/128-21464$)
10. Симптомы тугоухости различной степени / URL: <http://simptomiy-lechenie.net/tugouhost/>

УДК 342.9

соискатель ученой степени кандидата педагогических наук Селин Петр Васильевич
Читинское суворовское военное училище МВД России (г. Чита)

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА СУВОРОВСКОГО ВОЕННОГО УЧИЛИЩА МВД РОССИИ

Аннотация. В статье рассмотрены социально-педагогические особенности коллектива суворовского военного училища МВД России. Представлена организационная структура училища, проанализирован ее вид. Осуществлен анализ кадрового состава, возрастные и квалификационные характеристики.

Ключевые слова: организационная структура, линейно-функциональная структура управления, качественный состав кадров, кадровый состав, коэффициент уровня образования.

Annotation. The article describes the socio-pedagogical characteristics of the staff of the Suvorov military school of the MIA of Russia. The organizational chart of the school is appended and analyzed. The analysis of cadre qualification and age characteristics is accomplished.

Keywords: organizational chart, linear-functional management structure, staff quality, educational level of cadre.

Введение. 3 октября 2009 года начало свою работу Федеральное государственное образовательное учреждение среднего (полного) общего образования «Читинское суворовское военное училище Министерства внутренних дел Российской Федерации. Но, несмотря на то, что училище молодое, оно имеет свою определенную историческую преемственность, так как образовано оно было на базе бывшей Читинской специальной средней школы милиции МВД России.

Задачами создания суворовских военных училищ в регионах были формирование мотивационной готовности у суворовцев к службе в органах внутренних дел и создание эффективной системы адаптации детей сотрудников, погибших при исполнении служебных обязанностей, детей-сирот, детей из малообеспеченных семей.

Читинская специальная средняя школа милиции (далее – ЧССШМ МВД РФ) была основана в июне 1993 года на основании Постановления Правительства РФ от 3 февраля 1992 года № 2265-1 и приказа Министра внутренних дел Российской Федерации №140 от 31 марта 1993 года.

В 2008 году согласно Распоряжению Правительства РФ от 29 октября 2007 г. №981 и приказу МВД РФ от 7 мая 2008 г. ЧССШМ МВД РФ была реорганизована в Читинский филиал Восточно-Сибирского института МВД РФ. Филиал обеспечивал реализацию государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 0203- «правоохранительная деятельность» по заочной форме обучения. Филиал просуществовал один год и был ликвидирован, а на его базе в 2009 году было создано Читинское суворовское военное училище МВД России.

Федеральное государственное казенное общеобразовательное учреждение «Читинское суворовское военное училище Министерства внутренних дел Российской Федерации» создано в соответствии с распоряжением Правительства Российской Федерации от 30 июля 2009г. № 1071-р. Деятельность училища организована в соответствии с лицензией на право ведения образовательной деятельности Министерства образования, науки и молодежной политики Забайкальского края № 90 от 17 февраля 2016 года, свидетельства о государственной аккредитации рег.№ 33 от 22 апреля 2016 года, Устава, утвержденного приказом МВД России от 31 марта 2015 года № 389, Положений по основным направлениям деятельности училища.

Формулировка цели статьи. С целью глубокого изучения педагогической составляющей структуры суворовских военных училищ были исследованы социально-педагогические особенности коллектива суворовского военного училища МВД России. Представлена организационная структура училища, проанализирован ее вид. Осуществлен анализ кадрового состава, возрастные и квалификационные характеристики.

Изложение основного материала статьи. Читинское суворовское военное училище МВД России осуществляет образовательную деятельность по основным общеобразовательным программам - образовательным программам основного общего и среднего общего образования, интегрированным с дополнительными общеразвивающими программами, имеющими целью подготовку несовершеннолетних обучающихся к службе в органах внутренних дел Российской Федерации и поступлению на обучение в образовательные организации системы МВД России. Программы утверждены приказом начальника училища от 27 июня 2017 г. № 183.

Организационная структура училища (рисунок 1) определяется штатом и штатным расписанием. Штат и штатное расписание разработаны с учетом целей и задач училища. Штатное расписание училища включает в себя ряд подразделений, непосредственно осуществляющих образовательную деятельность.



Рисунок 1. Организационная структура училища

Согласно рисунку 1 училище имеет линейно-функциональный принцип построения структуры.

Достоинство этой структуры заключается в том, что в училище присутствует единоначалие, то есть всю полноту власти берет на себя Начальник училища, возглавляющий коллектив. Ему при разработке конкретных вопросов и подготовке соответствующих решений, программ, планов помогает специальный аппарат, состоящий из функциональных подразделений.

Организационная структура училища соответствует Уставу училища, нормативным правовым актам МВД России и позволяет с достаточной эффективностью обеспечивать организацию и осуществление образовательной деятельности.

Анализ эффективности организационной структуры училища позволяет сделать вывод о том, что структура управления построена с учетом особенностей функционирования образовательной организации, что обеспечивает стабильную деятельность суворовского училища, и, соответственно, повышение качества обученности у обучающихся.

Структура и штатное расписание училища утверждены приказом МВД России от 14 декабря 2015 года № 1179. Штатное расписание работников Училища утверждено в установленном порядке в виде отдельного штатного расписания приказом начальника Училища от 29 декабря 2015 года № 370.

Фактическая штатная численность Училища в 2016 году составляла 90 человек (таблица 1).

Качественный состав кадров Читинского суворовского военного училища в сравнении за три года

Показатель	2014	2015	2016	Удельный вес (%)		
				2014	2015	2016
1	2	3	4	5	6	7
Возраст						
До 20	-	-	-			
21-30	7	7	6	7,6	7,7	6,7
31-40	42	42	42	45,2	46,1	46,7
41-50	30	32	33	32,2	35,2	36,6
51-60	14	10	9	15,0	11,0	10,0
Итого	93	91	90	100	100	100
Образование						
Высшее	61	61	62	65,6	67,0	68,9
Средне-спец	16	19	15	17,2	20,9	16,7
Среднее	16	11	13	17,2	12,1	14,4
Итого	93	91	90	100	100	100
Стаж						
Менее 1	17	32	22	18,3	35,2	24,4
1-5	43	35	42	46,2	38,5	46,7
5-10	33	24	26	35,5	26,3	28,9
10-15						
15-20						
Более 20						
Итого	93	91	90	100	100	100
по полу:						
-женщины	48	47	49	51,6	51,6	54,4
-мужчины	45	44	41	48,4	48,4	45,6
Итого	93	91	90	100	100	100

Анализируя кадровую ситуацию в целом в училище, следует отметить, что среднесписочная численность кадрового состава уменьшилась в 2016 году на 3 чел. по сравнению с 2014 годом и на 1 чел. по сравнению с 2015 годом.

Качественные изменения кадрового состава с 2014 по 2016 год по возрастным характеристикам представлены на рисунке 2.

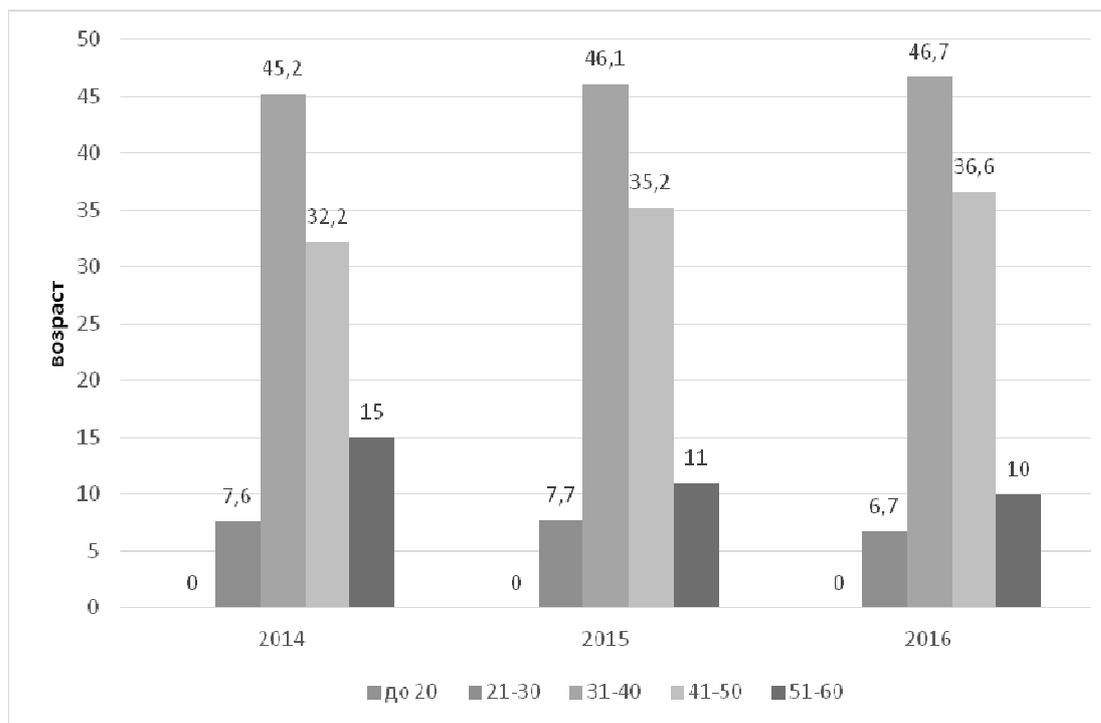


Рисунок 2. Возрастной состав работников и сотрудников суворовского училища в сравнении за 3 года (в %)

Рисунок 2 показывает, что по возрастным характеристикам изменения в категории 21-30 лет незначительные – наблюдается уменьшение на 0,9%; 31-40 лет – увеличение на 1,5%; 41-50 – увеличение на 4,4%; 51-60 – уменьшение на 5%.

Таким образом, можно сделать вывод, что кадровый состав суворовского училища приходится в основном на возраст 31-40 лет – 46,7% или 42 чел. и 41-50 лет, соответственно – 36,6% или 33 чел.

Следующая характеристика – анализ кадрового состава по образованию. Данный аспект напрямую влияет на эффективность деятельности образовательной организации. Для того чтобы проанализировать уровень профессионального развития, следует дать оценку структуре кадрового состава в разрезе образовательного уровня – представленного на рисунке 3.

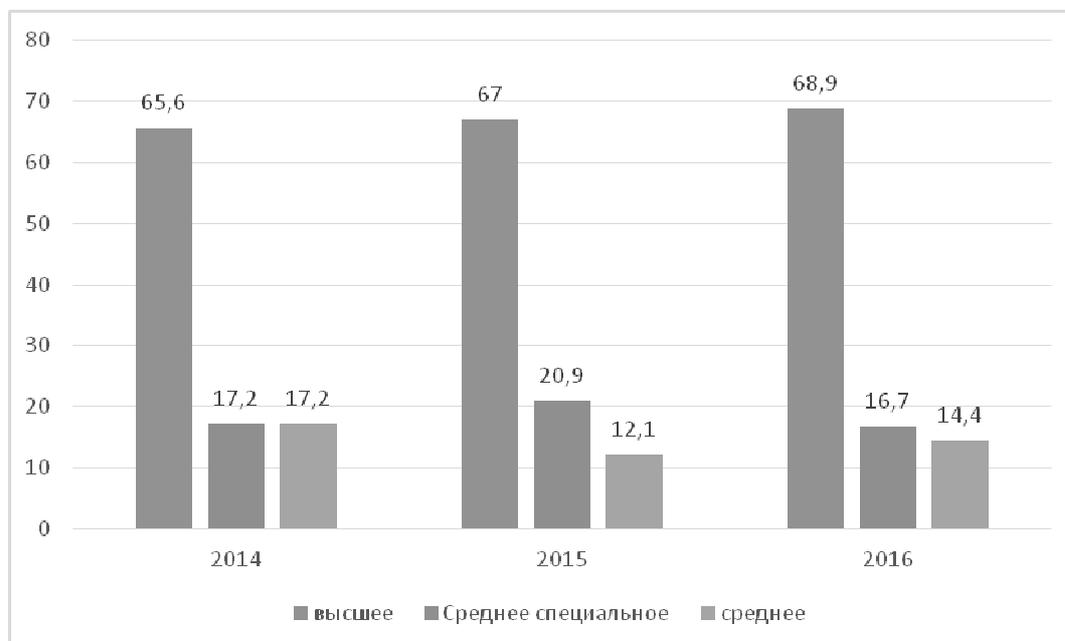


Рисунок 3. Квалификационно-профессиональная структура кадрового состава Читинского суворовского училища в сравнении за 3 года. (в %)

Итак, число работников, имеющих высшее образование, в 2016 году увеличилось на 3,3% по сравнению с 2014 годом, и составило 68,9% или 62 чел. (в 2014 – 65,6% или 61 чел.). Число работников, имеющих среднее-специальное образование, почти не изменилось, уменьшилось на 0,5% или на 1 чел., и составило

соответственно 17,2% или 16 чел. в 2014; и 16,7% или 15 чел в 2016. Число работников, имеющих среднее общее образование, уменьшилось на 2,8% – на 3 чел.

Исходя из данных, представленных в таблице 1, можно вычислить коэффициент уровня образования. Для этого используется формула:

$$K_{1,2,3} = \frac{\sum_{i=1}^n B_i * N_i}{N_p} \quad (1).$$

где B_i - балл соответствующего i -му образованию;

N_i - количество рабочих, имеющих i -й уровень образования;

N_p - общая численность работников всего;

n - количество i -х образовательных уровней.

Далее подставляем данные, представленные в таблице 1:

$$K = [(61*5)+(16*4)+(16*2)]/93=4.312 \text{ (2014 г.)}$$

$$K = [(61*5)+(19*4)+(11*2)]/91=4.428 \text{ (2015 г.)}$$

$$K = [(62*5)+(15*4)+(13*2)]/90= 4.4 \text{ (2016 г.)}$$

Из расчетов видно, что уровень образования кадрового состава в 2015 году повысился и остаётся стабильно высоким.

Следовательно, можно сделать вывод, что основной состав училища (68,9%) в 2016 году имеет высшее образование, т. к. к работникам и сотрудникам училища предъявляются высокие требования к образованию в соответствии с Единым тарифно-квалификационным справочником работ и профессий и должностным регламентом (инструкцией).

Качественные изменения кадрового состава Читинского суворовского училища с 2014 по 2016 год по стажу представлены на рисунке 4.

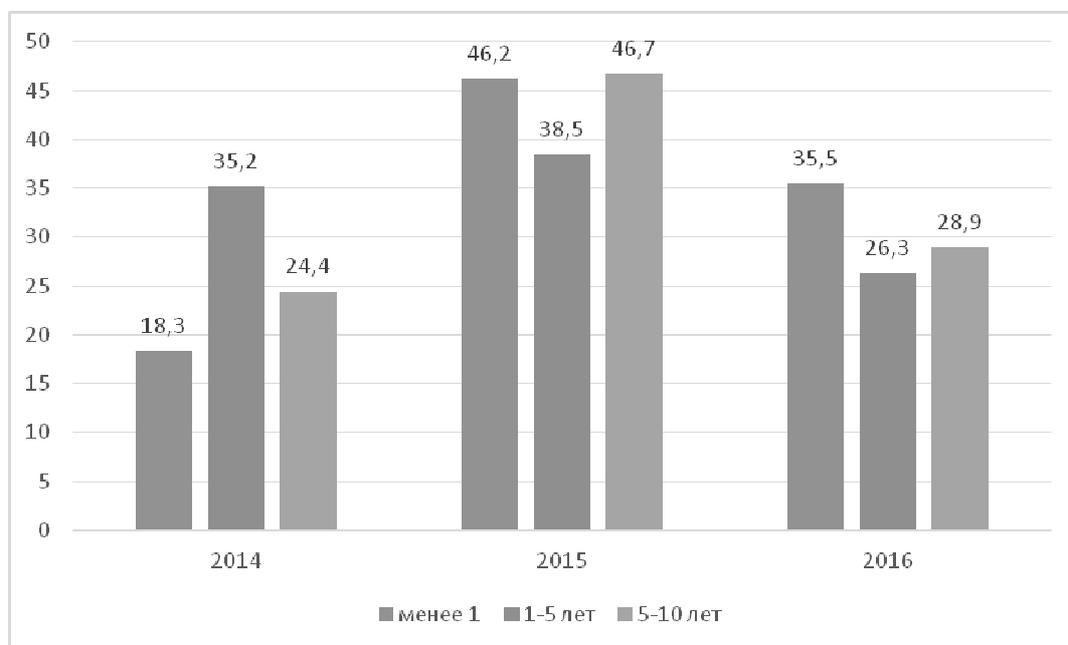


Рисунок 4. Структура работников по стажу в сравнении за 3 года училище

Рисунок 4 показывает, что в суворовском училище в 2016 году сотрудников и работников со стажем менее 1 года было 22 человека (24,4%). Большинство сотрудников и работников имеют опыт от 1 до 5 лет., таких 42 (46,7%) и от 5 до 10 лет – 26 человек (28,9%).

Количество сотрудников со стажем 5-10 лет уменьшилось на 6,6% или на 7 чел. в 2016 году по сравнению с 2014 годом. В категории со стажем 1-5 лет изменения за этот же период не существенны – +0,5%. В категории «менее 1 года» произошло увеличение количества персонала на 6,1% или на 5 чел.

Основной кадровый состав суворовского военного училища, осуществляющий образовательную деятельность, и выполняющий обязанности по обучению, воспитанию и организации образовательной деятельности, представлен сотрудниками следующих подразделений: учебный отдел, циклы (гуманитарных и специальных дисциплин; естественно- математических дисциплин и физической культуры), библиотека, отделение морально-психологического обеспечения, курсы.

В Федеральном законе от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» данная категория работников именуется как «Педагогический работник».

Одним из важных элементов кадровой политики суворовского училища является укомплектованность училища педагогическими работниками как важнейший фактор своевременности выполнения задач и мероприятий по реализации дорожной карты училища. Социально-педагогическая характеристика кадрового состава вытекает из анализа укомплектованности необходимыми кадрами, который определяется сравнением фактического количества сотрудников по категориям и профессиям с штатными показателями кадров.

В таблице 2 представлен кадровый состав училища с учётом категории работников.

Кадровый состав училища в сравнении за три года

Категория работников	2014		2015		2016	
	Численность	Уд. Вес (%)	Численность	Уд. Вес (%)	Численность	Уд. Вес (%)
Среднесписочная численность	93	100	91	100	90	100
Руководители	3	3,2	3	3,3	4	4,5
Педагогические работники и сотрудники	32	34,4	32	35,2	30	33,3
Обеспечивающий персонал	58	62,4	56	61,5	56	62,2

Анализируя кадровый состав училища, следует отметить, что общая численность работников в 2016 году, осуществлявших реализацию программ основного общего и среднего общего образования, интегрированных с дополнительными общеразвивающими программами, имеющими целью подготовку обучающихся к службе в органах внутренних дел и поступлению на обучение в образовательные организации системы МВД России, составляет 30 человек (таблица 3).

Таблица 3

Педагогические работники и сотрудники Читинского суворовского училища

Педагогические работники и сотрудники	количество	%
Персонал курсов и ОМПО	12	40
Аттестованный состав	7	23,3
Преподавательский персонал	11	36,7
Всего:	30	100
Высшее образование	27	90
Неполное высшее	3	10
Всего	100	100
Педагогическое	25	83,3
Юридическое	5	16,7
Всего	30	100
Квалификационная категория (гражданские работники)		
первая	6	54,5
высшая	5	45,5
Всего	11	100
Квалификационная категория (сотрудники)		
мастер	3	15,8
спец. первого класса	4	21,1
спец. второго класса	2	10,5
спец. третьего класса	5	26,3
без квал. категории	5	26,3
Всего	19	100
Педагогический стаж:		
до 5 лет	6	20
5-10 лет	14	46,7
10-25 лет	7	23,3
Свыше 25 лет	3	10
Всего	30	100
По возрасту:		
до 30 лет	3	10
31-40 лет	14	46,7
41-50 лет	9	30
Свыше 50 лет	4	13,3
Всего	30	100

В училище 7 чел. (23,3%) преподавателей из числа аттестованных сотрудников, 11 чел. (36,7%) преподавателей из числа вольнонаемного состава. 12 чел. (40%) составляют сотрудники персонала курсов и ОМПО.

Все преподаватели имеют высшее образование, в том числе 83,3% (25 чел.) преподавателей имеют высшее педагогическое образование и 16,7% (5 чел.) высшее юридическое.

Высшую квалификационную категорию из числа вольнонаемного состава имеют 5 чел. (45,5%) и 6 чел. (54,5%) имеют первую квалификационную категорию.

Основная часть преподавателей имеет педагогический стаж от 5 до 10 лет, и составляют 46,7% или 14 чел. До 5 лет – 20% или 6 чел.; от 10 до 25 лет – 23,3% – 7 чел. и свыше 25 лет 3 чел. (10%).

Преобладающий возраст преподавателей в пределах от 31 до 40 лет 46,7% – 14 чел.; категория 41-50 лет составляет 30% – 9 чел.; более 50 лет 13,3% преподавателей (4 чел.) и 3 преподавателя моложе 30 лет (10%).

Характеризуя типы политики в отношении кадрового состава в суворовском училище, укажем, что по степени открытости преобладает закрытая кадровая политика, характеризующаяся тем, что училище

ориентируется на назначение новых сотрудников только с низшего должностного уровня, а замещение происходит только из числа сотрудников организации. Такого вида кадровая политика характерна для образовательных организаций, ориентированных на создание корпоративной атмосферы, что в целом является базой для создания сплоченного педагогического коллектива.

Выводы. Таким образом, училище обеспечено квалифицированными педагогическими работниками, позволяющим достичь достаточно высокого уровня подготовки обучающихся. Исходя из проведенного анализа, можно сделать вывод, что училище имеет достаточно высокий кадровый потенциал педагогических работников по уровню образования, стажу работы, квалификационной категории.

Литература:

1. Приказ МВД России от 31 марта 2015 года № 389 «Об утверждении Устава федерального государственного казённого общеобразовательного учреждения «Читинское суворовское военное училище МВД России»».

2. Приказ МВД России от 14 декабря 2015 года № 1179 «Об организационно-штатных вопросах суворовских военных училищ МВД России».

3. Приказ училища от 29 декабря 2015 года № 370 «Об утверждении штатного расписания работников училища».

Педагогика

УДК 374-053.5

кандидат педагогических наук, доцент Сергушин Евгений Геннадьевич

Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования

«Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск);

аспирант кафедры педагогики Сергушина Елена Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования

«Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. Статья раскрывает теоретические аспекты формирования социально-профессионального самоопределения старшеклассников в условиях довузовской подготовки. Особое внимание уделяется закономерностям, принципам и факторам этого процесса. Знание теоретических основ процесса социально-профессионального самоопределения является залогом качественной подготовки старших школьников к сознательному и обоснованному выбору профессии.

Ключевые слова: социально-профессиональное самоопределение, довузовская подготовка, условия формирования социально-профессионального самоопределения.

Annotation. The article reveals the theoretical aspects of the formation of socio-professional self-determination of high school students in the conditions of pre-university training. Particular attention is paid to the laws, principles and factors of this process. Knowledge of the theoretical foundations of the process of social and professional self-determination is the key to the qualitative preparation of senior students for a conscious and justified choice of a profession.

Keywords: socio-professional self-determination, pre-university training, the conditions for the formation of socio-professional self-determination.

Работа проводилась в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ФГБОУ ВО «ЧГПУ имени И.Я. Яковлева» и ФГБОУ ВО «МГПИ») по теме «Педагогические условия процесса формирования социально-профессионально самоопределения в системе довузовской подготовки»

Введение. Проблема выбора сферы труда и профессии молодым поколением является одним из важнейших направлений деятельности государства.

В условиях своеобразной рыночной экономики России значимость духовных и нравственных ценностей для большинства молодежи неуклонно падает. Они вытесняются проблемами материального обеспечения, стремлением достичь высокого уровня жизни любым путем. Для данной ситуации характерно превращение в самоценность любой деятельности, которая бы обеспечивала высокий уровень материального благосостояния.

Формулировка цели статьи. Цель статьи – охарактеризовать теоретические аспекты формирования социально-профессионального самоопределения старшеклассников в условиях довузовской подготовки, проанализировать проблему социально-профессионального самоопределения старшеклассников, выделить закономерности, принципы и факторы данного процесса, а также подробно рассмотреть довузовскую подготовку как условие эффективного формирования у старшеклассников социально-профессионального самоопределения.

Изложение основного материала статьи. На сегодняшний день треть незанятого населения, не востребованного на рынке труда, – это молодёжь. Наличие образования уже не обеспечивает автоматически профессиональную карьеру, даже просто получение работы.

Ещё в более трудном положении находятся молодые люди – выпускники средних школ. По данным органов управления образованием, значительная их часть не имеет сформированных планов профессионального самоопределения, не делает осознанного выбора профессии. Выпускники нередко весьма смутно представляют содержание профессий, потребность в них, путь их освоения, возможности трудоустройства [2].

Поэтому социально-профессиональное самоопределение в условиях развивающегося постиндустриального общества требует не эмпирического усовершенствования отдельных звеньев подготовки подрастающего поколения к выбору профессии, а научно обоснованного преобразования в целом – изменения ее содержания, форм, методов и средств.

Нет сомнений, что самоопределение личности – сложная научная проблема, имеющая философский, социологический, психологический и педагогический аспекты. В силу этого обстоятельства наблюдаются различные подходы к определению понятия. Устойчивый характер приняло словупотребление «жизненное», «профессиональное», «социальное», «социально-профессиональное» самоопределение, каждое из которых отражает различные явления и нуждается в научном истолковании.

Раскрывая сущность социально-профессионального самоопределения, прежде всего, следует отметить, что объективную основу данного процесса составляют разделение общественного труда и индивидуальные различия между людьми как производителями материальных и духовных благ.

Известно, что социальный характер разделения труда обуславливает неравноценность различных его видов, что в известной степени определяет социальную направленность самого выбора профессии, так как вместе с выбором профессии определяется и будущее социальное положение.

По мнению А. Я. Журкиной, социально-профессиональное самоопределение представляет собой сложный диалектический процесс формирования личностью системы основополагающих отношений к профессионально-трудовой среде своего развития и самореализации таких, как приложение духовных и физических возможностей, формирование адекватных профессиональных планов и намерений, реалистичного образа себя в профессиональном выборе и образе себя как профессионала и др. [1].

Интересный подход к пониманию социально-профессиональному самоопределению предложил И.Е. Сазонов. Он отмечает, что социально-профессиональное самоопределение школьника – специфический этап социализации [5].

Подобной позиции придерживается Л. Ю. Мурзагаянова. По ее мнению социально-профессиональное самоопределение школьника – процесс и результат развития учащихся как субъектов профессиональной социализации и будущей профессиональной деятельности с целью определения своего места в мире труда и профессий данного общества. Социальный компонент – цель и смысл жизни, место жительства, сектор экономики, в котором предполагается работать, характер будущего труда, социальный статус, зарплата, отрасль производства. Профессиональный компонент – тип профессии, профиль трудовой деятельности, профессия, специальность, уровень квалификации [4].

В ходе теоретического анализа нами выявлено содержание социально-профессионального самоопределения старшеклассников, которое включает мотивационно-ценностный, когнитивный, рефлексивный компоненты.

Мотивационно-ценностный компонент социально-профессионального самоопределения старшеклассников проявляется в осознании ценностей профессиональной деятельности, выделении профессиональной цели и ее согласованности с другими важными жизненными целями, личностно-значимом желании стать профессионалом.

Когнитивный компонент социально-профессионального самоопределения старшеклассников сводится к личностному смыслу знаний о содержании предполагаемой профессии, знаний о специальностях, знаний требований избранной профессии к личности, знаниях о самих себе, о собственных профессиональных целях и ценностях.

Рефлексивный компонент социально-профессионального самоопределения связан с умениями старшеклассников анализировать правильность постановки целей, их перевода в конкретные задачи, соответствие содержания деятельности поставленным задачам, причины успехов и неудач, уровень самооценки, самосознания, сформированности социально-профессиональных планов и перспектив.

Важным условием формирования социально-профессионального самоопределения старшеклассников выступает довузовская подготовка.

Под довузовской подготовкой мы понимаем самостоятельный вид образования, направленный на формирование образованной личности, ориентированной на получение профессионального образования, на подготовку к созидательной деятельности; предоставляющий возможности саморазвития и самореализации личности старшеклассника; формирующий готовность старшеклассников к социально-профессиональному самоопределению.

По мнению Пантелеевой О. О., Волгиной Т. Ю., Капелевича М. С., Киселёвой Н. И. довузовская подготовка является пропедевтическим этапом профессионального становления личности, самостоятельным, самоценным, личностно ориентированным видом образования, способным к удовлетворению индивидуальных потребностей, ориентированного на получение школьниками высшего или среднего профессионального образования, на подготовку их к творческой, проектной деятельности, предоставляющим возможности самореализации и саморазвития личности старшеклассника, формирования на этой основе мировоззрения, нравственных и других качеств [5, с. 20].

Мы согласны с мнением М. С. Капелевича, что система довузовской подготовки является той организованной средой, в которой проявляются реальные мотивы и интересы школьников, их установки на получение той или иной профессии [3, с. 94].

На наш взгляд, приоритетной задачей довузовской подготовки в современных социально-экономических условиях, являются социально-профессиональное самоопределение и психологическая адаптация абитуриентов.

Задачи, стоящие перед довузовской подготовкой, решаются многими учреждениями высшего образования разными способами. Основной организационной формой довузовской подготовки в ФГБОУ ВО «МГУ им. Н.П. Огарева» является факультет довузовской подготовки и среднего профессионального образования.

В ФГБОУ ВО «МГУ им. Н.П. Огарева» довузовская подготовка старшеклассников, способствующая их социально-профессиональному самоопределению, представляет собой:

- взаимодействие старшеклассников, их родителей, учителей и преподавателей вуза;
- целенаправленную последовательную работу вуза по социально-профессиональной ориентации выпускников школ;
- готовность старшеклассников к выбору профессиональной деятельности и расстановке своих жизненных и образовательных приоритетов.

В вузе применяются различные формы довузовской подготовки:

- дополнительные образовательные услуги;
- подготовительные курсы;

- предметные олимпиады;
- вузовское репетиционное тестирование;
- конкурсы научных и исследовательских работ и проектов;
- дни открытых дверей и др.

Важное место в ней занимают олимпиады, тестирования и конкурсы научно-исследовательских работ. Все эти разнообразные формы довузовской подготовки удачно дополняют друг друга, образуя единую, целостную, полноценную систему.

На наш взгляд, результатом довузовской подготовки должен стать осознанный выбор старшеклассниками профессии на основе позитивной образовательной практики старшеклассника в накоплении им нового образовательного опыта и переводе его в стратегии, условия, средства и построение индивидуального плана будущего образования и социально-профессионального самоопределения.

Педагогическое содержание процесса формирования социально-профессионального самоопределения старшеклассников состоит не только в направленности на выбор конкретной профессии, но и в нахождении внутренних, личностных оснований такого выбора.

Выявление особенностей в процессе социально-профессионального самоопределения предполагает анализ взаимодействия двух систем. С одной стороны, это личность как сложнейшая саморегулирующаяся система, с другой – система общественного ориентирования молодежи в решении вопроса о сознательном выборе профессии.

Учитывая, что формирование социально-профессионального самоопределения в условиях довузовской подготовки является содержательным аспектом образовательной деятельности, то оно, бесспорно, подчиняется общим закономерностям и принципам педагогики, которые достаточно полно изучены и описаны. Вместе с тем, в силу специфики этого процесса можно констатировать наличие характерных только для него закономерностей и принципов.

Прежде всего, мы выделяем такую важную закономерность как обусловленность формирования социально-профессионального самоопределения в условиях довузовской подготовки объективными интересами общества.

Другая закономерность процесса формирования социально-профессионального самоопределения старшеклассников в условиях довузовской подготовки – единство и взаимосвязь процессов формирования и саморазвития личности.

Еще одна, не менее важная, на наш взгляд, закономерность – зависимость эффективности процесса формирования учащихся к социально-профессиональному самоопределению в условиях довузовской подготовки от их включенности в разнообразные виды деятельности. Только прикладывая свои усилия и действия в приобретении социального опыта и системы социальных ролей, человек может саморазвиваться и приобретать необходимые личностные характеристики.

Следующая, выделяемая нами закономерность формирования СПС у старшеклассников в условиях довузовской подготовки – зависимость ее эффективности от степени осознанности личностью перспективы своего социального и профессионального роста. Не видя перспективы роста, молодой человек вряд ли изъявит готовность к самоопределению в какой-либо социально-профессиональной сфере.

Выявленные закономерности позволяют определить специфику принципов процесса формирования социально-профессионального самоопределению в условиях довузовской подготовки.

- принцип добровольности и самостоятельности предполагает только одно – старшеклассник должен сделать выбор сам. Задача педагога нам видится в создании необходимых для этого условий;

- принцип системности и последовательности. Реализация этого принципа предполагает соблюдение определенной последовательности формирования сознания и опыта деятельности;

- принцип активности и сознательности. Активность молодых всегда социальна по своей природе. Вместе с тем, старшеклассник должны осознавать необходимость этапного продвижения в выборе сферы деятельности и активно овладевать приемами по усвоению знаний и умений для этого;

- принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей. Этот известный общепедагогический принцип в процессе формирования социально-профессионального самоопределения играет существенную роль. В своих предпочтениях школьники не однородны, без учета этого сложно говорить об эффективности данного процесса. Бесспорно, что изучение не только возрастных, но и, прежде всего, индивидуальных особенностей школьников является неотъемлемой задачей учителя, осуществляющего педагогическое сопровождение процесса формирования социально-профессионального самоопределения;

- принцип природосообразности, на наш взгляд, занимает особое место в ряду принципов формирования социально-профессионального самоопределения. Сформулированный еще в XVII веке Я. Каменским принцип получил новое звучание. В русле представленной проблемы он предполагает, что процесс формирования социально-профессионального самоопределения должен основываться на научном понимании взаимосвязи естественных и социальных процессов, согласовываться с общими законами развития природы и человека.

Выводы. Таким образом, социально-профессиональное самоопределение старшеклассников в условиях довузовской подготовки – это сознательный и самостоятельный выбор профессии и вуза на основе развития способностей, интересов, профпригодности и других субъективных факторов в условиях специально и целенаправленно организованной системы, построенной на взаимосвязи формального или неформального образования.

Вместе с тем, осознавая актуальность эффективного формирования у старшеклассников социально-профессионального самоопределения в условиях довузовской подготовки, следует акцентировать внимание на соблюдении принципов и учете закономерностей этой деятельности.

Литература:

1. Журкина А. Я., Сергушин Е. Г., Сергушина О. В. Теоретические аспекты формирования социально-профессионального самоопределения учащихся образовательных организаций // Интеграция образования. – 2016. – Т. 20. – № 1. – С. 29–36.

2. Ильина О. Б. Методика исследования осведомленности старшеклассников о мире профессий: опыт проведения // Актуальные проблемы психологии образования: Сб. науч. статей / Под ред. Н. В. Нижегородцевой. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013. – С. 38–43.

3. Капелевич Михаил Самуилович. Концептуальные основы довузовской подготовки: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: Калининград, 2001 206 с. РГБ ОД, 61:02-13/417-9.
4. Мурзагаянова, Л.Ю. Послевузовская подготовка учителей в ИПК к организации социально-профессионального самоопределения школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Мурзагаянова Лидия Юнусовна. - Брянск, 1998. – 132 с.
5. Сазонов, И.Е. Социально-профессиональное самоопределение школьников в трудовых объединениях: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Сазонов Игорь Евгеньевич. - Оренбург 1999. – 129

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Сибяева Гульсасак Мубараковна
 ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» Сибайский институт (филиал) (г. Сибай);
кандидат педагогических наук, доцент Махмутов Юнир Мидхатович
 ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» Сибайский институт (филиал) (г. Сибай)

ФОРМИРОВАНИЕ ОБОБЩЕННЫХ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ: ПРИНЦИПЫ И УСЛОВИЯ

Аннотация. В статье представлены основные принципы образования и обозначены педагогические условия, характеризующие процесс формирования обобщенных учебно-профессиональных умений будущих педагогов.

Ключевые слова: принципы профессионального образования, обобщенные учебно-профессиональные умения, педагогические условия.

Annotation. The article presents the basic principles of education and outlines the pedagogical conditions that characterize the process of formation of generalized educational and professional skills of future teachers.

Keywords: principles of professional education, generalized educational and professional skills, pedagogical conditions.

Введение. Важнейшим требованием к развитию современного образования является обеспечение качества профессионально-педагогической подготовки будущих специалистов, их конкурентоспособности, социальной и профессиональной мобильности. Одним из способов решения данной проблемы мы рассматриваем реализацию комплекса принципов и педагогических условий формирования обобщенных учебно-профессиональных умений будущих педагогов.

Изложение основного материала статьи. Особенность предмета нашего исследования составляет вопрос о формировании обобщенных учебно-профессиональных умений студентов. В связи с этим нам необходимо рассмотреть принципы и педагогические условия формирования обобщенных учебно-профессиональных умений будущих педагогов в образовательном процессе вуза.

В процессе формирования обобщенных учебно-профессиональных умений будущих педагогов мы учитывали основные требования компетентностного (В.И. Байденко, А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, И.Д. Фрумин, А.В. Хуторский и др.), личностно-ориентированного (В.А. Беликов, В.Я. Ляудис, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.) и деятельностного (И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.) подходов.

Организация учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов предполагает выполнение принципов профессионального образования.

Ю.А. Конаржевский выделяет ведущие принципы любого образовательного процесса:

- аналитичность;
- целесообразность;
- гуманистичность;
- демократичность;
- готовность руководителей к различным видам управленческой деятельности [4].

Исследователями признается необходимость выполнения следующих принципов образования:

- приоритет общечеловеческих ценностей;
- свободное развитие личности;
- общедоступность образования;
- бесплатность общего образования;
- всесторонняя защита потребителя образования;
- единство образовательного пространства;
- демократический государственно-общественный характер управления образованием;
- светский характер образования;
- возможность получения образования на родном языке;
- связь образования с национальными и региональными культурами и традициями;
- преемственность образовательных программ;
- вариативность образования;
- разграничение компетенций субъектов системы образования [3].

Определенный интерес с точки зрения управления представляют принципы, которые предлагает В.А. Сластенин:

- демократизация и гуманизация управления педагогическими системами;
- системность и целостность;
- рациональное сочетание централизации и децентрализации;
- единство единоначалия и коллегиальности;
- объективность и полнота информации в управлении педагогическими системами [7].

В педагогике и практике образования активно реализуется следующий комплекс принципов:

1. Принцип демократизации требует распределение прав, полномочий и ответственности между всеми участниками процесса образования.

2. Принцип гуманизации предполагает равнодоступный для каждой личности выбор уровня, качества, направленности образования, способа, характера и формы его получения, удовлетворения культурно-образовательных потребностей в соответствии с индивидуальными ценностными ориентациями; переориентация образовательного процесса на личность обучающихся.

3. Принцип гуманитаризации образовательных программ предлагает такое соотношение и сочетание учебных предметов и информации, применения таких дидактических подходов, методов и технологий образования, которые обеспечивают приоритет общечеловеческих ценностей, целостность, последовательность, преемственность и опережающий характер образования.

4. Принцип дифференциации, мобильности и развития представляет собой многоуровневость, многопрофильность, полифункциональность образовательных программ всех многообразных видов образовательных учреждений. Они обеспечивают по мере взросления, социального становления и самоопределения обучающихся возможности передвижения по горизонтали (смена групп, факультетов, программ, направленности образования), а также по вертикали (смена уровня, типа, вида образовательного учреждения).

5. Принцип открытости образования представляет возможности как непрерывного образования в различных формах, так и общего образования на любой ступени, любом уровне (базисном и дополнительном).

6. Принцип многоукладности образовательной системы обеспечивает качественный рост и развитие государственной средней и высшей школы, а также открытие элитарных образовательных учреждений нового типа.

7. Принцип стандартизации требует соблюдения федеральных стандартов качества образования, введение региональных стандартов, учитывающих национальные и другие особенности региона [9].

Таким образом, сравнивая принципы современного профессионального образования и учитывая требования выделенных методологических подходов, мы считаем, что для решения поставленной нами проблемы значимым является следующий комплекс принципов:

1) принцип диалогизации, который предполагает равноправные позиции преподавателя и будущих педагогов в учебно-профессиональной деятельности, т.е. позиции соразвития, сотрудничества, сотворчества.

2) принцип проблематизации, на наш взгляд, должна быть направлена на актуализацию и стимулирование процесса формирования обобщенных учебно-профессиональных умений будущих педагогов, создание условий для их исследовательской активности, познавательной самостоятельности, личностно-профессионального и творческого развития.

3) принцип индивидуализации в нашем исследовании означает выбор адекватных индивидуальным возможностям, способностям будущих педагогов методов и форм организации учебно-профессиональной деятельности.

Педагогические условия являются существенным компонентом процесса формирования обобщенных учебно-профессиональных умений будущих педагогов.

Раскроем содержание и опыт реализации педагогических условий формирования обобщенных учебно-профессиональных умений будущих педагогов.

Первое педагогическое условие формирования обобщенных учебно-профессиональных умений предполагает нацеленность учебно-профессиональной деятельности на саморазвитие будущих педагогов.

Проблема личностного саморазвития человека рассмотрена разносторонне представлена в работах К.А. Абульхановой-Славской, Л.И. Анцыферовой, В.Г. Маралова, А. Маслоу, Б.А. Мастерова, Р. Мэя, К. Роджерса, В.И. Слободчикова, В. Франкла, Г.А. Цукерман, И.И. Чесноковой и др.

Исследователи рассматривают учебно-профессиональную деятельность как непрерывный процесс самопроектирования личности будущего педагога. Признается, что для развитой личности собственное развитие является высшей потребностью, а саморазвитие понимается как фундаментальная способность; провозглашается, что посредством сознания человек может влиять на свою эволюцию и становится личностью постольку, поскольку участвует в собственном развитии.

Для реализации первого педагогического условия формирования обобщенных учебно-профессиональных умений нами был разработан комплекс мер образовательного характера, который включает в себя:

- управление учебно-профессиональной деятельностью с позиций интересов, потребностей, способностей, возможностей, возрастных и индивидуальных особенностей будущих педагогов;
- постоянная поддержка и проявление веры в перспективы развития будущих педагогов;
- признание индивидуальности будущих педагогов;
- стимулирование стремлений будущих педагогов стать лучше в учебно-профессиональной деятельности.

Студент в процессе профессиональной подготовки выступает в качестве субъекта саморазвития. Организация учебно-профессиональной деятельности предполагает совместный рост, личностное развитие преподавателей и будущих педагогов и формирование обобщенных учебно-профессиональных умений. В процессе обучения в вузе происходит взаимовлияние и взаимообогащение преподавателей и студентов. Они проектируют свое развитие, отношения как участники образовательного процесса. При этом важным является признание уникальности и индивидуальности опыта самого студента.

В ходе организации учебно-профессиональной деятельности мы старались актуализировать и стимулировать тенденцию будущих педагогов к личностному росту. В этих целях на занятиях нами были созданы условия для самореализации и самовыражения будущих педагогов. При этом на основе выявления и развития интересов, потребностей, общих и специальных способностей будущих педагогов нами были выбраны адекватные возрастным и индивидуальным возможностям содержание, формы и методы организации образовательного процесса.

Необходимым педагогическим условием формирования обобщенных учебно-профессиональных умений будущих педагогов является активизация деятельности будущих педагогов в процессе решения учебно-профессиональных задач.

Г.А. Балл утверждает, что «самым различным процессам, начиная с элементарного двигательного акта и кончая жизненным путем личности – ставятся конкретные задачи, детерминирующие их протекание» [2].

О.К. Тихомиров [8] полагает, что « иерархически организованная последовательность задач образует программу деятельности человека».

В своем исследовании мы придерживаемся той точки зрения, что учебно-профессиональная задача – это заданная в определенных условиях цель, направленная на развитие личности и формирование обобщенных учебно-профессиональных умений будущих педагогов. Мы считаем, что в процессе применения учебно-профессиональных задач необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого студента и находить пути оптимального сочетания форм работы с ними. Деятельность по решению учебно-профессиональных задач должна быть организована как процесс решения заданных ситуаций и формирования обобщенных учебно-профессиональных умений. При этом основное назначение учебно-профессиональной задачи заключается в постепенном введении будущих педагогов в профессиональную деятельность и организации их ориентировки в ней.

Для реализации второго педагогического условия нами был разработан комплекс мер образовательного характера, который включает в себя:

- создание положительной мотивации при решении учебно-профессиональных задач;
- создание ситуаций успеха и инициативы при решении учебно-профессиональных задач;
- знание положительных качеств будущих педагогов и опора на них при организации процесса формирования обобщенных умений учебно-профессиональной деятельности;
- предоставление будущим педагогам в ходе учебно-профессиональной деятельности определенной свободы.

Активизация деятельности будущих педагогов в процессе решения учебно-профессиональных задач, на наш взгляд, обеспечивает постепенное вхождение, освоение и активные действия будущих педагогов как субъекта данной деятельности.

Управление мотивацией будущих педагогов требует нахождения в соответствующей ситуации правильного метода её активизации. Возникновение познавательного интереса является предпосылкой создания положительной мотивации. Именно возникновение познавательного интереса способствует правильной постановке учебно-профессиональных задач.

Повышению интереса и активности будущих педагогов способствуют лично значимые задачи. В таком случае процесс преодоления трудности выступает дополнительным стимулом активизации деятельности.

Следующим педагогическим условием формирования обобщенных учебно-профессиональных умений будущих педагогов является ориентация содержания учебно-профессиональной деятельности на сотрудничество преподавателей и будущих педагогов.

Учебное взаимодействие педагога и студентов, общающихся между собой, входит в более сложную систему взаимодействия в образовательном процессе, который реализуется внутри образовательной системы. Учебное взаимодействие проявляется в сотрудничестве как форме совместной, направленной на достижение общего результата деятельности и общении.

В.Я. Ляудис пишет, что «сотрудничество означает новый тип познавательного развития обучающихся, который характеризуется помимо успешного овладения системой познавательных действий, адекватных структуре усваиваемого предметного содержания, появлением более глубоких психологических новообразований личности» [10].

В основе стратегии сотрудничества лежат идеи стимулирования и направления педагогом познавательных интересов учащихся. Ю.К. Бабанский в этой связи писал, что «цель обучения заключается в изменении и развитии человека, усваивающего знания, для чего необходимо поставить ученика в позицию полноправного участника процесса обучения, в позицию субъекта» [1].

Для реализации третьего педагогического условия нами был разработан комплекс мер образовательного характера, который включает в себя:

- вовлечение будущих педагогов в различные виды учебно-профессиональной деятельности;
- развитие равнопартнерских отношений между преподавателями и будущими педагогами;
- обеспечение взаимного уважения между преподавателями и будущими педагогами;
- принятие будущих педагогов такими, какими они являются в реальности.

Ориентация содержания учебно-профессиональной деятельности на сотрудничество преподавателей и будущих педагогов предусматривает качественно иное взаимодействие. Такое взаимодействие возможно на основе готовности выстраивать межличностные отношения в форме диалога.

В.А. Сластенин [6] отмечает, что диалогизация предполагает совместный личностный рост, личностное развитие обучающихся и обучающихся. Основным условием обеспечения диалогизации в педагогическом процессе является безусловное принятие личности студента, отношение к нему как к уникальной личности, персонализации профессиональной подготовки. Такое педагогическое взаимодействие требует включения личностного опыта в диалог студентов и преподавателей. Диалогизация педагогического взаимодействия связана с атмосферой доброжелательности и доверительности, с равноправными позициями обучающихся, совоспитывающихся и сотрудничающих личностей.

Таким образом, разработанный нами комплекс педагогических условий представляется нам необходимым и достаточным для формирования обобщенных учебно-профессиональных умений будущих педагогов.

Выводы. В условиях инновационных преобразований в сфере образования меняется стратегия профессионально-педагогической подготовки будущих специалистов. Мы полагаем, что реализуемые нами принципы и педагогические условия формирования обобщенных учебно-профессиональных умений способствуют подготовке компетентных и самостоятельных педагогов, готовых к творческой и продуктивной профессиональной деятельности.

Литература:

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения / Общедидактический аспект. - М.: Педагогика, 1977. - 256 с.
2. Балл Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. - М., 1990. – 204 с.
3. Беликов В.А. Философия образования личности: деятельностный аспект: Монография. - М., 2004. – 357 с.
4. Конражевский Ю.А. Внутришкольный менеджмент. - М., 1993. - 140 с.

5. Сibaева Г.М., Махмутов Ю.М. Взаимосвязь учебно-профессиональной деятельности и развития личности будущих педагогов // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. - 2018. - Вып. 59. - Ч.4. - С. 247-250.
6. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. - М., 1976. - 160 с.
7. Сластенин В.А. Ценностные ориентации и профессиональное самосознание учителя / Под ред. З.И. Равкина. - М., 1995.
8. Тихомиров О.К. Структура мыслительной деятельности человека. - М., 1969. – 304 с.
9. Управление развитием школы: Пособие для руководителей образовательных учреждений / Под ред. М.М. Поташникова, 1986. - 176 с.
10. Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В.Я. Ляудис. - М., 1989. - 240 с.

Педагогика

УДК 378.026 /091.322

аспирант Смирнова Оксана Юрьевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта),

ассистент

Институт экономики и управления (структурное подразделение)
Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования «Крымский федеральный
университет им. В. И. Вернадского» (г. Симферополь)

ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассмотрены: дидактические условия организации самостоятельной работы обучающихся; структура способностей обучающихся, виды учебной деятельности; требования к дидактическим материалам для самостоятельной работы; соотношение самостоятельной работы с другими видами учебной деятельности.

Ключевые слова: самостоятельная работа, дидактические условия, способность, индивидуальные особенности, компетенции, обучающиеся, образовательная организация высшего образования.

Annotation. The article considers: didactic conditions for organizing independent work of students; structure of abilities of students, types of educational activity; requirements for didactic materials for independent work; interrelation of methods and factors of activation of independent work of students.

Keywords: independent work, didactic conditions, ability, individual features, competences, students, educational organization of higher education.

Введение. Современная психологическая и педагогическая науки рассматривают обучение как процесс стимулирования внешней и внутренней активности обучающегося, в результате которой у него формируются определенные компетенции. Обучение предполагает взаимодействие двух участников этого процесса – преподавателя и обучающегося. Первый прямо или косвенно создает надлежащие условия, стимулирующие активность второго, организуя, направляя и контролируя его деятельность, а также предоставляя необходимые для этого средства и информацию. Формирование компетенций у обучающегося, происходит только в результате его собственной деятельности.

Формулировка цели статьи. Выявить дидактические условия, способствующие эффективной организации самостоятельной работы обучающихся.

Изложение основного материала статьи. Как значимые элементы процесса обучения с точки зрения обучающегося психологи выделяют целесообразно организованное и направленное приобретение понятий (и их сочетание, отвечающее научным знаниям) мышления, умений.

В. В. Давыдов убедительно доказал, что полноценное усвоение знаний предполагает формирование у обучающегося, тех форм собственной деятельности, адекватных выработке соответствующих теоретических знаний, тесно связанных с систематическим использованием в деятельности, которые открывают согласования всех элементов построения конкретного. Если не понимать роль деятельности, то «искажается сама суть обучения, которое, в конце концов, сводится к простой передаче знаний и не рассматривается как привлечение к деятельности». Согласование элементов конкретности прослеживается в исследовательской деятельности. Обучающиеся находятся в ситуации, когда благодаря ранее проведенному научному исследованию имеют перед собой полное и завершённое изложение «настоящего движения» материала. Поэтому они и начинают усваивать знания на основе такого изложения. Это изложение диктует содержание и порядок выделения тех элементов, согласование которых обучающиеся должны установить за счет определенных видов деятельности. Автор считает нужным перестроить всю «технология» обучения для переориентации у обучающихся умеренно-эмпирического мышления. Основой формирования понятий должно быть не сравнение внешних свойств предметов, а преобразовательное предметное действие и анализ, устанавливающие существенные связи целостного объекта, его генетическую исходную форму. К тому же открытие и усвоение абстрактно-общего предшествуют усвоению конкретно частичного, и средством восхождения от абстрактного к конкретному положено само понятие, как определенный способ деятельности. Доведя соответствие учебного предмета, выстроенного на основании представленных выше принципов, научном изложении фактического материала, ученый пришел к выводу о необходимости усвоения его содержания обучающимися путем самостоятельной учебной деятельности [3, с. 278].

С этой целью у обучающихся необходимо специально формировать такие предметные действия, благодаря которым они могут в учебном материале выявить и в моделях воспроизвести, существенную связь объекта, а затем изучать его свойства, к тому же обучающиеся должны постепенно и своевременно

переходить от предметных действий к их выполнению в уме. Все это необходимо учитывать при организации самостоятельной работы обучающихся [2, с. 36].

К. К. Платонов считает способность высшим человеческим качеством, формирование которой является конечной целью педагогического процесса. В структуру способности входят как навыки и знания, так и мышление. При формировании способности существует ряд этапов, которые можно представить следующим образом. *Первично сформированная способность* – осознание цели действия и поиск способов ее выполнения, опирающихся на ранее приобретенные знания и навыки; деятельность методом проб и ошибок. *Не совсем сформированная способность* – знание о способах выполнения действия и использование ранее приобретенных несистематических способностей для определенной деятельности. *Отдельные общие способности* – ряд отдельных, высокоразвитых, но сформированных способностей низкого уровня, необходимых в различных видах деятельности, например, способность планировать свою деятельность, организаторские способности и др. *Способность, сформированная на высоком уровне* – творческое использование знаний и навыков определенной деятельности с осознанием не только цели, но и мотивов выбора и способа его достижения. *Мастерство* – творческое использование различных способностей.

По мнению К. К. Платонова, приобретенные умения улучшают способности к более сложному виду аналогичной деятельности ..., а новый, более сложный вид деятельности требует для своего осуществления новых более сложных способностей, которые будут развиваться на почве способностей, которые уже есть. Но в формировании способностей значительную роль играют упражнения как на предметном и речевом, так и на умственном уровне деятельности. Отсюда следует, что самостоятельная работа (упражнения – наиболее характерные ее разновидности) имеет необходимый набор компонентов в составе видов деятельности, участвующих в формировании способностей [7, с. 29].

Рассмотрим соотношение самостоятельной работы с другими видами учебной деятельности – подачей учебного материала преподавателем и лекцией. Исследования психологов и дидактов показывают, что ни один из перечисленных видов учебной деятельности не имеет абсолютного преимущества в эффективности обучения обучающихся. При нормальных условиях обучения результаты усвоения обучающимися знаний будут одинаковыми и при подаче учебного материала, и во время лекции, и во время самостоятельной работы. Абсолютизация любой формы обучения, как показывает практический опыт, оказывалась всегда малоэффективной. Однако исследования сравнительной эффективности различных способов обучения и самостоятельной работы (также и индивидуализированной) экспериментально доказывают высокую эффективность именно самостоятельной работы.

Каждый способ обучения имеет определенные преимущества. Однако каждому из них присущи и недостатки. Поэтому оптимально решить задачу, которая предусматривает формирование компетенций (способностей), можно только в сочетании самостоятельной работы обучающихся, лекции и устного изложения преподавателя. Но в формировании способностей ведущая роль, конечно, принадлежит самостоятельной работе. Более того, без нее не может происходить формирование умений (так как умения входят в структуру способностей).

Проанализируем комбинации наиболее эффективного сочетания различных способов обучения. Так, И. С. Попов, изучив различные варианты сочетаний самостоятельной работы и устной подачи материала преподавателем, сделал вывод: эффективность усвоения знаний в случае сочетаний всегда выше, чем только во время самостоятельной работы, или только лекции. Среди различных вариантов сочетаний эффективными оказались: подача учебного материала преподавателем, что совмещается с самостоятельной работой обучающихся или с последующей их самостоятельной работой, и самостоятельная работа обучающихся, подкрепляется устной подачей учебного материала преподавателем [8, с. 41].

Исследования, проведенные под руководством И. Т. Огородникова, доказали, что эффективность сочетаний устного изложения, объяснения и самостоятельной работы зависит в основном от характера изучаемого материала и других условий [6, с. 130]. Также была доказана эффективность определенных сочетаний при следующих условиях:

1. Если учебный материал для обучающихся совершенно новый, не имеет основы в их предыдущем познавательном и практическом опыте, по своему содержанию и источникам информации связан с трудностями для восприятия, то наиболее эффективно такое сочетание, когда преподаватель подает весь учебный материал, а обучающиеся его самостоятельно закрепляют.

2. Если учебный материал требует только теоретического объяснения, а обучающиеся обладают способностью самостоятельной работы, то такое сочетание вполне результативное, когда преподаватель подает только основные вопросы, а обучающиеся прорабатывают весь материал самостоятельно.

3. Если содержание и методика обучения определенного материала твердо опирается на предыдущую работу обучающихся, а учебный материал легко распределяется на отдельные задачи, и на лекции есть все необходимые учебные пособия, то эффективно такое сочетание, когда преподаватель ограничивается вступлением о содержании и методике лекции, а обучающиеся под его руководством выполняют основную работу самостоятельно.

4. Если учебный вопрос органически связан с предыдущим познавательным и практическим опытом обучающихся и новые понятия вытекают из ранее изученного материала, а также применяются средства самостоятельной работы, которыми обучающиеся уже владеют, то результативная такая самостоятельная работа, при которой роль преподавателя ограничивается ее организацией и управлением (лабораторные и практические занятия и др.).

Этот далеко не полный перечень условий эффективного применения самостоятельной работы обучающихся в тех или иных сочетаниях с преподавательской деятельностью еще раз подтверждает, что самостоятельная работа в «чистом» виде, без вспомогательных способов обучения может быть результативной только в отдельных, строго детерминированных определенных условиях, случаях. Такая оценка возможностей самостоятельной работы направлена на ее применение при формировании компетенций обучающихся. В структуре приемов, методов и способов, направленных на развитие умений и умственных способностей, роль самостоятельной работы значительно увеличивается, что связано с ростом удельной доли упражнений и задач.

Все эти размышления имеют опосредованный характер и приводятся для того, чтобы осознать место самостоятельной работы в процессе обучения. Действительно же компетенции формируются и взаимообусловлены в единстве с развитием мышления. И в практике учебной деятельности разделить их

невозможно. Таким образом, способность к самостоятельной работе является существенной составляющей учебной деятельности. Именно от уровня ее сформированности зависит результативность самостоятельной работы обучающихся.

Время, затрачиваемое обучающимися на решение заданий во время самостоятельной работы, сокращается по мере того, как обучающиеся овладевают необходимыми компетенциями. Это еще раз подчеркивает зависимость эффективности самостоятельной работы от уровня соответствующих способностей [4, с. 66].

В структуре способностей к самостоятельной работе обучающихся разграничивают общие (интеллектуальные) способности, которые не зависят от специфики или способа организации обучения (способность читать и понимать прочитанное, руководствоваться инструкцией, наблюдать, описывать); специальные или практические (технологические) способности. Общее количество последних велико, но для каждого предмета важно еще и определенный их набор. При наличии определенных условий (например, многократное повторение) технологическая способность перерастает в способность к действиям.

Специальное исследование вопросов формирования и развития компетенций обучающихся показало, что в результате непродуманной организации учебного процесса обще-профессиональные компетенции часто формируются отдельно от профессиональных. В результате, накопление знаний обучающимся, опережает их способность применять эти знания на практике. На почве соотнесения компетенций установлено три градации способностей:

1) бессознательная, обучающийся может выполнять отдельные задачи, но объяснить свои действия не умеет, поскольку не обладает необходимыми знаниями о работе;

2) узкая, основанное на каком-либо конкретном знании или в одном правиле, что указывает на способ действия, то есть обучающийся выполняет задание правильно, но может объяснить выполнение действия только при определенных условиях – его способность не соответствует всей системе знаний;

3) широкая, основанная на систематизированных межпредметных знаниях (обучающийся выполняет задание правильно в различных условиях, успешно завершает перенос сформированной ранее способности в новую ситуацию, может объяснить свои действия).

Аналогичное исследование дидактических условий повышения эффективности самостоятельного выполнения лабораторных работ по информатике подтвердило значимость целенаправленного формирования общепрофессиональных способностей, которые легко переносятся на смежные дисциплины. Успешное формирование общепрофессиональных для смежных дисциплин способностей оказалось возможным при условии их разделения на ряд действий в необходимой последовательности и соблюдение преподавателями единых требований.

Следовательно, можно сделать важный вывод, который необходимо учитывать при составлении заданий для самостоятельной работы. Они должны соответствовать реальным способностям обучающихся. В задачах, требующих способностей, которыми обучающиеся еще не владеют, нужно предусматривать подробно алгоритмизированную инструкцию по выполнению необходимых действий. Как показывает практический опыт, результативность самостоятельной работы при такой инструкции резко повышается, когда действия выполняются одновременно с нужными пояснениями преподавателя. Это многократно подтверждается при проверке эффективности самостоятельной работы по различным дисциплинам в образовательных организациях высшего образования. Вот почему основными дидактическими условиями развития способностей в процессе самостоятельной работы обучающихся считаем следующие:

1) наличие инструкции или программы выполнения задания;

2) выделение из – вспомогательного основных этапов выполнения задания;

3) разделение этапа или всей задачи, требующие новых или слабо усвоенных обучающимися способностей, на ряд последовательных действий и обеспечения их руководством по выполнению;

4) систематический контроль и учет преподавателями задачи, оказания своевременной помощи в виде дополнительного объяснения метода или способа выполнения действия.

Формирование способностей самостоятельной работы у обучающихся начинается с детального объяснения и тщательного контроля за выполнением каждого этапа задания, выходя на более общие напоминания и свернутые действия. Немалую роль при этом играет преемственность действий. Однако следует иметь в виду обратную сторону такого построения заданий. Однообразные задания, хотя и имеют определенную результативность в формировании компетенций, все же не способствуют активной умственной деятельности обучающихся. Они характеризуют учебный процесс как пассивное воспроизведение утвержденных операций и методов. Их противоположностью является последовательность различных учебных задач, которые постепенно усложняются в связи с изменением содержания. Они требуют от обучающихся выявления все новых способов и действий и характеризуют обучение в аспекте его эволюции. Такое обучение позволяет повышать нижний уровень познания к высшему и оказывает влияние на развитие.

Итак, сама потребность формировать способность может и должна определять содержание предполагаемых обучающимися заданий в виде самостоятельной работы. Однако задания сами являются основным условием формирования способности применять усвоенные системы знаний для анализа различных жизненных и учебных ситуаций.

Разнообразие способностей, которые необходимы для успешного выполнения заданий самостоятельной работы, в конечном итоге сводится к двум основным видам. Первый вид – способность использовать систему понятий в ситуации, аналогичной учебной – предусматривает деятельность по образцу. Второй вид, способности, которые можно предвидеть в конечной цели обучения, – это применение системы знаний в ситуациях, требующих перестройки связей между уже сформированными понятиями. В этом случае выстраивается система задач, в которой заранее запрограммированы на конкретном материале возможные изменения отдельных частей системы понятий. Иначе говоря, для более точного выражения категории целей обучения нужны задачи классов, типов задач, определяющих, с одной стороны, глубину представленного для изучения материала, а с другой – надлежащий уровень сформированности способностей. Эти задачи определяют и некоторые особенности умственного развития обучающихся, в частности, такой феномен, как явление переноса. Количественной характеристикой переноса как одного из аспектов умственного развития может быть количество неизвестных ранее ситуаций, проанализированных обучающимися. Качественной характеристикой является степень качественного разграничения ситуаций, в которых происходит перенос.

Организация самостоятельной работы обучающихся предусматривает использование вспомогательного дидактического материала. Именно на изготовление и размножение таких дидактических материалов преподаватели тратят много времени и энергии. Готовых материалов очень мало, а организация самостоятельной работы без них почти невозможна. Большая часть педагогов ограничивается проведением видов самостоятельной работы, не требующих трудоемкого изготовления дидактических материалов. К тому же качество самодельных дидактических материалов не всегда соответствует требованиям, предъявляемым к учебным пособиям, как в методологическом, так и в научном аспекте.

Наконец, самостоятельная работа требует непосредственного и косвенного руководства. Оно должно быть тем лучше разработанным, чем ниже уровень развития у обучающихся познавательных способностей. Обучающиеся должны знать, как решаются поставленные задания, поскольку они учатся решать их самостоятельно. В зависимости от степени развития компетенций пределы самостоятельности расширяются так же, как и усложняются сами задания. Непосредственное руководство осуществляет преподаватель, опосредованное же – происходит с помощью письменной инструкции, которую можно рассматривать как алгоритмизированное задание. Письменные инструкции также нуждаются в организации (в соответствии с программой и уровня развития компетенций обучающихся) и размножении.

Учитывая изложенное, считаем, что при отборе дидактических материалов следует соблюдать следующие требования:

1) материалы должны содержать задания, задачи, упражнения в количестве, достаточном для удовлетворительного усвоения программного материала;

2) в них должны быть представлены дополнительные тексты, иллюстрации и другие дополнительные материалы, которых нет в учебниках, но которые необходимы для успешного выполнения задания;

3) должны развивать у обучающихся способности к самостоятельной работе;

4) быть простыми и удобными в пользовании дома и в аудитории;

5) иметь низкую себестоимость или иметь электронный вид.

Эти требования легли в основу проектирования и разработки программных продуктов для организации и проведения самостоятельной работы обучающихся.

Проблема индивидуализации самостоятельной работы тесно связана с проблемой обучения в целом. Последняя, свою очередь, актуализировалась в результате зафиксированного дидактами и педагогами тревожного роста дифференциации темпов умственного развития обучающихся. Это явление приводит отставание обучающихся в обучении от своих сверстников. Суть проблемы заключается в том, что, обучая обучающихся, преподаватель не может в полной мере учитывать их индивидуальные особенности. При выборе темпа лекции он ориентируется, как правило, на большинство обучающихся, приостанавливает умственное развитие обучающихся с высоким уровнем сформированных компетенций и ухудшает положение отстающих. [1, с. 36] Индивидуализация обучения рассматривается по-разному: с организационной точки зрения, в соответствии, с которым выбор способов, методов и темпа обучения учитывает индивидуальные особенности обучающихся и уровень развития их способностей к обучению, и с точки зрения дифференцированного подхода к обучающимся, когда, например, в случае необходимости, меняется сформулированное задание, а также точки зрения индивидуальной или самостоятельной работы, которая противопоставляется коллективной [5, с. 42].

Более уместно, на наш взгляд, лаконичное и достаточно емкое определение предложено И. Е. Унт. Она видит в индивидуализации приспособления учебной работы к индивидуальным особенностям обучающихся.

Для эффективного внедрения принципа индивидуализации в реальный образовательный процесс необходимо исследовать три уровня проблемы:

1) способы диагностики индивидуальных особенностей обучающихся, возможные для массового практического использования в образовательных организациях высшего образования;

2) дидактические основы индивидуализации обучения и его дидактические средства [11, с. 83].

Особенно сложными проблемами следует считать разработку эффективных и простых (т.е. тех, которые применялись в практике ООВО) методик определения у обучающихся уровней психологического развития отдельных процессов и способностей. Еще сложнее разработать оправданную методику интерпретации результатов психологической диагностики. Неумение комплексного чтения психодиагностических характеристик с дидактической целью, сводит почти на нет возможность их использования. Поэтому результаты сложных и громоздких психологических и психофизиологических измерений в дидактическом приложении часто трансформируются в обычное разделение обучающихся на группы «сильных», «посредственных» и «слабых» или на четыре группы – «слабых», «среднеслабых», «среднесильных» и «сильных» отражающее собственно, текущую успеваемость обучающихся.

Для обучающегося новое, неизвестное, которое он находит в результате самостоятельных поисков, является открытием. Такое открытие, сделанное обучающимся самостоятельно, приносит ему огромное удовольствие и является важным стимулом в процессе познания.

Под активизацией самостоятельной работы обучающихся в образовательной организации высшего образования понимается не простое увеличение времени, отводимого на самостоятельную работу, а эффективность качества подготовки специалистов для достижения качественно новых целей образования, направленных на формирование профессиональных компетенций, обучающихся [9, с. 227].

Самостоятельная работа с использованием программного продукта строится таким образом, что обучающийся последовательно решает задания первого, второго, третьего и четвертого уровней сложности. Сложность задач постепенно нарастает, усложняется и форма самостоятельной работы. Интерфейс программного продукта состоит из двух частей, слева расположена навигационная панель с практическими работами, также представлены: программа курса, вопросы для подготовки к экзамену (зачету), учебные пособия (которые есть в открытом доступе в сети интернет, в форматах pdf, djvu), примеры модульных работ и экзаменационного билета. Справа дано описание дисциплины, которой соответствует программный продукт.

При создании программного продукта преподаватель включает в него необходимое количество практических, лабораторных работ или семинарских занятий, предусмотренных рабочей программой дисциплины. Задания соответствуют разным уровням сложности. Например, для получения оценки «удовлетворительно» по национальной шкале оценивания обучающемуся необходимо выполнить с задания 1 - 4, соответственно для оценки «хорошо» - с задания 1 - 8, для оценки «отлично» - с задания 1 - 12. В

некоторых практических работах по окончанию задания приведен образец правильно выполненного задания, которое обучающийся должен получить самостоятельно, следуя перечню предложенных заданий [10, с. 220].

Выводы. Следовательно, при проектировании и разработке программных продуктов учтены дидактические условия развития способностей обучающихся в процессе самостоятельной работы, так как к каждому заданию предложена инструкция или алгоритм его выполнения; каждое задание разбито на части, что помогает выделить из вспомогательного основные этапы выполнения задания и разделить задачу на ряд последовательных действий, требующих новых или слабо усвоенных обучающимися способностей.

Также учтены требования при отборе дидактического материала для основного контента программного продукта: материалы содержат задания в количестве, достаточном для удовлетворительного усвоения программного материала, в программном продукте представлена теоретическая часть необходимая для освоения дисциплины, дополнительные материалы, учебные пособия. Интерфейс программного продукта простой и удобный в работе, так как разделен на две части и программный продукт раздается обучающимся в электронном виде, что в свою очередь обеспечивает отсутствие материальных затрат на размножение заданий.

Литература:

1. Вяткин, Л.Г. Уровни познавательной самостоятельности студентов педагогических вузов / Л. Г. Вяткин, А. Б. Ольнева, Г. Д. Турчин – Актуальные вопросы региональной педагогики. – Саратов, 2002. – С. 35-38.
2. Гусева, Е. Н. Дидактические условия использования педагогических программных средств в процессе профессиональной подготовки будущего учителя систем :дис. ... канд. пед. наук / Е. Н. Гусева – Магнитогор. гос. ун-т. – Магнитогорск, 1999. – 167 с.
3. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов – Рос. Акад. образования, Психологический ин-т, Междунар. Ассоциация "Развивающее обучение". – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
4. Крюкова, О. П. Самостоятельное изучение иностранного языка в компьютерной среде / О. П. Крюкова – М.: Логос, 2008. 126 с.
5. Леднев В.С. Системный подход в педагогике / В. С. Леднев – Метафизика, №4, 2014, – С. 39-51.
6. Огородников, И.Т. Оптимальное усвоение учащимися знаний и сравнительная эффективность отдельных методов обучения / И. Т. Огородников – М.: Просвещение, 1992. – 352 с.
7. Платонов, К.К. Занимательная психология / К. К. Платонов – Издание 5-е, исправленное. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 288 с.
8. Попов, И.С. Сравнительный анализ усваиваемых учащимися знаний при устном изложении учебного материала учителем и самостоятельной работе / И.С. Попов – М.: Просвещение, 1997. – 124 с.
9. Смирнова, О. Ю. Обеспечение информационно-методических условий самостоятельной работы обучающихся с помощью программных продуктов / О. Ю. Смирнова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. науч. тр.: – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 56. – Ч. 2. – С. 226-235.
10. Смирнова, О. Ю. Программный продукт как средство организации самостоятельной работы обучающихся / О. Ю. Смирнова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. науч. тр.: – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 58. – Ч. 1. – С. 217-222.
11. Унт, И. Е. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Е. Унт – М.: Педагогика. – 1990. – 192 с.

Педагогика

УДК 371

магистрант Смурова Наталья Федоровна

ФГАОУ ВО "Северо-Кавказский федеральный университет" (г. Ставрополь);

доктор педагогических наук, профессор Филимонок Людмила Андреевна

ГАОУ ВО "Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт" (г. Невинномысск);

ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);

кандидат педагогических наук, доцент Литвинова Елена Робертовна

ГАОУ ВО "Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт" (г. Невинномысск)

ПРОЕКТНЫЙ ПОДХОД В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Аннотация. В статье выявлены и обоснованы проблемные вопросы применения проектного подхода в управлении образовательной организацией дополнительного образования детей на примере проведенного анализа программы развития муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования детей «Дворец детского творчества» г. Ставрополь.

Ключевые слова: проектный подход, проектное управление, дополнительное образование детей, программа развития.

Annotation. The article identified and justified concerns project approach in the management of educational organization providing supplementary education for children based on the example of municipal development programme analysis of budgetary institutions supplementary child education child art Palace» Stavropol. Keywords: project approach, project management, additional education of children, United Nations development programme.

Keywords: project approach, project management, additional education of children, development program.

Введение. Сегодня в системе дополнительного образования детей существует ряд серьезных проблем:

1. Неконкурентоспособность традиционных форм дополнительного образования детей (кружки, факультативы, секции, творческие студии) с другими видами времяпровождения детей, не требующих от них серьезных усилий (компьютерные игры, социальные сети, телевидение).

2. Отсутствие в практике деятельности образовательной организации дополнительного образования детей новых форматов предоставления образовательных услуг. Наблюдается недостаточное количество детей

на занятиях, не срабатывает традиционный формат дополнительного образования – когда дети приходят на занятия добровольно и регулярно.

3. Нарастание социальных проблем образовательной организации дополнительного образования детей на фоне снижения финансовых возможностей местного самоуправления. Укрепляется мнение чиновников о дополнительном образовании как об избыточной роскоши. Следовательно, программы дополнительного образования могут быть стабильными только в случае их очевидной социальной значимости.

4. У образовательных организаций дополнительного образования детей появились конкуренты в негосударственном секторе, которые дают более профессиональную подготовку. Программы негосударственных учреждений дополнительного образования уже сегодня являются более гибкими, чем традиционные программы муниципальных учреждений. Такие программы за короткое время решают локальные проблемы в образовании ребенка: подготовка к поступлению в школу, вуз, обучение работе на компьютере, развитие коммуникативных навыков [2].

Формулировка цели статьи. Целью научного исследования является изучение возможности применения проектного подхода в управлении образовательной организацией дополнительного образования детей.

Изложение основного материала статьи. Как показал анализ проблем дополнительного образования, для их решения необходимо иметь универсальное средство, которое выступит активатором мотивации к изменениям, к инновационному развитию в целом дополнительного образования детей [2- 3]. К числу таких универсальных средств мы относим проектный подход в управлении образовательной организацией дополнительного образования детей. Подтверждение этому мы находим в теории управления организацией, где проектное управление рассматривается как технология программно-целевого управления, в основе которого программа и система проектов [10-11]. Проблема применения проектного подхода в управлении образовательной организацией исследуется в работах С.К. Бажина, В.Л. Виноградовой, Т.Г. Волченковой, И.В. Гусарова, А.М. Моисеева, О.Г. Прикот и др. [4; 5; 6].

Мы провели анализ применения проектного подхода в управлении муниципальным бюджетным учреждением дополнительного образования детей на примере МБОУ ДОД «Ставропольский дворец детского творчества» на примере программы развития. Программа развития – обязательный локальный акт образовательной организации, определяющий стратегические направления развития образовательной организации на среднесрочную перспективу, и наличие которого закреплено законодательно. Программа развития организации дополнительного образования детей – это главный стратегический документ образовательного учреждения, переходящего (перешедшего) в инновационный режим своей жизнедеятельности [1].

Программа развития МБОУ ДО ДДТ «Академия детства» на 2014 - 2018 года составлена на основе реализации программы «Дворец в 21 веке» на 2006-2011 года. В паспорте программы определены разработчики, сроки и этапы ее реализации, нормативно-правовая база, условия реализации, объемы и источники финансирования, ожидаемые результаты.

В программе развития указаны направленности деятельности, контингент обучающихся (возраст, количество, социальный статус), определены содержание деятельности (основные направления) и программные мероприятия. Рассматривая программу развития МБОУ ДО ДДТ «Академия детства» как проект, мы выделили инновационные направления деятельности, способствующие развитию организации в целом: обновление образовательного процесса (ожидаемые результаты, способы достижения, показатели); совершенствование информационного сопровождения образовательного процесса (ожидаемые результаты, способы достижения, показатели); развитие социального партнерства (ожидаемые результаты, способы достижения, показатели); совершенствование ресурсной базы (ожидаемые результаты, способы достижения, показатели); развитие профессиональной компетентности педагогических работников (ожидаемые результаты, способы достижения, показатели); научно-методическое обеспечение деятельности (ожидаемые результаты, способы достижения, показатели); совершенствование управления деятельностью организации (ожидаемые результаты, способы достижения, показатели); развитие сферы досугово-массовой деятельности (ожидаемые результаты, способы достижения, показатели); усиление воспитательного потенциала организации (ожидаемые результаты, способы достижения, показатели); совершенствование системы работы с одаренными обучающимися (ожидаемые результаты, способы достижения, показатели) [9].

Анализируя деятельность Дворца детского творчества г. Ставрополя, мы пришли к выводу, что в организации ведется инновационная деятельность: работают муниципальные, краевая и федеральная инновационные площадки по апробации актуальных направлений развития, совершенствованию структуры и содержания современного дополнительного образования детей. В организации представлен обширный ассортимент дополнительных платных образовательных услуг; сформирована многоуровневая и многообразная по структуре система обучения и воспитания на основе совершенствования нормативно-правовой базы, межведомственного взаимодействия и укрепления и развития традиционных связей с наукой и высшей школой [5-8].

Программа развития Дворца детского творчества представляет совокупность проектов, объединенных общей стратегической концепцией развития. Понятие «проектное управление в образовательной организации дополнительного образования детей» мы предлагаем определять следующим образом: это тип управления совокупностью управленческих и образовательных проектов, реализуемых через параллельно-последовательное встраивание в общую систему деятельности организации, направленных на решение конкретных проблем и достижение определенных целей для стабилизации функционирования учреждения и его стратегического обновления. Основным инструментом проектного подхода в управлении и будет выступать программа развития образовательной организации дополнительного образования детей.

Выводы. Результаты нашего исследования показывают, что в настоящее время возникла настоятельная необходимость в том, чтобы образовательная организация дополнительного образования детей, если она действительно хочет обеспечить новое качество образования, развития, начала строить принципиально иную функциональную модель своей деятельности, базирующуюся на использовании инновационных процессов в управлении [9]. И это обеспечит ее конкурентоспособность на рынке образовательных услуг. Проектный подход в управлении образовательной организацией дополнительного образования детей – это ориентация на долгосрочное достижение успеха.

Литература:

1. Белоусова Л.В., Филимонок Л.А. Проблемы и перспективы деятельности региональных учебно-методических объединений среднего профессионального образования в Ставропольском крае // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 1 (68). С. 43-45.
2. Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей от 4 сентября 2014 года № 1726-р [Электронный ресурс] - URL: <http://government.ru/media/files/ipA1NW42XOA.pdf>.
3. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 29.12.2017) «Об образовании в Российской Федерации». sch1213s.mskobrg.ru/.../federal_nyj..._federaii.pdf
4. Филимонок Л.А. Становление проектной культуры студентов в условиях модернизации системы образования // Наука и образование. 2008. Т. 2. С. 651.
5. Растегаева Д.А., Филимонок Л.А. Основы реализации системы дуального обучения в профессиональной подготовке студентов организаций высшего образования // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 6 (67). С. 110-112.
6. Филимонок Л.А., Переверзева Ю.С. Нравственно-воспитательный потенциал внеучебной деятельности в формировании профессиональных качеств у студентов колледжа // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. Сборник научных трудов - Ялта. - 2018. - №58 (4). - С. 204-211.
7. Филимонок Л.А., Хилько А.А. Профессиональная социализация лиц с ОВЗ и инвалидностью // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. Сборник научных трудов - Ялта. - 2018. - №58 (4). - 379 с.
8. Филимонок Л.А., Литвинова Е.Р. Модель профессиональнопедагогической подготовки специалиста гуманитарнотехнического вуза // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 3 (46). С. 25-26.
9. Фомина А.Б. Основы управления учреждением дополнительного образования детей – М.: МО РФ, 2011.

Педагогика

УДК 72.012

студентка Снатович Анжелика Богдановна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);

профессор Михальченко Михаил Степанович

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ОБЪЕМНО-ПРОСТРАНСТВЕННАЯ КОМПОЗИЦИЯ В АРХИТЕКТУРЕ

Аннотация. В статье рассматриваются и изучаются проблемы подготовки будущих дизайнеров и студентов, обучающихся по направлению «Архитектура» в рамках дисциплины «Объемно-пространственная композиция». В работе исследуется уровень разработанности проблемы на данном этапе развития науки. В статье анализируются задачи подготовки будущих дизайнеров направления «Архитектура», проблемы овладения студентами содержания дисциплины «Объемно-пространственная композиция», реализуется поиск их решения.

Ключевые слова: архитектура, объемно-пространственная композиция, дизайнер, «фронтальность», «объемность», «пространственность».

Annotation. The article considers and studies the problems of training of future designers and students studying in the direction of "Architecture" in the discipline "Spatial composition". The paper examines the level of development of the problem at this stage of development of science. The article analyzes the problems of training future designers of the direction "Architecture", the problems of mastering the content of the discipline by students "Spatial composition", the search for their solutions.

Keywords: architecture, volume and spatial composition, designer, frontality, dimensions, spatiality.

Введение. Задачи архитектуры тесно связаны с общими задачами строительства и требуют от современного дизайнера или архитектора не только широкого кругозора, но и высокого уровня сформированности как общей, так и специальной профессиональной культуры.

Овладение профессией архитектора, характеризующейся высокой долей творчества, представляется, по нашему мнению возможным, только при условии организации целостной системы профессионального обучения и путем совершенствования полученных в высшей школе знаний, умений и компетенций в последующей практической деятельности.

В системе профессиональной подготовки архитектора важным содержательным компонентом выступает начальный курс основ архитектурного проектирования.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является изучение проблем формирования профессиональной компетентности будущих архитекторов в высшей школе на основе овладения студентами базовых знаний по архитектуре, архитектурному проектированию, архитектурной композиции и архитектурной графике и основными средствами выражения архитектурного замысла.

Изложение основного материала статьи. Прежде чем перейти к изучению проблем и аспектов профессиональной подготовки будущих дизайнеров и архитекторов, обратимся к рассмотрению разработанности данной проблемы в отечественной педагогической науке.

Особенности профессиональной подготовки дизайнеров-архитекторов находятся в центре внимания исследователей.

Так, общие вопросы профессиональной подготовки будущих дизайнеров, архитекторов освещали в своих исследованиях Ю.В. Веселова, Л.В. Гаврилова, О.И. Генисаретский, И.С. Каримова, С.М. Кожуховская, А.Е. Максименко, М.С. Михальченко, Ю.В. Назаров, Е.В. Ткаченко. В работах этих ученых особое внимание акцентируется на определении современных тенденций развития дизайнерского образования.

По мнению А.Е. Максименко, «процесс профессиональной подготовки будущих дизайнеров представляет педагогически обоснованную, взаимосвязанную систему структурных и функциональных компонентов» [2, с. 63].

В условиях модернизации современной системы образования важным условием выступает достижение такого результата качества профессиональной подготовки, при котором специалист в области архитектурного дизайна ориентировался бы в многообразии современных подходов, использовал бы в процессе профессиональной деятельности не только проектные решения, но и самостоятельно осуществлял проектную работу.

Исследователи В.Ф. Рунге и В.В. Сеньковский отмечают, что термин «дизайн» в настоящее время употребляют для характеристики процесса художественного или художественно-технического проектирования, результатов этого процесса [4] – проектов (эскизов, макетов и других визуальных материалов), а также воплощенных проектов – изделий, объектов среды, полиграфической продукции [3].

Так, на основе анализа и учета требований государства и общества заключим, что профессиональная подготовка дизайнеров и специалистов в области архитектуры должна включать максимальную долю деятельности, направленную на формирование умений и навыков проектирования. Данная цель может быть достигнута путем обучения студентов основам объемно-пространственной композиции.

По мнению А.В. Щеглова, «одним из основных методов в дизайн-образовании, способствующих приобретению и усвоению студентами важнейших знаний и умений, необходимых для их дальнейшей работы, является композиция. Теоретики и практики дизайна определяют композицию в дизайн-образовании как специфичную творческую деятельность, направленную на создание форм, отличающихся четкой функциональной обусловленностью и вместе с тем художественной выразительностью» [5, с. 351]

Обучение объемно-пространственной композиции на начальном этапе предполагает изучение информации относительно конкретных примеров объектов исторической и современной архитектуры. Усвоение данной информации реализуется путем выполнения студентами графических заданий и специальных упражнений в макетах, а также при дальнейшей реализации учебных проектов, заключающихся в создании моделей архитектурных сооружений малых форм.

Одним из важных аспектов содержания профессиональной подготовки будущего дизайнера является изучение объемно-пространственной композиции, под которой понимается в широком смысле гармоническое взаимодействие всех элементов архитектурного произведения. Компоненты произведения, в свою очередь, должны отвечать его назначению и выражаться в соответствующих архитектурных формах согласно его социальному значению.

В процессе изучения образцов исторической и современной архитектуры у будущих специалистов развивается способность к правильному пониманию идейно-художественных задач архитектурного искусства и любовь к его наследию.

В процессе профессионального овладения студентами художественно-композиционных аспектов архитектуры необходимым условием является организация деятельности, направленной на развитие и формирование:

- понимания и чувства функционально-конструктивной и художественной специфики архитектуры как искусства;
- объемно-пространственного представления;
- архитектурно-образного мышления;
- умения видеть и понимать художественные качества архитектурных произведений;
- осознания художественно-композиционной цельности архитектурных элементов, а также различия главного и подчиненного в их единстве;
- осознания органической связи каждого элемента архитектурного сооружения со всеми его составляющими, а каждого архитектурного сооружения – с окружающей его средой;
- понимания и чувства гармоничности, масштабности, пропорциональности, соотношения легкости, тяжести, равновесия, статики и динамики архитектурного сооружения и его элементов.

Методика обучения объемно-пространственной композиции включает изучение таких композиционных средств, как пропорция и ритм. Однако, по нашему мнению, содержание профессиональной подготовки будущих архитекторов должно в обязательном порядке содержать учебный блок изучения основных видов объемно-пространственной композиции: фронтальной, объемной и глубинно-пространственной.

В данном контексте важно сформировать у студентов понимание единства и соподчинения элементов композиции, их взаимной согласованности, связи и гармонии.

Изучение студентами-дизайнерами архитектурного направления подготовки указанных трех видов композиций имеет большое методическое значение, так как это позволяет на всех этапах обучения композиции ставить перед обучающимися различные композиционные задачи, широко охватывать и раскрывать формы и возможности объемно-пространственной композиции, повысить эффективность осознания будущими специалистами таких характерных особенностей композиции, как «фронтальность», «объемность», и «пространственность».

При изучении объемно-пространственной композиции важным методическим аспектом является формирование у студентов умения анализировать первичные свойства объемно-пространственной формы. Способность реализации указанного анализа позволяет повысить уровень понимания, что восприятие объемно-пространственных форм основывается на их первичных свойствах, присущих всем предметам и используемых в произведениях искусства. Данная особенность является объективной закономерностью, проявляющейся в архитектуре.

На современном этапе реализации профессиональной подготовки будущих дизайнеров и архитекторов в высшей школе совершенствуется методика преподавания дисциплины «Объемно-пространственная композиция» путем развития и углубления в вопросах постановки методики обучения и оптимизации программ, теоретической части, содержания и характера композиционных упражнений.

Совершенствование методических аспектов преподавания указанной дисциплины реализуется непосредственно в процессе проектирования. В данном ключе сегодня важным методическим условием является чередование упражнений по объемно-пространственной композиции с заданиями проективного характера. Это позволяет постепенно готовить студента к выполнению и решению более сложных композиционных задач. Такой подход обеспечивает более глубокое, последовательное и постепенное освоение композиционных задач при практическом проектировании.

В системе изучения основ композиции объемно-пространственной формы особое место должно быть отведено развитию восприятия и понимания студентами отношений величин и возникающих из них явлений, среди которых:

- зрительная динамика;
- самоподчинение;
- усиление или ослабление массивности и др.

Одним из направлений содержания изучения объемно-пространственной композиции являются аспекты положения форм в пространстве, соотношения форм и их элементов по отношению к зрителю и координатам пространства, так как категория положения формы в пространстве имеет ряд особенностей относительно восприятия.

Так, например, относительно плоской поверхности предмет может иметь горизонтальное, вертикальное, фронтальное и вертикально-профильное координатные положения, а относительно зрительного восприятия они могут изменяться: фронтальное – ближе, дальше; горизонтальное – выше, ниже; вертикальное – правее, левее и т.д. Возможны многие варианты соотношений положения сооружения и его элементов (плоско-криволинейное, выпуклое-вогнутое, разной степени криволинейности и т.д.) в связи со всевозможными поворотами, наклонами под различными углами и т.д.

Одним из аспектов изучения категории формы является уровень ее наполненности массой (максимальный / минимальный предел).

К определяющим характеристикам формы, изучение которых в обязательном порядке подразумевается содержанием дисциплины «Объемно-пространственная композиция», относятся также:

- фактура, или строение поверхности формы (рельефная, гладкая, полированная, зеркальная);
- светотень, как степень освещенности и затенности формы и ее частей, зависящая от условий освещения (т.е. от силы источников света и от положения поверхностей формы по отношению к ним) [1].

Одной из композиционных характеристик архитектурного строения, аспекты которой предусмотрены для усвоения в процессе профессиональной подготовки будущих дизайнеров и архитекторов, является цвет, представляющий собой свойство, которое характеризуется рядом признаков. К основным признакам данной категории относятся следующие:

- цветовой тон (хроматические и ахроматические тона);
- насыщенность (степень яркости цвета);
- светлота [1].

Изменение цвета по указанным признакам создает бесконечное разнообразие цветовых отношений и соотношений. В рамках архитектурной композиции существует три основных вида качественных соотношений между указанными свойствами категории цвета:

- контраст;
- нюанс;
- тождества (повторение).

Контраст – это сопоставление полярных различий определенного свойства, например большого размера с малым, вертикального положения с горизонтальным, плоской формы с объемной и т.д.

В качественном соотношении нюанса происходит сопоставление состояния какого-либо свойства.

Соотношение тождества заключается в повторении состояния свойств. Использование данных качественных соотношений позволяет реализовывать различные композиционные связи и гармонические взаимоотношения в объемно-пространственных формах.

Такие отношения состояний свойств формы, как контраст и нюанс являются изменяемыми и способствуют возникновению художественной выразительности композиции в целом, в этой связи их также называют композиционными средствами [1].

Рассмотренные первичные свойства пространственной формы являются исходными элементами композиции архитектурного произведения, первичным формообразующим материалом, на основе которого строится композиция. Активизация первичного свойства переносит его в категорию композиционного средства.

Выводы. На современном этапе развития архитектурных направлений и стилей, а также строительных образований наблюдается тенденция к организации единой архитектурно-пространственной среды. В этой связи сегодня важную роль играет создание гармонически цельного пространства, которое характеризуется такими тенденциями в архитектуре, как стремление к предельной ясности, четкой ориентации в пространстве, максимальной выразительности.

На основе вышесказанного, видим, что на современном этапе особо острое значение приобретает изучение теории архитектурной композиции, знание формообразования, законов теоретически и организация пространства.

Познания в области объемно-пространственной композиции позволяют будущим специалистам овладеть более профессиональным подходом к оценке архитектурного наследия, более глубоко усваивать информацию в области истории архитектуры, объективно воспринимать тонкости современной архитектуры, реализовывать критический анализ к осмыслению архитектурных особенностей.

Также изучение отправных теоретических аспектов относительно объемно-пространственной композиции архитектурных произведений позволяет максимально подготовить будущего специалиста к проектированию, ведь знания свойств архитектурной формы и средств композиции являются основой овладения проектной деятельностью в области архитектуры.

Таким образом, изучение закономерностей композиции объемно-пространственных форм является органической частью основ проектирования и, соответственно, одним из ведущих направлений содержания профессиональной подготовки будущих дизайнеров и выпускников по специализации «Архитектура».

Для полноценного усвоения содержания дисциплины «Объемно-пространственная композиция» должна применяться система упражнений, позволяющих в практический способ накапливать определенные теоретические знания в области объемно-пространственной композиции и применять их в процессе проектирования моделей и макетов архитектурных сооружений.

Реализация такого рода упражнений и творческих заданий обеспечивает условия для понимания и изучения студентами свойств объемно-пространственной формы, закономерностей ее построения и организации пространства, а также для создания благоприятной образовательной среды непосредственно творческого процесса работы над объектом и пространством.

Литература:

1. Ковешникова Н.А. Дизайн: история и теория: учебное пособие. – М.: Омега-Л. 2005. – 224 с.
2. Максименко А.Е. Принцип преемственности в профессионально-личностной подготовке дизайнера // Научно-практический журнал «Гуманитарные науки». – Сб. Статей: – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. № 4 (36) – 63-69 с.
3. Михальченко М.С. Организация художественно-образного средового пространства жилого интерьера / М.С. Михальченко, Е.А. Щербакова. – Омск: Омский государственный институт сервиса. 2014 – 86 с.
4. Рунге В.Ф. Основы теории и методологии дизайна : учеб. пособие / В.Ф. Рунге, В. В. Сеньковский. – М.: МЗ-Пресс, 2001 – 232 с.
5. Щеглов А.В. Роль и место объемно-пространственной композиции в процессе обучения студентов-дизайнеров // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки – 2012. – № 1-2. – С. 351-358.

Педагогика

УДК: 37.012.6

доктор биологических наук, профессор Соболев Валерий Иванович

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);

кандидат медицинских наук, доцент Труш Вера Владимировна

ГОУ ВПО "Донецкий национальный университет" (г. Донецк);

кандидат медицинских наук, профессор Костин Николай Федорович

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ОЦЕНКА РЕКРЕАЦИОННОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЗИМНИХ КАНИКУЛ НА ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ

Аннотация. В работе исследовалось функциональное состояние зрительного анализатора у студентов 1-го курса в периоды перед и после зимних каникул. Анализ параметров простой зрительно-моторной реакции у девушек-первокурсниц свидетельствует, что после зимнего отдыха качественно улучшается функциональное состояние зрительного анализатора, что проявлялось в укорочении времени выполнения простой и сложной зрительно-моторных реакций, а также улучшении стабильности их выполнения. Результаты исследований свидетельствуют в пользу вывода о высокой рекреационной эффективности зимних каникул в отношении психомоторных реакций студентов-первокурсников.

Ключевые слова: зрительный анализатор, зрительно-моторная реакция, адаптация к учебному процессу, рекреационная эффективность студенческих каникул.

Annotation. The functional state of the visual analyzer in the students of the first year in the periods before and after the winter holidays was studied. The results of the studies confirm to the conclusion about the high recreational effectiveness of winter vacations in relation to the psychomotor reactions of first-year students.

Keywords: visual analyzer, visual-motor reaction, adaptation of first-year students, recreational effectiveness of a student's vacation.

Введение. Проблема адаптации студентов к обучению в ВУЗе занимает важное место в работах многих исследователей и научных школ [1, 2, 4, 5, 6, 13]. Среди многочисленных аспектов указанной проблемы представляется важным исследование особенностей адаптации студентов-первокурсников к новому, университетскому, стилю образования. В работах многих авторов твердо установлен факт и выявлены причины трудностей адаптации в начальный период обучения [5, 7, 15, 17, 20]. Среди таковых называются информационная перенасыщенность учебных программ, слабое психолого-педагогическое обоснование средств и методов адаптации к новому образу жизни студента, фактическое отсутствие различий в методике преподавания на первом и последующих курсах обучения и многое другое [2, 7]. Последствием такого подхода к процессу переходного периода в стиле обучения является закономерное развитие у студентов-первокурсников признаков развития состояния стресса и снижение степени эффективности освоения учебного материала [15, 17].

Важным подходом к ослаблению негативных последствий переходного периода обучения является научно-обоснованная организация труда и отдыха студентов, эффективной формой которой являются межсессионные каникулы. Однако вопрос об их эффективности и характере влияния на основные показатели психоэмоционального, психофизиологического, физиологического и физического статуса, проработан недостаточно. Среди многочисленных подходов психофизиологического характера, которые могут быть использованы для оценки рекреационной эффективности межсессионных каникул, важное место отводится методам психометрии, в частности методам измерения параметров сенсомоторных реакций [8 - 12, 18].

Подобные методы, несмотря на свою простоту, в полной мере позволяют оценить состояние активности центральной нервной системы, выступающей основой для эффективного процесса научения [14, 16, 19].

Целью работы явилось на основе измерения параметров зрительной сенсомоторной реакции определить степень рекреационной эффективности зимних каникул на общее состояние центральной нервной системы.

Предполагалось, что полученные данные и их анализ могут быть использованы для психолого-педагогического обоснования разработки средств и методов коррекции адаптационных возможностей студентов в начальный период обучения в ВУЗе.

Изложение основного материала статьи. *Характеристика исследованных групп и методов исследования.* Все исследования были проведены на студентах-добровольцах первого курса Института педагогики, психологии и инклюзивного образования Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» в г. Ялте в конце 1-го учебного семестра и после зимних каникул. Всего было обследовано 10 испытуемых.

Анализ состояния здоровья выбранного контингента студентов не выявил каких-либо отклонений. В связи с этим все испытуемые, принимавшие участие в исследованиях, были отнесены к категории здоровых лиц.

Для изучения параметров зрительно-моторной (ЗМР) реакции использовали ЗМР-хронорефлексометр, состоящий из двух блоков: управляющего и блока электронного секундомера. Первый из них предназначен для измерения скорости ЗМР и включает выносной световой индикатор на основе RGB-светодиода (BL-L515RGB-CA) совмещенный с дистанционной кнопкой «СТОП» и релейное устройство для выбора программы предъявления светового раздражителя (цвета - красный или голубой). Интенсивность светового сигнала выбиралась стандартной для всех источников света и предварительно аппаратными средствами устанавливалась на оптимальном для глаза уровне 400 мКд.

Электронный секундомер был выполнен на базе микроконтроллера с кварцевым генератором и LED-дисплеем (цена деления составляла 0,5 мс). Запуск секундомера осуществлялся одновременно с предъявлением светового раздражителя, а остановка - с помощью кнопки «СТОП», расположенной на дистанционном пульте.

Порядок проведения опыта был следующим. Испытуемый в положении сидя после устного инструктажа и короткой тренировки правой рукой выполнял в течение не более 5 мин программу эксперимента по следующему алгоритму: 50 замеров времени простой зрительно-моторной реакции на голубой свет (ПЗМР) и 50 замеров времени сложной зрительно-моторной реакции (СЗМР) на голубой (25 замеров) или красный свет (25 замеров). В случае предъявления светового раздражителя «голубой свет» испытуемый должен был реагировать путем нажатия кнопки «СТОП», а при световом сигнале «красный свет» реакция должна была отсутствовать. Световые раздражители предъявлялись случайным образом с интервалами 2-3 с. Значение времени реакции выражалась в мс.

Статистический анализ полученных данных. При статистической обработке полученных данных использовали стандартные методы вариационного анализа. Все числовые данные обрабатывались с помощью пакета прикладных программ Excel: использовался анализ итоговой статистики, проводилась оценка отличий между двумя средними величинами и отдельными множествами. В первом случае различия между двумя исследуемыми средними величинами (M) и их стандартными ошибками (m) определялись с помощью t-критерия Стьюдента при заданном уровне значимости $p < 0,05$. Во втором случае, при оценки различий между двумя множествами, использовали «двухвыборочный F-тест для дисперсий».

Для характеристики стабильности выполнения зрительно-моторной реакции использовались два показателя – величина дисперсии и коэффициент вариации Cv. Во всех случаях сравнение анализируемых показателей и статистическая оценка различий проводились на основании проверки нулевой и альтернативной гипотез.

Результаты исследований. *Анализ исследования скорости зрительно-моторной реакции перед и после зимних каникул* Анализ полученных данных свидетельствует о выраженном положительном эффекте зимних межсессионных каникул на функциональное состояние зрительного анализатора. В пользу сделанного заключения свидетельствуют результаты измерения времени простой и сложной зрительно-моторной реакции в соответствующие периоды исследования.

Таблица 1

Время простой зрительно-моторной реакции (мс) девушек-первокурсниц в периоды «Перед» и «После» зимних каникул

Статистический параметр	Период исследования		Разница: «После - Перед» зимними каникулами
	Перед зимними каникулами	После зимних каникул	
Среднее и ошибка средней	217 ± 2,1	186 ± 1,7	-31 ± 2,7 (-14,3 %) P < 0,05
Стандартная ошибка	47,7	38,5	-
Дисперсия выборки	2277	1484	P < 0,01
Коэффициент вариации, Cv	21,9 %	20,7 %	-5,8%
Число замеров	500	500	-

Примечание: оценка разницы в дисперсиях выборок проводилась с помощью двухвыборочного F-теста для дисперсий

Цифровой материал, характеризующий состояние простой зрительно-моторной реакции (ПЗМР), представлен в табл. 1. Так, из приведенных данных видно, что в период «Перед зимними каникулами» время ПЗМР у девушек-первокурсниц составляло 217±2,1 мс. После зимнего отдыха значение данного показателя существенно уменьшилось и составило 186±1,7 мс, что было на 14,3 % меньше исходного уровня (P<0,05).

Реализация сенсомоторной реакции может осуществляться с разной стабильностью. Показателем степени устойчивости, стабильности зрительно-моторной реакции может выступать дисперсия выборки. Так, по данным табл. 1 видно, что в вариационном ряду значений ПЗМР в период «Перед зимними каникулами» дисперсия составляла 2277, а после зимних каникул, соответственно 1484, т.е. становилась существенно меньше. Такой вывод подтверждается результатами дисперсионного анализа, проведенного с помощью двухвыборочного F-теста для дисперсий. Данный тест показал, что во втором случае (после каникул) дисперсия выборки была статистически значимо меньше ($P < 0,01$), чем в первом (перед каникулами). Несколько меньше становился и коэффициент вариации. Приведенные данные можно рассматривать с точки зрения повышения не только активности центрального звена зрительного анализатора, но и качественного улучшения его функционального состояния. Таким образом, анализ параметров простой зрительно-моторной реакции у девушек-первокурсниц однозначно свидетельствует, что после зимнего отдыха качественно улучшается функциональное состояние зрительного анализатора, что проявлялось, во-первых, в укорочении времени простой зрительно-моторной реакции (14,3 %), и, во-вторых, улучшением стабильности ее выполнения.

Одной из задач нашей работы было выяснение характера влияния зимних каникул на состояние сложной зрительно-моторной реакции (СЗМР). Следует подчеркнуть, что в отличие от простой зрительно-моторной реакции (ПЗМР) реакция выбора, или СЗМР, позволяет провести оценку сложной сенсомоторной операции, осуществляемой с привлечением дополнительных центральных звеньев зрительного анализатора.

Результаты измерения времени сложной зрительно-моторной реакции приведены в табл. 2.

При анализе представленных данных обращают на себя внимание следующие основные моменты. Во-первых, в конце учебного семестра, т.е. в период «Перед зимними каникулами», время выполнения СЗМР составляло $392 \pm 7,1$ мс. С учетом данных литературы [10, 18, 19], приведенные значения указывают на низкие значения данного показателя, что может рассматриваться с точки зрения снижения функциональных возможностей зрительного анализатора в конце учебного семестра.

Зимние каникулы оказали благоприятное влияние на функционирование зрительного анализатора. Действительно, по данным табл. 2, видно, что время выполнения СЗМР у девушек-первокурсниц составило $327 \pm 5,4$ мс. При сравнении приведенных данных с результатами измерения времени сложной зрительно-моторной реакции в период «Перед зимними каникулами» следует, что положительный эффект зимнего отдыха способствовал укорочению времени реакции на $65 \pm 8,9$ мс, что составило 16,6 % ($P < 0,01$). Такого рода выраженный эффект указывает на высокую рекреационную эффективность зимних каникул в отношении восстановления высокой функциональной способности зрительного анализатора.

Таблица 2

Время сложной зрительно-моторной реакции (мс) девушек-первокурсниц в периоды «Перед» и «После» зимних каникул

Статистический параметр	Период исследования		Разница: «После - Перед» зимними каникулами
	Перед зимними каникулами	После зимних каникул	
Среднее и ошибка средней	$392 \pm 7,1$	$327 \pm 5,4$	$-65 \pm 8,9$ (-16,6 %) $P < 0,01$
Стандартное отклонение	112	85	-
Дисперсия выборки	12584	7225	$P < 0,01$
Коэффициент вариации, C_v	28,6 %	15,9 %	-44%
Число замеров	250	250	-

Примечание: оценка разницы в дисперсиях выборок проводилась с помощью двухвыборочного F-теста для дисперсий

Одним из важных параметров сенсомоторной реакции является точность ее выполнения. Показателем точности или стабильности реакции выступают два параметра – дисперсия выборки и коэффициент вариации. Так, по данным табл. 2 видно, что стабильность выполнения сложной зрительно-моторной реакции у девушек-первокурсниц в период «После зимних каникул» становилась лучше. Об этом свидетельствует, в частности, факт снижения значения коэффициента вариации на 44 %: с 28,6% - перед каникулами до 15,9 % - после каникул.

Другим подтверждением возрастания точности и стабильности выполнения сложной зрительно-моторной реакции после зимнего отдыха служат результаты дисперсионного анализа. Так, из табл. 2 следует, что величина дисперсии выборки в период «После зимних каникул» становилась значительно ниже, чем в период «Перед зимними каникулами». Это подтверждается высокой статистической значимостью различий ($P < 0,01$), вычисленных с помощью двухвыборочного F-теста для дисперсий.

Таким образом, результаты исследования параметров сложной зрительно-моторной реакции показали, что после зимних каникул у студенток-первокурсниц существенно уменьшается время выполнения сложной зрительно-моторной реакции (16,6 %) на фоне выраженного улучшения точности ее выполнения.

Сравнительный анализ параметров простой и сложной зрительно-моторной реакций у девушек-первокурсниц в периоды перед и после зимних каникул. Важная информация относительно функционального состояния зрительного анализатора может быть получена при сравнительной оценке параметров выполнения простой и сложной зрительно-моторных реакций (табл. 3 и 4). В последнем случае окончательное решение о характере реакции на световой раздражитель принимается в центральном звене зрительного анализатора лишь после того, как будет проведена операция сравнения предъявляемого раздражителя (голубой цвет) с тормозным раздражителем (красный цвет) [10, 16, 18, 19].

Естественно, что для выполнения такого рода выбора требуется большее время обработки информации в центральном звене зрительного анализатора, что проявляется в существенном удлинении собственно времени реакции.

Результаты сравнительного анализа значений времени простой и сложной зрительно-моторной реакции в период «Перед зимними каникулами» представлен в табл. 3.

При сравнительном анализе представленных данных следует обратить внимание на следующие основные моменты. Во-первых, по данным табл. 3, видно, что время ПЗМР составило $217 \pm 2,1$ мс, а СЗМР, соответственно, $392 \pm 7,1$ мс. Следовательно, в случае со сложной зрительно-моторной реакцией время ее выполнения было на $175 \pm 7,4$ мс больше (+81 %), чем простой ЗМР. Рисунок 3.3 иллюстрирует сказанное.

Таблица 3

Сравнительная характеристика времени простой и сложной зрительно-моторных реакций у студенток-первокурсниц в период «Перед зимними каникулами»

Статистический показатель	Тип зрительно-моторной реакции		Разница: «время СЗМР - время ПЗМР»
	Время простой зрительно-моторной реакции (ПЗМР), мс	Время сложной зрительно-моторной реакции (СЗМР), мс	
Среднее и ошибка средней	$217 \pm 2,1$	$392 \pm 7,1$	$+175 \pm 7,4$ (+81 %) $P < 0,01$
Стандартное отклонение	47,7	112	-
Дисперсия выборки	2277	12584	$P < 0,01$
Коэффициент вариации, C_v	21,9 %	28,6 %	+30 %
Число замеров	500	250	-

Примечание: оценка разницы в дисперсиях выборок проводилась с помощью двухвыборочного F-теста для дисперсий

Во-вторых, характер зрительно-моторной реакции оказывал выраженное влияние на параметры, отражающие стабильность ее выполнения. Представление об этом можно получить анализируя величины коэффициентов вариации и дисперсий выборок. Так, по данным табл. 3 видно, что у студенток-первокурсниц при выполнении простой зрительно-моторной реакции значение коэффициента вариации составляло 21,9 %, а после усложнения задания, т.е. при выполнении сложной зрительно-моторной реакции, коэффициент вариации увеличивался до 28,6%, что было на 30 % больше.

Принципиально такой же характер носили измерения со стороны второго параметра, характеризующего стабильность выполнения психомоторной реакции - дисперсия выборки. Действительно, из табл. 3.3 видно, что при выполнении сложной зрительно-моторной реакции дисперсия выборки была несравненно выше, чем при выполнении простой зрительно-моторной реакции. Такое заключение подтверждается дисперсионным анализом с использованием двухвыборочного F-теста для дисперсий ($P < 0,01$).

Таким образом, сравнительный анализ параметров простой и сложной зрительно-моторной реакций у студенток-первокурсниц в период «Перед зимними каникулами» выявил два важных факта: а) время выполнения СЗМР было существенно выше (на $175 \pm 7,4$ мс, или +81 %) и б) осуществление сложной зрительно-моторной реакции выполнялось с высокой вариабельностью (низкой стабильностью). Представляет интерес проведение сравнительного анализа значений параметров исследуемых сенсомоторных реакций у студенток-первокурсниц, проведенный после зимнего отдыха (каникул). Цифровой материал представлен в таб. 4.

Таблица 4

Сравнительная характеристика времени простой и сложной зрительно-моторных реакций у студенток-первокурсниц в период «После зимних каникул»

Статистический показатель	Тип зрительно-моторной реакции		Разница: «время СЗМР - время ПЗМР»
	Время простой зрительно-моторной реакции (ПЗМР), мс	Время сложной зрительно-моторной реакции (СЗМР), мс	
Среднее и ошибка средней	$186 \pm 1,7$	$327 \pm 5,4$	$+141 \pm 5,7$ (+76 %) $P < 0,01$
Стандартное отклонение	38,5	85	-
Дисперсия выборки	1484	7225	$P < 0,001$
Коэффициент вариации, C_v	20,7 %	26,0 %	-25,6 %
Число замеров	500	250	-

Примечание: оценка разницы в дисперсиях выборок проводилась с помощью двухвыборочного F-теста для дисперсий

Обращают на себя внимание следующие основные моменты. Во-первых, как и в случае «Перед зимними каникулами», время сложной зрительно-моторной реакции было несравненно выше, что в процентном выражении, по данным табл. 3.4, составило +76 % ($P < 0,01$). Во-вторых, сенсомоторная реакция,

осуществляемая по типу выбора, т.е. сложная зрительно-моторная реакция, характеризовалась высокой степенью вариабельности. Так, из табл. 4 видно, что коэффициент вариации для СЗМР был на 25,6 % больше, чем при простой зрительно-моторной реакции. Такой вывод подтверждается более точным анализом, проведенным с помощью вычисления коэффициента при использовании двухвыборочного F-теста для дисперсий. Степень статистической значимости различий в величинах дисперсии для исследуемых вариационных рядов (табл. 4) была ниже 0,1 % ($P < 0,01$).

Таким образом, в период «После зимних каникул», так же как и в случае «Перед зимними каникулами», время выполнения сложной зрительно-моторной реакции, требующей вовлечения более сложных нейронных структур [3, 18] зрительного анализатора, было значительно больше (76 %), а собственно сложная зрительно-моторная реакция выполнялась с меньшей стабильностью.

На заключительном этапе анализа результатов исследований была проведена оценка рекреационной эффективности зимних каникул в отношении взаимосвязи между простой и сложной зрительно-моторной реакциями. С этой целью была составлена табл. 5 и построен график на рисунке 1.

Таблица 5

Сравнительный анализ рекреационной эффективности зимних каникул на время выполнения простой и сложной зрительно-моторной реакций

Показатель	Период исследования		Разница: «После - Перед» зимними каникулами
	Перед зимними каникулами	После зимних каникул	
Простая зрительно-моторная реакция, ПЗМР, мс	217 ± 2,1	186 ± 1,7	-31 ± 2,7 (-14,3 %) $P < 0,01$
Сложная зрительно-моторная реакция, СЗМР, мс	392 ± 7,1	327 ± 5,4	-65 ± 8,9 (-16,6 %) $P < 0,01$

Как видно из представленных данных, различие в показателях времени простой зрительно-моторной реакции в период «Перед» и «После» зимних каникул составило $31 \pm 2,7$ мс, или 14,3 % ($P < 0,01$).

После каникул различие между этими же показателями достигли уже значения $65 \pm 8,9$ мс, или 16,6 % ($P < 0,01$). Как видно, укорочение времени сложной зрительно-моторной реакции было в 2,1 раза более выражено в сравнении с простой сенсомоторной реакцией. Психофизиологический смысл такого феномена заключается в том, что в результате зимнего отдыха возросла скорость обеих сенсомоторных реакций; при этом, в большей степени это относится к сложной зрительно-моторной реакции.

Данный факт, с нашей точки зрения, имеет важное значение, поскольку восстановление сложной зрительно-моторной реакции в силу более высокой ее нейронной организации [3] убедительно свидетельствует в пользу вывода о высокой рекреационной эффективности зимних каникул в отношении психомоторных реакций студентов-первокурсников.

Принципиально аналогичный результат был получен и при сравнительном анализе величины дисперсий выборок для простой и сложной зрительно-моторной реакций в периоды «Перед» и «После» зимних каникул. В результате проведенного дисперсионного анализа с помощью двухвыборочного F-теста для дисперсий выяснилось, что в результате зимнего отдыха улучшилась стабильность выполнения всех типов исследованных психомоторных реакций.

Так, по данным табл. 6 видно, что во-первых, в результате зимнего отдыха уменьшилась дисперсия для всех типов исследованных реакций, и, во-вторых, рекреационная эффективность зимнего отдыха в большей степени проявлялась в отношении более сложной психомоторной реакции, в частности сложной зрительно-моторной реакции.

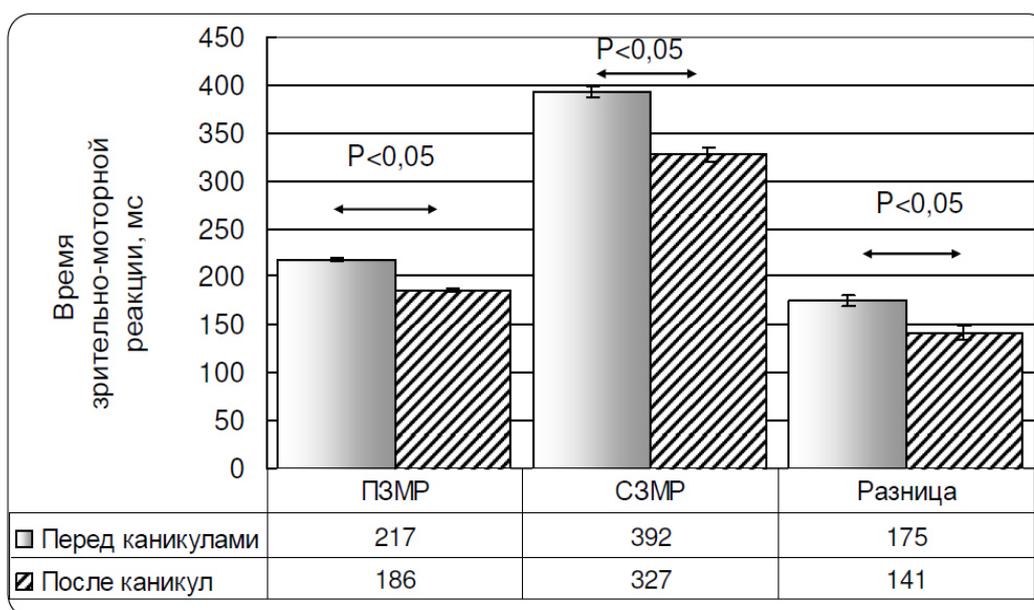


Рис. 1. К оценке рекреационной эффективности зимних каникул у студенток-первокурсниц (на основании сравнительной оценки времени простой и сложно зрительно-моторной реакции).

Таблица 6

Сравнительный анализ рекреационной эффективности зимних каникул на стабильность простой и сложной зрительно-моторной реакции

Показатель	Величина дисперсии выборки		Разница: «После - Перед» зимними каникулами
	Перед зимними каникулами	После зимних каникул	
Простая зрительно-моторная реакция, ПЗМР, мс (ПЗМР)	2277	1484	$P < 0,01$
Сложная зрительно-моторная реакция, СЗМР, мс (СЗМР)	12584	7225	$P < 0,01$
Разница: «ПЗМР - СЗМР»	$P < 0,01$	$P < 0,01$	-

Таким образом, в целом, результаты проведенных исследований позволяют говорить о высокой рекреационной эффективности зимних каникул у студенток-первокурсниц в отношении одного из важных анализаторов центральной нервной системы - зрительного анализатора.

Выводы. Анализ параметров простой зрительно-моторной реакции у девушек-первокурсниц свидетельствует, что после зимнего отдыха качественно улучшается функциональное состояние зрительного анализатора, что проявлялось, во-первых, в укорочении времени простой зрительно-моторной реакции (14,3 %), и, во-вторых, в улучшении стабильности ее выполнения. Исследование параметров сложной зрительно-моторной реакции показали, что после зимних каникул у студенток-первокурсниц существенно уменьшается время выполнения сложной зрительно-моторной реакции (16,6 %) на фоне выраженного улучшения точности ее выполнения. Сравнительный анализ параметров простой и сложной зрительно-моторной реакции у студенток-первокурсниц в период «Перед зимними каникулами» выявил два важных факта: а) время выполнения сложной зрительно-моторной реакции было существенно выше (на $175 \pm 7,4$ мс, или +81 %) и б) осуществление сложной зрительно-моторной реакции выполнялось с высокой вариабельностью (т.е. низкой стабильностью). Выявлено, что в период «После зимних каникул» время выполнения сложной зрительно-моторной реакции, требующей вовлечения более сложных нейрональных структур зрительного анализатора, было значительно больше (76 %), а собственно сложная зрительно-моторная реакция выполнялась с меньшей стабильностью. Следовательно, в результате зимнего отдыха возросла скорость обеих сенсомоторных реакций; при этом, в большей степени это относится к сложной зрительно-моторной реакции. Установленный факт имеет важное значение, поскольку восстановление сложной зрительно-моторной реакции в силу более высокой ее нейрональной организации убедительно свидетельствует в пользу вывода о высокой рекреационной эффективности зимних каникул в отношении психомоторных реакций студентов-первокурсников.

Литература:

1. Алтынова Н.В. Физиологический статус студентов-первокурсников в условиях адаптации к обучению в вузе / Н.В. Алтынова, А.В. Панихина, Н.И. Анисимов, А.А. Шуканов // В мире научных открытий. - 2009. - № 3-2. - С. 99-103.

2. Андреева Д.А. О понятии адаптация. Исследование адаптации студентов к условиям учебы в вузе / Д.А. Андреева // Человек и общество: Уч. записки. - СПб: Изд-во СПбГУ, 2003. - С. 62-69.
3. Анохин П.К. Системные механизмы высшей нервной деятельности / П.К. Анохин // Избр. тр. АН СССР, Отд-ние физиологии. - М. : Наука, 1979. - 454 с.
4. Бура Л.В. Особенности адаптации студентов-первокурсников к обучению в высшем учебном заведении / Л.В. Бура, О.А. Похвалитова, А.С. Чабанюк // Проблемы современного педагогического образования: Сб. статей. - Ялта: РИО ГПА, 2016. - С. 209.
5. Виноградова А.А. Адаптация студентов младших курсов к обучению в вузе / А.А.Виноградова // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. - 2008. - № 3. - С. 37-48.
6. Глузман А.В. Инновации в образовании / А.В. Глузман // Гуманитарные науки. 2016. - № 3 (35). - С. 8-10.
7. Ефимова В.Н. Оценка адаптационных возможностей организма в системе педагогического сопровождения студентов младших курсов / В.Н. Ефимова, Н.Н. Скоромная, Л.П.Яцкова // Проблемы современного педагогического образования. - 2016. - № 53-1. - С. 110-119.
8. Ендриховский С.Н. Время сенсомоторной реакции человека в современных психофизических исследованиях / С.Н. Ендриховский, А.М. Шамшинова, Е.Н. Соколов // Сенсор. системы. - 1996. - Т. 10, № 2. - С. 13.
9. Иванченко С.Р. Природа изменчивости скоростных характеристик сенсомоторных реакций в различных экспериментальных условиях / С.Р. Иванченко, С.Б. Малых // Вопросы психологии. - 1994. - № 6. - С. 80-86.
10. Ильин Е.П. Психофизиология состояний человека. - СПб.: Питер, 2005. - 412 с.
11. Илюхина В.А. Психофизиология функциональных состояний и познавательной деятельности здорового и больного человека / В.А. Илюхина. - СПб., 2010. - 362 с.
12. Коробейникова И.И. Параметры сенсомоторных реакций, психофизиологические характеристики, успеваемость и показатели ЭЭГ человека / И.И. Коробейникова // Психолог. журн. - 2000. - Т. 21, № 3. - С. 132-136.
13. Литвинова Н.А. Роль индивидуальных психофизиологических особенностей в адаптации к умственной деятельности / Н.А. Литвинова, Э.М. Казин, С.Б. Лурье, О.В. Булатова // Вестник КемГУ. - 2011. - № 1. - С. 141-147.
14. Литовченко О.Г. Психофизиологическая характеристика работоспособности учащихся / О.Г. Литовченко // VI Знаменские чтения: материалы науч. - практ. конф. - Курск: СурГПУ, 2007. - С. 45.
15. Осадчая Е.А. Учебный стресс как показатель степени эмоционального напряжения организма студентов в процессе адаптации к вузу / Е.А. Осадчая, Р.Ф. Петрова // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Естественные, технические и медицинские науки. - 2009. - № 4. - С. 40-49.
16. Соболев В.И. Особенности психомоторных реакций у детей младшего школьного возраста специальных медицинских групп / В.И. Соболев, М.Н. Попов // Гуманитарные науки. - 2017. - № 2 (38). - С. 42-49.
17. Соболев В.И. Характеристика степени нервно-психического напряжения студентов-первокурсников в начальный период обучения / В.И. Соболев // Теория и практика современной науки. - 2017. - № 2 (20). - С. 836-839.
18. Соболев В.И. Характеристика зрительной сенсомоторной реакции у студентов 1-го курса в начальный период обучения / В.И. Соболев // Векторы развития современной науки: материалы IV Международной научно-практической конференции (Уфа, 29-30 января 2017 г.) / отв. ред. О.Б. Нигматуллин. - Уфа: РИО ИЦИПТ, 2017. - С. 47-49.
19. Шутова С.В. Сенсомоторные реакции как характеристика функционального состояния ЦНС / С. В.Шутова, И. В.Муравьева// Вестник ТГУ. - 2013. - Т. 18. - Вып. 5. - С. 2831-2840.
20. Чикина Т. Учебно-профессиональная адаптация первокурсников / Т. Чикина // Высшее образование в России. - 2007. - № 12. - С. 137-140.

Педагогика

УДК: 378.1

аспирант Суходолова Евгения Михайловна

Гжельский государственный университет (п. Электроизолятор)

ПРИМЕНЕНИЕ КОРПОРАТИВНОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ СИСТЕМЫ UNIVERSYS ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ ГГУ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы применения корпоративной информационной системы Universys по формированию культуры межличностного общения студентов, специфика организации и экспериментальные результаты этой работы.

Ключевые слова: культура, межличностное общение, электронное обучение, дистанционные образовательные технологии, форум.

Annotation. The article touches upon the questions of the using the corporate information system Universys and forming a culture of interpersonal communication among students, the specifics of the organization and the experimental results of this work.

Keywords: culture, interpersonal communication, e-learning, distance educational technologies, forum.

Введение. Реформирование системы образования неразрывно связано с внедрением информационных, информационно-коммуникационных и дистанционных образовательных технологий в учебный процесс на каждом этапе обучения. Имеется в виду, что современная система образования развивается в условиях непрерывного роста потока информации, тесной взаимосвязи различных культур и необходимости человека обладать умением оперировать большим количеством данных из различных сфер жизнедеятельности.

В условиях осуществления такой модернизации образования появилась новая модель обучения, которая ориентирована на сокращение срока обучения студентов, изменение содержания академических курсов, углубление знаний и одновременное расширение сфер их применения, основанная на внедрении в учебный процесс электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

Целью данного исследования является выявление возможности применения корпоративной информационной системы Universys WS 5 для формирования культуры межличностного общения студентов Гжельского государственного университета (далее ГГУ) в условиях учебного процесса.

Изложение основного материала статьи. Вопросам организации учебного процесса с применением дистанционных образовательных технологий в системе высшего образования посвящены труды А.А. Андреева, М.Е. Вайндорф-Сысоевой, И.П. Волкова, А.В. Долматова, М.В. Моисеевой, Е.С. Полат, В. И. Солдаткина и др.

Анализ научной литературы и научных изысканий Г.М. Андреевой, А.А. Бодалева, Я.Л. Коломинского, Б.Ф. Ломова, А.В. Мудрика, Г.А. Цукермана и др. позволил выявить, что развитию культуры межличностного общения способствует организация коллективной деятельности студентов, в рамках которой происходит формирование навыков межличностного взаимодействия, освоение социокультурного опыта и усвоение норм поведения в обществе. Рассмотрим в этой логике основные перечисленные дефиниции.

Существует несколько различных подходов к определению понятия «культура», на наш взгляд, наиболее точно в контексте нашего исследования его определил в своих трудах Ю.Г. Волков, который утверждает, что «культура – это система ценностей, жизненных представлений, образцов поведения, норм, совокупность способов и приемов человеческой деятельности, объективированных в предметных, материальных носителях (средствах труда, знаках) и передаваемых последующим поколениям» [6].

Под культурой межличностного общения принято понимать совокупность знаний человека, а также норм и эталонов поведения, определенных обществом, которые органично и непринужденно реализуются им в деловом и эмоциональном общении. Повышение культуры общения человека выражается, прежде всего, в совершенствовании способности человека понимать окружающих, определять намерения, настроение, характер собеседника в каждой конкретной ситуации их взаимодействия.

На сегодняшний день применение дистанционных образовательных технологий в системе высшего образования обострило проблему эмоционального общения обучающихся, когда как в реальном мире предъявляются повышенные требования к социально-психологическому развитию специалиста любой области, а достичь должного уровня позволяет совершенствование методов и подходов к развитию культуры межличностного общения в рамках высшего учебного заведения не зависимо от формы обучения и применяемых технологий, в том числе и в условиях электронного обучения.

Согласно Федеральному закону от 29.12. 2012 № 273 «Об образовании в Российской Федерации» под электронным обучением понимается организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников. Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников [8].

Далее представим опыт реализации электронного обучения, а также обучение с применением дистанционных образовательных технологий в Гжельском государственном университете.

Реализация электронного обучения в нашем университете происходит посредством корпоративной информационной системы (КИС) Universys WS 5, которая предоставляет максимальный спектр возможностей для любого участника образовательного процесса. Интерфейс информационной системы построен таким образом, что каждому конкретному участнику предоставляется доступ только в определенный ее модуль с ограниченным набором необходимых для работы функций. Корпоративная информационная система Universys WS 5 включает в себя восемь модулей (см. рис. 1): электронная библиотека, электронная приемная комиссия, электронная учебно-методическая часть, электронный деканат, электронный кабинет администратора, электронный отдел кадров, электронный отдел финансового контроля, электронный ректорат. Что касается обучающихся, то каждому из них предоставляется индивидуальный логин и пароль для входа в личный кабинет, в котором осуществляется доступ к учебному расписанию, к библиотечным источникам, к электронным курсам, включающим в себя набор видео, аудио и текстовых лекций, тестирований, набор практических заданий, результаты выполнения которых автоматически формируют зачетные или экзаменационные ведомости.

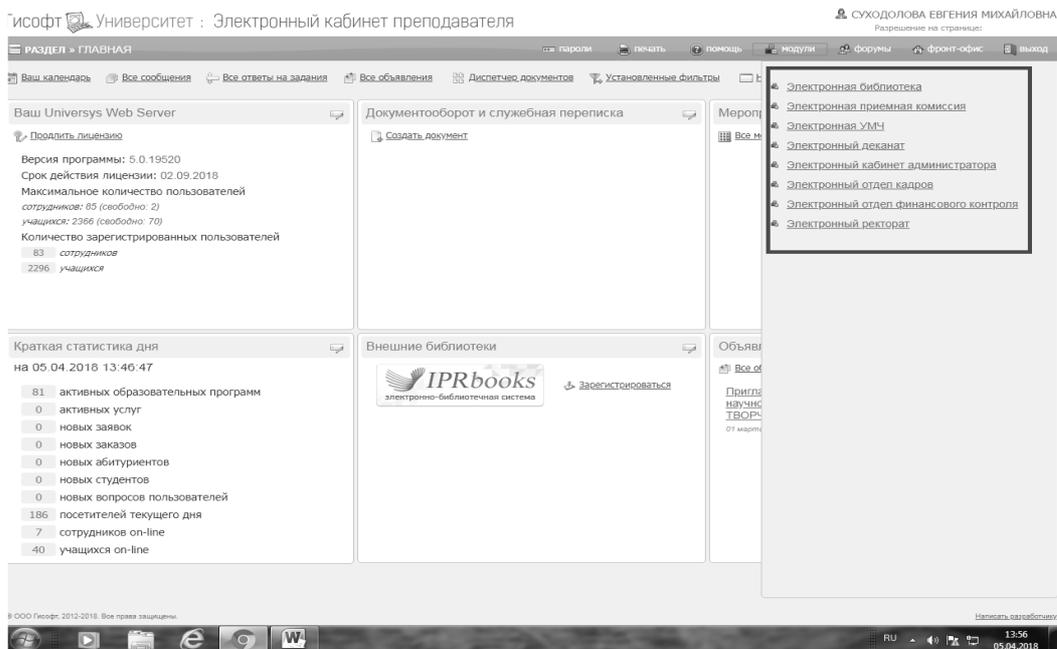


Рисунок 1. Интерфейс электронного кабинета преподавателя КИС Universys WS 5

Апробированная нами корпоративная система предоставляет обучающимся и преподавателям не только образовательные возможности, но и совокупность функций, способствующих развитию коммуникативных способностей у студентов посредством организации форумов и видео связи как между конкретным студентом и преподавателем, так и внутри различных групп обучающихся (см. рис. 2).

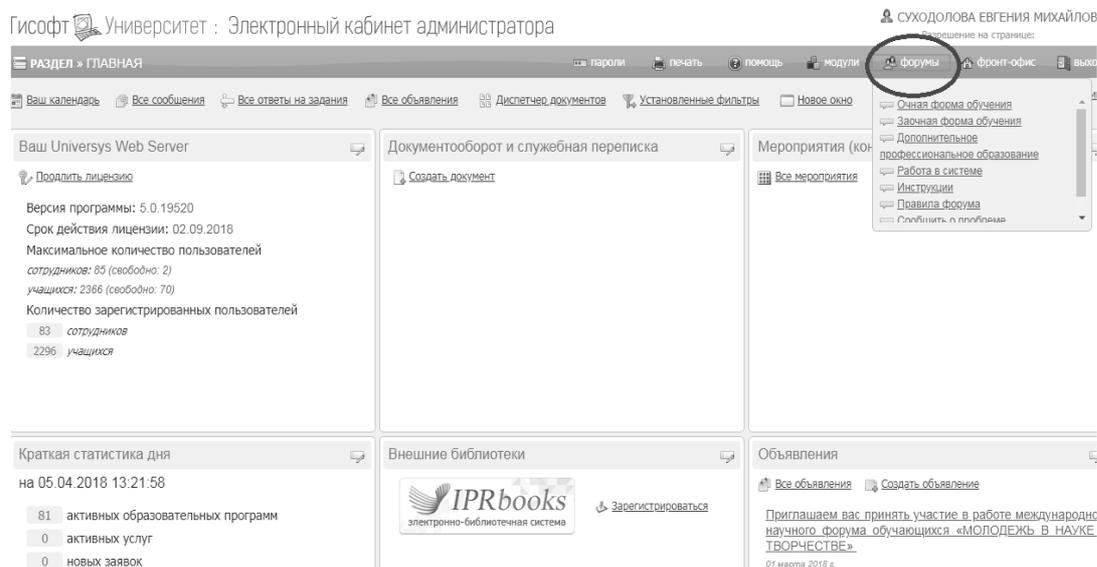


Рисунок 2. Организация системы форумов в КИС UniversysWS 5

В рамках нашего исследования были задействованы студенты 2 курса ГГУ очной формы обучения следующих направлений подготовки: государственное и муниципальное управление (25 чел.), экономика (16 чел.), менеджмент (14 чел) и студенты 2 курса заочной формы обучения: государственное и муниципальное управление (181 чел.) экономика (72 чел.), менеджмент (12 чел.), а также 2 тьютора отдела дистанционного обучения.

На начальном этапе исследования уровня культуры межличностного общения и возможности применения КИС UniversysWS 5 для его повышения, обучающимся было предложено написать эссе, описывающее личное отношение к электронному обучению, которые были проанализированы, а результаты отношения обучающихся к электронному обучению и дистанционным образовательным технологиям интерпретированы и разбиты на три группы.

Первая группа студентов высказала положительное отношение к дистанционным образовательным технологиям: студенты готовы использовать дистанционные образовательные технологии в учебном процессе; вторая группа студентов: нейтральное отношение, но если нужно, то студенты будут использовать ДОТ в учебном процессе; третья группа студентов: отрицательное отношение к ДОТ. На рис. 3 и рис. 4.

представлены диаграммы, демонстрирующие отношение студентов 2 курса ГГУ к внедрению ДОТ и электронного обучения в учебный процесс.

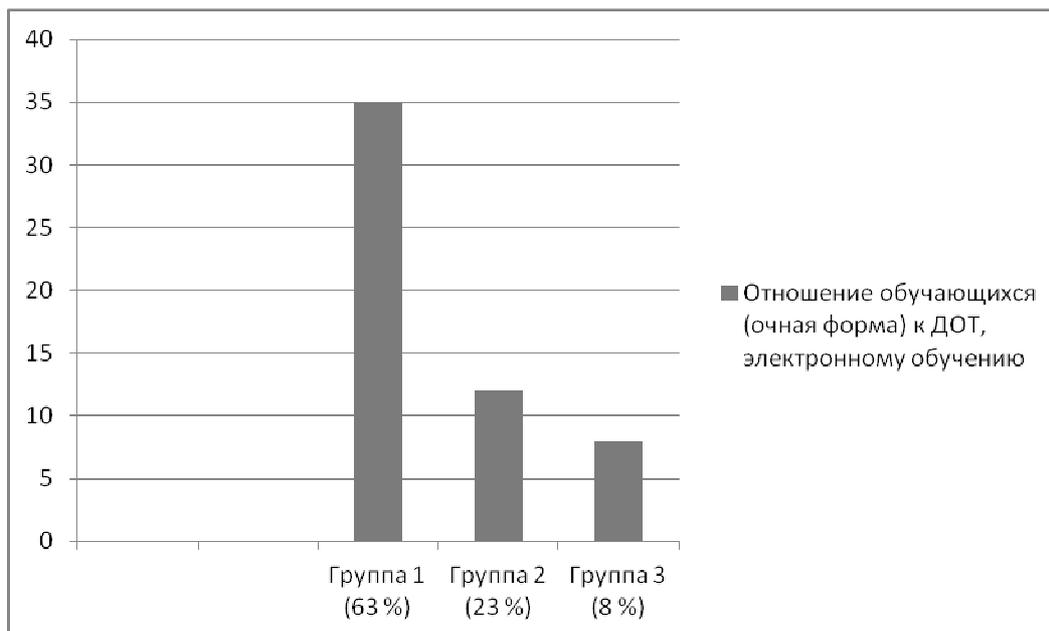


Рисунок 3. Отношение студентов очной формы обучения к использованию ДОТ и электронного обучения в учебном процессе

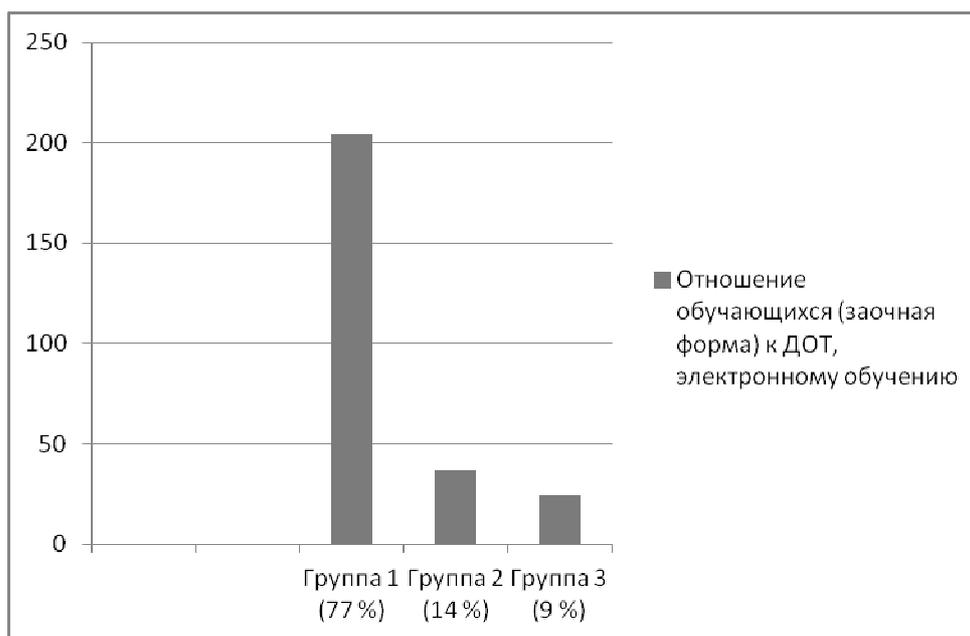


Рисунок 4. Отношение студентов очной формы обучения к использованию ДОТ и электронного обучения в учебном процессе

В целом отношение студентов ГГУ к использованию ДОТ и электронного обучения оказалось в большей степени положительное, лишь менее 10% обучающихся оказались не готовыми работать в условиях информатизации образования.

На следующем этапе исследования обучающимся были предоставлены пароли и логины от входа в личный кабинет, студенты работали внутри своих академических групп, где в рамках одного из форумов им необходимо было оформить кодекс общения внутри КИС Universys или так называемые правила поведения на форуме. Стоит отметить, что студенты очной формы обучения предпочли обсудить и выполнить это задание лично, а не виртуально. Далее старостами и лидерами групп под руководством тьютора правила поведения были выложены на форуме. Что касается заочной формы обучения, то можно отметить, что задание выполнялось студентами только в условиях КИС Universys в рамках заданного тьютором форума.

Среди обучающихся по направлению подготовки «Государственное и муниципальное управление», был оценен уровень активности. Из 181 студента, высокий уровень активности на форуме проявляли 34 человека (ежедневные комментарии по теме), средний уровень активности – 98 человек (высказали свое мнение один-два раза), низкий уровень активности – 49 человек (выполнили задание, только после личного обращения тьютора к каждому из них) (см. рис. 5).

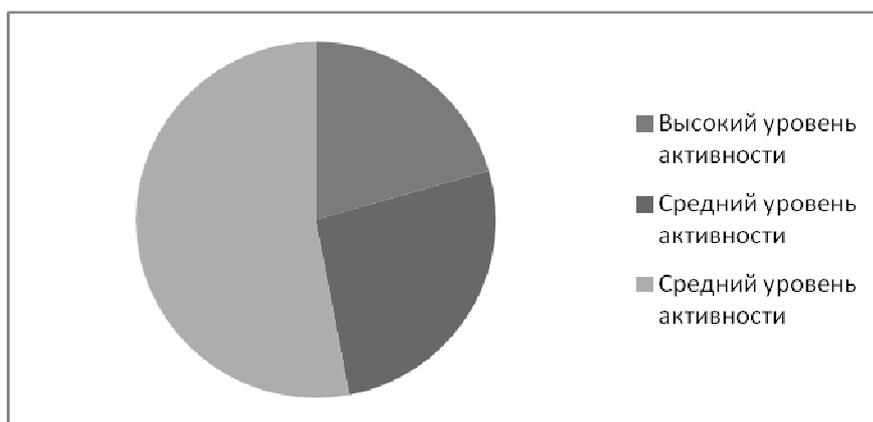


Рисунок 5. Уровень активности студентов «Государственное и муниципальное управление» заочной формы обучения при выполнении второго задания

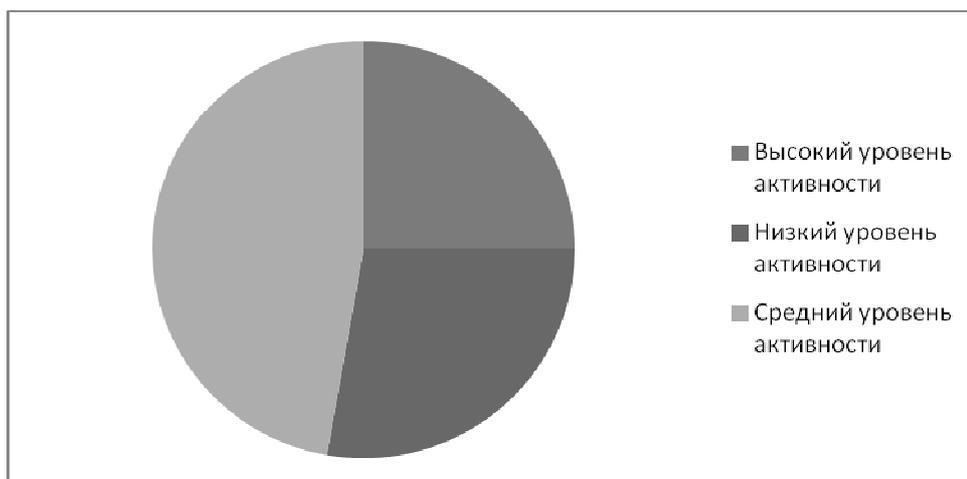


Рисунок 6. Уровень активности студентов направления подготовки «Экономика» заочной формы обучения при выполнении второго задания

Особенно можно отметить работу группы по направлению подготовки Менеджмент, так как не оказалось ни одного учащегося, который бы не высказался по теме задания, уровень активности большинства студентов оказался выше среднего. Такой эффект объясняется малым количеством обучающихся в группе (12 человек). На протяжении всего периода при выполнении заданий на форуме можно было отметить дружелюбные отношения между обучающимися, отсутствие формальности выполнения заданий, высокая степень ответственности за результат, желание выполнить задание лучше других групп. Можно сделать вывод, что работа внутри КИС Universys может быть более продуктивной, если студенты будут разбиты на более мелкие группы учащихся внутри своей академической группы, если ее численность превышает 15 человек.

Тьюторами был проведен анализ ответов обучающихся, который был оформлен в виде единого кодекса поведения, который доступен каждому студенту в личном кабинете при входе на любой из форумов. Основные пункты, касающиеся культуры межличностного общения обучающихся, которые сформулировали студенты, носили больше запретительный характер, например, один из пунктов данного свода правил гласил, что студентам запрещается:

- размещать любую информацию, противоречащую законодательству;
- оскорблять других участников форума и переходить на личности; ругаться матом;
- оставлять оскорбительные, порочащие или неприемлемые высказывания в адрес третьих сторон (людей, организаций);
- выдавать за факты (в том числе в качестве аргументов) непроверенные или заведомо неверные сведения.

В результате выполнения задания во всех группах были выявлены лидеры. В частности, в группе по направлению подготовки «Менеджмент» удалось создать единое информационно-образовательное сообщество, нацеленное на решение поставленных учебных задач с определенными функциями и ролями у каждого из его участников, с общими целями, ценностями и высоким уровнем ответственности за результат.

Следующим этапом работы студентов в КИС Universys было изучение одного электронного курса согласно их графику учебного процесса. В связи с тем, что активность выполнения заданий и уровень коммуникации между обучающимися и тьюторами в малочисленных группах более высокие, то было решено каждую из академических групп разбить на более мелкие группы по 5-7 человек. Каждой из таких групп приходилось изучать теоретический материал в рамках 3-5 тем курса, выполнять совместно предложенные задания, находить статьи по предложенным темам и выносить их на всеобщее обсуждение внутри академической группы. Общение в рамках таких заданий, в основном, происходило асинхронно, что потребовало определенного времени и усилий для того, чтобы научить сотрудничеству студентов на

расстоянии. Оценивание работы студентов осуществлялось преподавателем внутри каждой из малых групп, что повышало работоспособность каждого из ее участников.

Выводы. Таким образом, в рамках нашего исследования было выявлено, что система KIS Universys вполне может быть использована как инструмент электронного обучения и обучения с применением дистанционных образовательных технологий, которые позволяют организовать активный процесс получения знаний самими студентами, а преподаватель или тьютор будут поддерживать этот процесс. В ходе применения такой системы и построения работы в ней происходит влияние на формирование культуры межличностного общения и коммуникативных способностей обучающихся, а также их способности более точно выражать свои мысли и контролировать свои эмоции.

Литература:

1. Андреев, А. А., Солдаткин, В.И. Введение в дистанционное обучение: сущность, технология, организация. – М.: МЭСИ, 1999. – 196 с.
2. Долматов, А. В. Управление формированием проектной культуры педагога ДОУ: системный, процессный, деятельностный подходы // Личность, общество, образование в изменяющемся мире: межвузовский сборник научных трудов. – СПб: ЛОИРО, 2011. – С. 190-195.
3. Моисеева, М. В. Интернет-обучение: технологии педагогического дизайна / Под ред. кандидата педагогических наук М.В. Моисеевой. — М.: Издательский дом «Камерон», 2004. — 216 с.
4. Полат, Е. С. К проблеме определения эффективности дистанционной формы обучения // Открытое образование. 2015. – №3. – С. 71-77.
5. Полат, Е. С. Педагогические технологии дистанционного обучения. 2-е изд., стер.– М.:Изд. центр «Академия». – 400 с.
6. Социология: Учебник /Под ред. проф. Ю.Г. Волкова.– Изд. 2-е, испр. и доп.– М.: Гардарики, 2003.– 512 с.: ил.
7. Фаткуллин Н. Ю. Двухпараметрическая педагогическая модель прогнозирования успешности результатов дистанционного обучения/ Фаткуллин Н.Ю., Шамшович В.Ф., Вайндорф-Сысоева, М.Е., Грязнова Т.С. // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. – 2015. - № 4. – С. 124-130.
8. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 29.07.2017) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 29.07.2017)
9. Церковский, Ф. Л. Психология межличностных отношений: конспект лекций / А.Л. Церковский, О.И. Гапова, Е.А. Скорикова. – Витебск: ВГМУ, 2017. – 71 с.

Педагогика

УДК 37.064

кандидат педагогических наук Тращенко Светлана Александровна

Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого (г. Великий Новгород)

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ДЕТСКО-ВЗРОСЛЫХ СООБЩЕСТВ: СИСТЕМНО-СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Аннотация. Актуальность изучения экспериментального моделирования процесса становления и развития детско-взрослых сообществ обусловлена усилением внимания педагогических, социально-психологических и социологических исследований к социальному функционированию и развитию мира детства, увеличением попыток переосмыслить ребенка и детство, как психологических субъектов и, в тоже время, рассмотреть их в качестве субъектов социализации. В статье рассмотрены теоретические основы системно-синергетического подхода на основе которых разработана и научно обоснована концептуально-методологическая схема становления и развития детско-взрослых сообществ в условиях многообразия. В качестве основных элементов модели нами выделены: концептуально-методологическое поле, поле продуктивного взаимодействия, процессуально-алгоритмическое поле, рефлексивно-оценочное поле.

Ключевые слова: детство, семья, социальный институт, детско-взрослое сообщество, ребенок-взрослый, развитие взрослого и детского сообществ, образцы социального поведения, моделирование, системно-синергетический подход.

Annotation. The urgency of studying the experimental modeling of the process of formation and development of children's and adult communities is due to the increased attention of pedagogical, socio-psychological and sociological research to the social functioning and development of the world of childhood, an increase in attempts to rethink the child and childhood as psychological subjects and, at the same time, to consider them as subjects of socialization. The theoretical bases of the system-synergetic approach on the basis of which the conceptual-methodological scheme of the formation and development of children's adults communities in conditions of diversity is developed and scientifically substantiated. As the basic elements of the model we have identified: the conceptual-methodological field, the field of productive interaction, the process-algorithmic field, the reflexive-valuation field.

Keywords: childhood, family, social institution, children-adults' community, child-adult, development of adult and children's communities, patterns of social behavior, modeling, system-synergetic approach.

Введение. В национальной доктрине образования до 2025 года указывается на то, что воспитание в России должно исходить из потребности в разработке путей и средств самоопределения и проектирования общности вокруг самоопределяющегося субъекта. В данном контексте необходимо решить задачу самоопределения жизненной позиции подростков и детей путем формирования «дружественных сред». В качестве стратегической задачи современного образования определяется конструирование воспитательных систем таким образом, чтобы была сформирована нравственная, интеллектуальная, гражданская личность, способная действовать активно в постоянно меняющихся условиях.

Раскрывая процесс моделирования становления и развития детско-взрослых сообществ, важно заметить, что моделирование рассматривается нами не только как практический объективный критерий изучения истинности знаний, но и как одно из средств отображения явлений и процессов реального мира. Проверка их истинности осуществляется непосредственно, либо устанавливая их отношение к другим теориям, которые

выступают в качестве модели практически обоснованной. Моделирование в единстве с другими методами познания, выступает в данном случае как процесс его углубления.

Полученные в ходе исследования результаты возможно перенести на оригинал в связи с тем, что модель отображает какие-либо его черты и осуществляется часто посредством предварительного исследования того и другого. Для успешного проведения моделирования важно наличие уже сложившихся теорий, которые исследуют гипотезы или явления, указывающие на допустимые упрощения при построении моделей.

При этом полипарадигмальность, которая характеризует процесс использования в педагогической практике множества образовательных парадигм, является отличительной характеристикой современного развития образования. [2; 3; 4]

Полипарадигмальным основанием проектирования и исследования образования в современных условиях может быть рассмотрена синергетика, основу которой составляет коммуникативная организация процесса. Категория «синергетика» в переводе с греческого означает – диалог, сотрудничество, совместное действие.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время нет общепринятого, строгого определения синергетики, которая возникла как теория явлений кооперативных при решении задач тематики лазерной, а затем приобрела статус теории, которая *описывает* неустойчивые, нелинейные, незамкнутые системы. В контексте общепедагогических представлений синергетика определяется как наука о "становящемся бытии", его механизмах и самом становлении [10].

Рассмотрение *проблемы* организации самоопределения в учебной деятельности также связано с *синергетическим* подходом в образовании [11, с. 337]. Так, в работах О.С. Анисимова определяется сущность саморазвития, возможность в учебном процессе формировать способности к саморазвитию, обосновывается, с позиций психологии и педагогики, организация процессов саморазвития. При этом логико-мыслительному обеспечению педагогической деятельности, способствующему становлению способности обучающихся к саморазвитию уделено особое внимание [11].

С.П.Курдюмов и В.Н.Князева считают, что самоорганизацию в процессе образования можно считать самообразованием, овладением методиками расширения своих знаний. Обучение, с точки зрения авторов, - это "нелинейная ситуация открытого диалога, прямой обратной связи", при этом сущность синергетического подхода к обучению, по их мнению, – это образование как открытие себя в сотрудничестве с другими людьми и с самим собой [12].

В связи с этим можно сделать вывод, что с синергетикой связана новая парадигма – парадигма самоорганизации, отличительной характеристикой которой является развитие субъектного потенциала организации.

На необходимость педагогической синергетики и отказа от «функционально-режимных» устремлений традиционной педагогики указывает Л.М. Андрюхина, отмечая, что «образование и воспитание достигает наибольшего эффекта там, где поддерживается исходное многообразие индивидуальностей, создаются условия для проявления разнообразных способностей, существует богатая разнообразием культурная среда. Только в такой среде открывается возможность самоорганизации» [19, с. 25].

«Синергетическая концепция самоорганизующего воспитания» сформулирована С.В.Кульневичем, основной идеей которой становится теория процесса формирования личностных структур сознания субъектов образовательного процесса как механизма и источника педагогического самоорганизующего творчества. По С.В.Кульневичу можно сформулировать, основанные на синергетических ориентирах, следующие принципы образования: субъектность познающего сознания; дополнительность; открытость воспитательной и учебной информации включение экспертных оснований; диалогичность содержания; нравственность коммуникации убеждающей; неясная этнокультура педагогическая; самоидентификация; регулирующая воспитательная практика; кумулятивный эффект образования [20, с. 54-66].

Для нас особый интерес представляют исследования, выделяющие синергетический аспект при проектировании образовательных процессов. Рассмотрим некоторые примеры.

Определяя, в контексте системно-деятельностного подхода, концепцию содержания образования, П.Г. Щедровицкий отмечает, что «...содержанием оказывается не то, что передается в исходном тексте мысли-речи или в плане демонстрации способов деятельности (решения задач), а то, что возникает в понимании-непонимании и рефлексивной коммуникации по поводу ситуации непонимания. Содержанием образования, воспитания оказывается то, что совместно удерживается, по крайней мере, двумя участниками коммуникации» [21]. При выборе технологий и форм становления и развития ДВС на основе педагогики саморазвития мы рассматриваем в качестве основной образовательной цели овладения технологией рефлексивной самоорганизации - образовательную игру.

Обобщая все выше сказанное, можно утверждать, что идеи синергетики возможно применить при решении проблем ДВС. Сама синергетика, определяя новую парадигму, раскрывает законы становления и развития ДВС в контексте гуманизации современного образования, что позволяет назвать новой парадигмой парадигму самообразования.

Как показал анализ исследований концептуального обоснования содержания, целей, технологий и ценностей образования детей и взрослых, что его основу составляют разные взгляды на сущность и социокультурный смысл образования. Определяя задачу формирования целостного человека, Г.Б. Корнетов отмечал, что необходимо «таким образом организовать образовательное пространство, чтобы в нем сочетались подходы, ориентированные на различные педагогические парадигмы» [4, с. 61].

В нашем исследовании рассматривается парадигма «самоорганизации», которая в синергетике описывает неустойчивые, незамкнутые, нелинейные системы и представляет собой новое направление междисциплинарных исследований процессов развития и самоорганизации, протекающих в открытых системах, что характерно для ДВС.

Изучение исследований, определяющих сущность синергетического подхода и описывающих опыт его применения при проектировании образовательных систем, свидетельствует о том, что в образовании идеи синергетики используются при построении кооперативных отношений между субъектами образования и других сфер, формированием их способности к самоопределению и самоорганизации, что и отличает взаимодействие субъектов ДВС.

Для нашего исследования большое значение имеют направления в педагогике, основанные на синергетических технологиях («педагогика саморазвития» О.С.Анисимова, «авторизованная педагогика» Н.Н. Халаджана и др), что позволяет констатировать о значимости парадигмы самоорганизации при решении

проблем ДВС. В тоже время изучение результатов исследований, которые раскрывают технологические, предметно-содержательные и ценностно-целевые аспекты реализации синергетического подхода в различных образовательных системах, свидетельствует о недостаточной изученности возможностей использования синергетического подхода при моделировании процесса становления и развития ДВС.

Введение синергетики в данный процесс возможно через синергичность процессов становления личности и сообществ, что значимо для нашего диссертационного исследования, в частности, то, что применение синергетического подхода позволяет раскрыть характер стимулирующего образования, обосновать открытый характер диалога с другими людьми.

Данные положения и составляют основу теоретико-экспериментального моделирования процесса становления и развития ДВС.

Нами разработана и научно обоснована концептуально-методологическая схем становления и развития детско-взрослых сообществ в условиях многообразия.



Рисунок 1. Концептуально-методологическая схема становления и развития ДВС в условиях многообразия

Раскроем сущность каждого элемента концептуально-методологической схемы. Первый её структурный элемент – концептуально-методологическое поле, которое содержит методологические подходы, принципы и

ведущие идеи. Оптимальное сочетание комплексного, системно-синергетического, индивидуально-развивающего, практикологического и компаративистского подходов составляют методологическую основу. В качестве ведущего определен комплексный подход к становлению и развитию детско-взрослых сообществ. В условиях многообразия, данный подход является комплексным, так как учитывает разные аспекты становления и развития детско-взрослого сообщества в их взаимосвязи (организационные, социокультурные, психологические, экономические и др.), обеспечивает диалог традиций и тенденций в развитии детей и взрослых в современном мире: открытость детско-взрослого сообщества, предполагающую стимулирование инициатив как внутри его, так и вне; вариативность в выборе программ и форм совместной деятельности детей и взрослых с учетом их индивидуальных особенностей и творческих способностей, их многообразия.

При этом эвристическая и критическая функция свойственны системно-синергетическому подходу. Первая функция включает изучение явлений и объектов в новых взаимосвязях и отношениях, исходя из многообразия типов этих связей и отношений, типологических и структурных характеристик изучаемого явления. Функция критическая данного подхода, носит конструктивный характер и направлена на выявление недостаточности объяснения и изучения явлений и предметов, их взаимосвязей.

В исследовании одним из основных положений системно-синергетического подхода определяется рассмотрение системы как совокупности субъектов и объектов, взаимодействие которых способствует становлению новых интегративных качеств, которые не свойственны компонентам системы, в тоже время система активно воздействует на свои компоненты, преобразуя их соответственно собственной природе и с учетом факторов, обеспечивающих ее относительную самостоятельность и целостность.

Необходимо учесть, что применение подхода учитывает характер совместной деятельности направленной на формирование у детей и взрослых синергетического мышления и готовности к новым видам деятельности: проектной, культурно-просветительской, экспертной, социально-рефлексивной, творческой.

При реализации индивидуально-развивающего подхода в процессе становления и развития детско-взрослого сообщества акценты делаются на: изучении условий саморазвития и развития человека, который выступает как активный субъект собственного развития; обоснование социокультурной программы, направленной на самореализацию саморазвитие и самоорганизацию субъектов сообщества, учитывая их опыт, интересы, ценности, склонности; определении главного экспертного критерия оценки индивидуально-развивающего эффекта - становление гуманистически направленных ценностных ориентаций, определяющих духовный мир человека.

Практикологический подход включает осуществление положений о сбалансированном сотрудничестве, индивидуальном успехе, связанных с созданием условий для интеграции интеллекта субъектов детско-взрослого сообщества, стимулирование их стремления к успеху, творчеству, пробуждения инициативы, а также формирование их истинной заинтересованности в успехе.

Компаративистский подход позволяет исследовать международный и российский опыт формирования и развития детско-взрослых сообществ в сравнительно-сопоставительном ключе.

В концептуально-методологической схеме определяются концептуальные основания, включающие ряд принципов и ведущих идей. Принципами становления и развития детско-взрослых сообществ являются: принцип сотрудничества, диалогового общения и продуктивного взаимодействия, принцип помогающих взаимоотношений, принцип просоциальной активной деятельности.

Сотрудничество в контексте первого принципа рассматривается как совокупность деятельностных, поведенческих, интеллектуальных, ценностных взаимосвязей, обусловленная саморазвитием личностей детей и взрослых. Сотрудничество ребенка и взрослого включает их сотворчество, сознание, соучастование, событие. Сотворчество взрослого и ребенка совершается в процессе формирования их ценностных ориентаций и жизненных целей. Роль сознания в процессе совместной деятельности, отмечал М.М. Бахтин, утверждая, что истина рождается в процессе совместного поиска и диалогического общения [13]. Таким образом, сознание может рассматриваться как выявление двух одинаково правильных систем знания, что способствует взаимообогащению. Соучастование ребенка и взрослого предполагает сопереживание, сочувствие, активную помощь, а также эмоциональную включенность в дела других людей. В детско-взрослом сообществе каждое проводимое мероприятие является событием, то есть ярким, впечатляющим и запоминающимся действием. В качестве обобщения значимости данного принципа для становления детско-взрослых сообществ выделим следующие основные признаки событийности общности (по И.Ю. Шустовой): совместное бытие, взаимопонимание; духовная связь (общность), близость, чувство МЫ; открытость отношений; самоопределение и выбор, что важно для воспитания и развития субъектности взрослых и детей; объединение всех субъектов вокруг общей значимой цели; общность позиций детей и взрослых, в процессе которой осуществляется индивидуальная и групповая рефлексия [14].

Таким образом, реализация данного принципа позволяет каждому ребенку и взрослому сообществу иметь возможность высказать свою точку зрения и быть услышанным, участвовать в решении различных социальных и образовательных проблем на основе диалога и диалогичности общения, ориентированного на получение как индивидуального, так и коллективного продукта.

Особое значение в деятельности территориальных детско-взрослых сообществ имеет реализация принципа помогающих взаимоотношений, предполагающего ориентацию на открытость, эмпатию, искренность, на инициирование духовно-нравственного самосовершенствования. Необходимо отметить, что данный принцип предполагает понимание взрослым ребенка, отказ от навязывания ему своих установок и образов, от авторитарного формирования качеств личности, «удобных» для взрослого. Это становится возможным, когда взрослый сам является самоактуализирующейся личностью. Как справедливо отмечает К.Р.Рождерс, «...успешность, с которой я создаю взаимоотношения, содействующие развитию других людей как отдельных личностей, является мерой достигнутого мною этапа в собственном личностном росте» [15, с. 63] Данный принцип определяет многообразие разновозрастных групп; вариативную организацию образовательной и культурной деятельности; многообразие путей развития и ситуаций их выбора; свободу самоопределения культурного; и обсуждения проблем; ситуацию свободы выбора; формирование культуры выбора личностного.

К идеям, определяющим особенности становления детско-взрослых сообществ нами отнесены: идея персонализации и фасилитации, идея проектной педагогики и коллективных творческих дел.

Реализация идеи коллективных творческих дел (А.С. Макаренко, И.П. Иванов) предполагает развитие систем самоуправления ДВС посредством цепочки событийных КТД, обеспечивающих насыщение

интеллектуальной жизни детей и взрослых через включение их в: познавательную деятельность (интеллектуальные игры, викторины, олимпиады и др.), коммуникативную деятельность (совместные поездки, вечера, организация общих дел и др.), ценностно-ориентированную деятельность (социальные проекты, совместная деятельность по патриотическому воспитанию и др.), художественно-эстетическую деятельность (фестивали песни и танца, конкурсы по изобразительному искусству и др.); спортивно-оздоровительную деятельность (Дни здоровья, веселые старты и др.); развивающую деятельность (олимпиады, конкурсы, кружки, секции, факультативы, элективные курсы и др.).

Реализация идеи проектной педагогики в детско-взрослом сообществе предполагает практико-ориентированный характер совместной проектной деятельности; рефлексивное ее сопровождение; солидарную ответственность за результаты проектирования; взаимное обучение друг друга всеми субъектами проектировочного процесса.

Идея персонификации и фасилитации ориентирует на обеспечение психологической и физической доступности для детей и взрослых различных средств обучения; создание многочисленных связей «взрослый-ребенок», «взрослый - малая группа детей», «ребенок - малая группа детей»; организацию групп свободного общения, куда могут входить взрослые разных статусов и дети разного возраста и др.

К процессам становления и развития ДВС нами отнесены адаптационный, обеспечивающий детям и взрослым гармонию взаимоотношений; интегративный, предполагающий сочетание коллективных и индивидуальных видов деятельности, объединение усилий детей и взрослых; прогностический, направленный на оказание помощи в определении реальных перспектив развития на основе диагностики и рефлексии; оптимального выбора, способствующий созданию условий для самостоятельного выбора и принятия решений, важных для каждого ребенка, взрослого и для сообщества, осознание свободы и ответственности.

Содержание компонентов представленной концептуально-методологической схемы, прежде всего, указывает на связь авторского понимания детско-взрослого сообщества и социального заказа современному образовательному сообществу. При этом сообщество детей и взрослых рассматривается как добровольное, постоянно развивающееся и развивающее каждого участника объединение детей, родителей, педагогов, других взрослых в соответствии с их общей ценностно-смысловой личностной направленностью. Сообщество, как было сказано выше, характеризуется внутренней расположенностью каждого друг к другу, взаимопониманием, взаимным приятием. Жизнь и деятельность сообщества включает отношения, общение, деятельность. В тоже время предполагается широкий жизненный контекст событий, обстоятельств, ситуаций, «встреч». В соответствии с таким «составом» сообщества его жизнедеятельность выступает источником развития нравственно-творческого потенциала личности - становления творческой индивидуальности. Ведь известно, что «личность не только возникает, но и сохраняет себя лишь в постоянном расширении своей активности, в расширении сферы своих взаимоотношений с другими людьми и вещами, эти отношения опосредствующими» (Э.В. Ильенков) [18].

Для реализации вышеперечисленных идей и функций ДВС создается коммуникативно-стимулирующая среда, основными характеристиками которой являются: эмоциональная и деятельностная включенность; проявление ценностно-смыслового пространства; стимулирование индивидуального самоопределения у каждого субъекта детско-взрослого сообщества, формирование его осознанной позиции по отношению к сообществу и своей деятельности в нем; проявление и поддержка интереса, спонтанности и свободы в самореализации авторских инициатив; рефлексивные коллективные и индивидуальные процессы [26; 27; 28; 29].

Алгоритм процесса становления и развития детско-взрослого сообщества предполагает последовательность следующих шагов:

Первый шаг характеризуется тем, что при вступлении в ДВС дети и взрослые на основе эмпирического описания того, что с ними происходит в процессе совместной деятельности, выявляют затруднения, связанные, прежде всего, с пониманием особенностей современного детства и взрослого сообщества, анализируют причины этих затруднений, предлагают пути их решения. Итогом проведенной совместной аналитической деятельности детей и взрослых является определение правил и норм жизнедеятельности ДВС.

Второй шаг связан с обобщением множества ситуаций из практики совместной деятельности детей и взрослых в ДВС, осмыслением удач и неудач в реализации совместных проектов, осуществлением выбора и проектирования идеальной модели ДВС.

Третий шаг предполагает, на основе совместной рефлексии проживания своего пути в ДВС каждым ребенком и взрослым проектирование их дальнейшей жизненной траектории.

Эффективность процесса становления и развития ДВС оценивается по уровню сформированности социально-коммуникативной активности ребенка и взрослого, которая рассматривается как интегративное качество их личности, характеризуемое ценностным отношением к взаимодействию с различными людьми и группами в процессе продуктивной совместной деятельности и выполнением различных ролей в социально-значимых проектах на основе рефлексии внутриличностных и межличностных социальных позиций.

Структурно-содержательными характеристиками социальной активности детей и взрослых являются:

- инициативность в установлении и поддержании отношений с разными социальными группами и отдельными людьми;
- желание понять действия других людей и мотивы собственных действий, принять разные роли социальные и действовать в соответствии с ними в контексте ситуации;
- способность организовывать свое поведение и общение на основе самоанализа своих действий и поступков, регулировать конфликты, прогнозировать совместную деятельность;
- умение самостоятельно организовать свою деятельность и сотрудничать с другими, преодолевать неуверенность, делать выбор и принимать решения, организовывать свою деятельность и деятельность других, извлекать пользу из своего опыта и опыта других людей.

Таким образом, можно социальную активность субъектов ДВС рассматривать как познавательную активность, проявляющуюся в трех сферах развития личности: деятельности, обучении и самопознании.

К структурным компонентам социальной активности членов детско-взрослого сообщества можно отнести:

Социально-коммуникативный, предполагающий идентификацию с социокультурной и образовательной средой сообщества, принятие её ценностей, осмысление социального и образовательного знания, участия в

деятельности сообщества, способствующую усвоению традиций, правил, норм, общественного опыта;

Индивидуально-ценностный, ориентированный на развертывание «самости» ребенка и взрослого в деятельности, его содержательно-результативных и процессуально-динамических характеристик;

Операционально-деятельностный включающий достижение гармоничного сочетания социально-коммуникативного и индивидуально-ценностного компонента.

Выводы. Обобщение вышеизложенного позволяет констатировать, что использование системно-синергетического подхода в моделировании процесса становления и развития ДВС может обеспечить рост потенциала самоорганизации и саморазвитие всех субъектов данных сообществ. Концептуальным основанием становления и развития ДВС в условиях многообразия является взаимопроникновение совокупности характеристик понятий «коммуникация», «продуктивность», «синергетизация», «открытость», «кооперация», обобщенное понимание которых создает уникальность и неповторимость:

— сочетание внешних условий и внутренних процессов развития; ситуация социального развития как «приглашающая сила, вызов» (Л.С. Выготский) и окружение бессильно, когда иссякает собственный внутренний источник и движущие силы саморазвития и развития (В.П. Зинченко);

— «свобода самоопределения» и многообразие зон развития (В.А. Караковский);

— «взаимодействие полей: смысла (культура — личность — образованность), содержания (гуманитарность - креативность — интеграция), организации (разнообразие - индивидуализация - самоорганизация), результата (универсализм - целостность - автономность)» (В.Г. Воронцова);

— «саморазвитие активной личности, внутренняя мотивированность деятельности всех субъектов образовательного процесса, эмоциональный подъем» (В.А. Левин);

— становление способа индивидуального освоения социально- коммуникативной среды; самореализация, способности рефлексии, эмпатии, идентификации, «приведение в движение внутренних природообразных ресурсов каждого индивида через диалог и взаимодействие» (Т.В. Менг).

Литература:

1. Национальная доктрина образования в российской федерации. Постановление Правительства РФ от 4 октября 2000 г., № 751
2. Гинецинский, В.И. Педагогическое знание как методологическая и теоретическая проблема / В.И. Гинецинский Дисс. ... доктора пед. наук – Л.: 1988 – 332 с.
3. Ильенков, Э.В. Философия и культура. – М., 1991. – 320 с.
4. Корнетов, Г.Б. Педагогика в поиске базовых моделей образовательного процесса / Г.Б. Корнетов // Школьные технологии. – 1999. – N1-2- с. 61 – 69.
5. Кун, Т. Структура научных революций / Т. Кун –М. Прогресс, 1977. – 300 с.
6. Борзенков, В.Л. Педагогическая игротехника. Методология. Теория. Практика. / В.Л. Борзенков. – М., 2000. – 130 с.
7. Карпенко, М.П. К вопросу о становлении новой педагогической парадигмы и её технологическом обеспечении / М.П. Карпенко, В.Н. Помогайбин // Школьные технологии. 1999. N 1-2, с. 3-9
8. Громько Ю.В. Образование как средство формирования и выращивания практики общественно-регионального развития / Ю.В. Громько, В.В. Давидов // Россия-2010. 1993. No 1.
9. Сериков, В.В. Образование и личность. – М.: Логос, 1999 г. – 173 с.
10. Концепция самоорганизации в исторической ретроспективе. – М., 1994.
11. Анисимов, О.С. Технологическо-педагогические основы педагогики саморазвития: Учебное пособие. / О.С. Анисимов, К.А. Раджабов. Самарканд: Изд-во СамГУ, 1989. – 100 с.
12. Князева, Е.Н. Законы эволюции и самоорганизации сложных систем. / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. – М.: 1994. – 217 с.
13. Бахтин, М.М. Вопросы литературы и эстетики / М.М. Бахтин. М.: Художлит, 1975. С. 234
14. Шустова, И.Ю. Детско-взрослая общность и её со-бытийные характеристики. / И.Ю. Шустова // Новые ценности образования, 2010. Вып. 1 (43). «Событийность в образовательной и педагогической деятельности». С. 22 – 35.
15. Роджерс, К.Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию / К.Р. Роджерс; (Пер. с англ. М. Злотник). - М. : Эксмо-Пресс, 2001. С. 63.
16. Макаренко, А.С. Педагогические сочинения: в 8 т. / А.С. Макаренко. – М.: Педагогика, 1985. – т. 5.-336 с.
17. Иванов, И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел. / И.П. Иванов – М.: Педагогика. 1989 – 58 с.
18. Ильенков, Э.В. Личность и творчество / Э.В. Ильенков. Москва. 1999. С. 178
19. Андрухина, Л.М. Региональная политика, культура и содержание образования. — Екатеринбург, 1994. 246 с.
20. Кульневич, С.В. Педагогика личности: от концепций до технологий. Учебно-практическое пособие / С.В.Кульневич. - Ростов-на-Дону: Учитель, 2001. - 160 с.
21. Щедровицкий, П.Г. Очерки о философии образования. – М. : НИИ ОПП АПМ СССР, 1982. – 110 с.
22. Буданов, В.Г. Синергетические стратегии в образовании. / В.Г. Буданов – [Электронный ресурс] <http://www.ras.ru:8101/81budan.html>
23. Выготский, Л.С. Психология развития человека. / Л.С. Выготский — М.: Изд-во Смысл 2005. — 1136 с.
24. Зинченко, В.П. Миры, структуры и динамика сознания: человек развивающийся. Очерки российской психологии / В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов. – М.: Тривола, 1994. – с. 162 – 210.
25. Воронцова, В.Г. Гуманитарно-аксиологические основы постдипломного образования педагога / В.Г. Воронцова. – Псков: ПОИПКРО, 1997. – 421 с.
26. Певзнер М.Н. Образовательные возможности развития детско-взрослых взаимоотношений/ Певзнер М.Н., Петряков П.А., Александрова М.В., Донина И.А. // Образование: ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. 2016. № 1. С. 20-24.
27. Певзнер М.Н. Развитие межпоколенных отношений в территориальных детско-взрослых сообществах / Певзнер М.Н., Петряков П.А., Александрова М.В., Донина И.А. // Человек и образование. 2015. № 3 (44). С. 118-122.

28. Шерайзина Р.М. Детско-родительское сообщество как фактор развития дошкольника / Шерайзина Р.М., Александрова М.В., Донина И.А., Зиновьева С.Д., Тращенко С.А. // Психология взаимоотношений в контексте развития личности: Коллективная монография. - Ульяновск, 2017. С. 82-90.

29. Шерайзина Р.М., Александрова М.В., Тращенко С.А., Донина И.А. Развитие детско-родительских отношений в процессе продуктивного взаимодействия субъектов территориальных детско-взрослых сообществ // В книге: Психолого-педагогические особенности семьи XXI века отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2016. С. 245-254.

Педагогика

УДК 377

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологического образования

Тубеева Фиалета Казбековна

Северо-Осетинский государственный педагогический институт (г. Владикавказ);

старший преподаватель кафедры дефектологического образования **Заева Нелля Каспولاتовна**

Северо-Осетинский государственный педагогический институт (г. Владикавказ);

магистрант кафедры дефектологического образования по направлению подготовки

Психолого-педагогическое образование / профиль: Психолого-педагогическое

сопровождение обучающихся с ОВЗ Цгоев Сослан Таймуразович

Северо-Осетинский государственный педагогический институт (г. Владикавказ)

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ К ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В последнее время в России ведется деятельная политика по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья, оказывается существенная материальная и психологическая помощь семьям, имеющим детей инвалидов. В статье анализируются психологические особенности воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, рассматривается влияние внутрисемейных отношений на социализацию данной категории детей, выявляются методы и средства установления контактов и психологического сопровождения детей и родителей, устанавливаются мотивационные, волевые, психологические, познавательные и эмоциональные компоненты психологической готовности родителей к воспитанию детей-инвалидов.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, воспитание, общая готовность, психологическая готовность, ситуационная готовность, психологическое сопровождение.

Annotation. Recently active policy in relation to children with disabilities has been conducted in Russia. Substantial material and psychological assistance is provided to families with children with disabilities. In the article psychological features of the upbringing of children with disabilities are analyzed, the influence of family relationships on the socialization of this category of children is examined, methods and means of establishing contacts and psychological accompaniment of children and parents are revealed, motivational, volitional, psychological, cognitive and emotional components of the parents' education of disabled children.

Keywords: children with disabilities, upbringing, general readiness, psychological readiness, situational readiness, psychological support.

Введение. На сегодняшний день стало бесспорным, что уровень благополучия семьи и детства обуславливают глубокий кризис состояния общества, значительные перебои в развитии социальной политики страны. Кардинальные изменения в стране, связанные с трансформацией всех сфер жизнедеятельности людей, существенно усложнили социальные проблемы населения. Это отразилось, в первую очередь, на состоянии самого незащищенного слоя населения, среди которых – дети с ограниченными возможностями здоровья, а также на семьях, воспитывающих детей-инвалидов. В России, как и во всех других государствах, на фоне сокращения общей численности населения, значительно выросло количество детей с ограниченными возможностями здоровья. Все чаще рождаются дети с врожденными психическими или физическими аномалиями, соматическими недостатками в здоровье, дефектами интеллекта и другими серьезными заболеваниями. При этом воспитание детей-инвалидов имеет свои специфические особенности. Сегодня численность таких детей составляет около 10% среди всех новорожденных. Предположительный рост количества детей-инвалидов вызывает тревожные психологические, социальные, культурные, экономические и социологические проблемы как для самих детей-инвалидов и их семей, так и для государства в целом. На плечи родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, ложится трудное бремя забот не только материального или финансового, но и психологического, физического и морального характера.

Формулировка цели статьи. От своевременности понимания причин трудностей, от верности принятых решений, от способности реализовать позитивные намерения, т. е. от решения конкретных проблем, возникающих в жизни, зависит будущее ребенка и его близких. В последние годы отношение к детям-инвалидам со стороны российских властей и обывателей изменилось к лучшему. Сейчас Россия позиционирует себя как страна, все граждане которой имеют равные возможности. Однако на практике многое оказывается иным. Семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья, необходимо оказывать социально-педагогическую, психологическую и материальную поддержку. Для того чтобы эта поддержка была наиболее результативной и своевременной, нужно начать работу с диагностики существующих проблем в семьях, воспитывающих детей инвалидов. В выявлении этих проблем и механизмов их решения заключается основная цель нашего исследования.

Изложение основного материала статьи. Проблема психологической готовности родителей к воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья в настоящее время приобрел весьма актуальный характер. В России, как и во всем мире. Возросло численность детей, имеющих различные нарушения в психическом, физическом, физиологическом и соматическом здоровье. В связи с этим, родители, воспитывающие детей-инвалидов, должны быть психологически подготовленными к разнообразным проблемам, возникающим при их воспитании. Вопросами психологического сопровождения

семей, воспитывающих детей с ограниченными физическими и психическими возможностями основательно занимаются такие ученые, как: Н.Ф. Дементьева, З.Ж. Жаназарова, О.Б. Завивалкина, Ж.А. Нурбекова, Д.В. Стороженко, Б.А. Сырникова, А.И. Шевченко, активно участвующие в исследовании проблем непонимания родителями своей значимости в воспитании детей-инвалидов, в их социализации.

Одним из основных факторов в выработывании индивидуально-личностных особенностей ребенка и стиля его поведения выступает характер сформировывающихся отношений между родителями и детьми. Нескладывающиеся взаимоотношения родителей с ребенком на разных периодах его развития имеют отрицательные последствия для укрепления психического и соматического здоровья ребенка, формирования его характера и индивидуальности. Одним из возможных механизмов преодоления таких негативных последствий выступает развитие психологической готовности родителей к воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья.

Психологическая готовность человека является одной из составляющих общей готовности к деятельности, определяемая разнообразными факторами. В структуре психологической готовности, как отмечают некоторые ученые (М.И. Бекоева [1], Н.М. Иовчук [6], Ж.М. Созаева [9], В.В. Ткачева [12]), выделяют общую (продолжительную) и ситуативную (преходящую) готовность. Продолжительная готовность представляет собой комплекс ранее приобретенных установок, знаний, навыков, умений, мотивов деятельности. На основе этих параметров зарождается психологическая готовность к выполнению тех или иных предстоящих задач деятельности, плавно переходя в ситуационную готовность. Она представляет собой мобилизацию и активизацию всего потенциала, развитие психологических возможностей для эффективных действий в настоящее время. Ситуативная готовность проявляется в виде целостного динамического состояния личности, внутренней установки на определенное поведение, направленность всех сил на активные и целенаправленные действия. Как целостные образования, общая и ситуационная готовности включают следующие психологические компоненты:

а) мотивационный компонент – потребность в успешном выполнении поставленных задач, интерес к плодотворной деятельности, стремление добиться успехов и т. д.;

б) познавательный компонент – осознание обязанностей, постановка задачи, оценка значимости выполняемых действий, определение методов, средств и приемов достижения поставленной цели;

в) эмоциональный компонент – чувство ответственности, достоверность в успехе, надежность, воодушевление, увлеченность;

г) волевой компонент – управление своей волей и мобилизация сил для решения поставленных задач, сосредоточивание на условиях и цели задачи, абстрагирование от мешающих воздействий, преодоление сомнительных моментов.

Психологическая готовность личности, особенно к успешным действиям в экстремальных ситуациях, складывается из его индивидуальных особенностей, степени подготовленности человека, объема имеющейся информации, наличия времени и средств для снижения тяжести экстремальной ситуации, полноты информации о результативности принимаемых действий. Анализ поведения людей в чрезвычайных ситуациях показывает (О.Б. Завивалкина, А.И. Шевченко), что наиболее мощным раздражителем, приводящим к неправильным действиям, является именно недостаточный объем информации. Чрезвычайно важным приемом для преодоления этого явления может быть перемена хода протекания данного процесса [5, с. 69-71].

Психологическую готовность родителей к воспитанию детей-инвалидов в нашей статье мы определяем как систему психологических характеристик субъектов воспитания, обеспечивающую успешное развитие и социализацию детей-инвалидов. Воспитание, при этом, предполагает целенаправленное формирование личности ребенка в целях подготовки его к активному полноценному участию в жизни гражданского общества в соответствии с социокультурными нормами поведения и деятельности.

Исследования за последние десять лет (О.Ю. Буторина, З.Ж. Жаназарова, Ж.А. Нурбекова, К.А. Руссу, В.В. Ткачева Т.Г. Феоктистова и др.) значительно расширили знания о воздействии семьи на социальное и эмоциональное развитие детей с ограниченными возможностями здоровья [3; 4; 12; 13]. Основные направления формирования готовности родителей к результативному взаимодействию с детьми, нуждающиеся в психологической и моральной поддержке, нашли отражение в современных исследованиях Н.Ф. Дементьевой, Б.А. Сырниковой, Д.В. Стороженко, Н.Д. Шматко и др.

Психологическая защита предполагает так называемая «невидимая скорлупа», психологическое новообразование, всегда закрытое от внедрения в сознание человека травмирующих впечатлений и эмоций. В него содержатся чрезвычайно нежелательное, весьма разрушительное состояние, ощущение: чувство вины, гнева, страха, обиды и т.д. Эти ощущения заряжены очень сильной энергетикой и имеют враждебную направленность. Поэтому, существует необходимость оберегать свою «психологическую защиту», чтобы она не расслабляла со временем. Это очень утомительная работа и требует больших внутренних затрат. Такое состояние личности также изменяет представление родителей, мешает регулировать свое поведение, отрывает от реальных фактов, сдвигает акценты социальных ролей в семье, заводит семью в тупиковое состояние. Такая защитно-оборонительная модель поведения выражается в двух видах: пассивно-негативном и агрессивно-неодобряемом. Родители детей с ограниченными возможностями здоровья применяют механизмы замещения и отвержения, чтобы убедить себя и свою семью в собственной успешности, которое для любого человека выступает генератором его развития. Более 70% родителей склонны переоценивать способности своих маленьких детей, а около 25% недооценивают реальные способности детей. И лишь 5% родителей справедливо оценивают способности своих детей. Стало быть, большинство из них нуждаются в содействии специалиста.

В настоящее время интерес к проблемам поддержки детей с определенными нарушениями интеллекта существенно вырос. Разрабатываются новые приемы и технологии работы с такой категорией детей, раскрываются их реальные возможности к интеграции в гражданское общество. Об этом четко сказано в «Типовом положении о специальной (коррекционной) образовательной организации для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» и в «Инструктивном письме Министерства образования РФ (№3 от 26.12.2000)».

«Согласно этим документам, в коррекционных учреждениях VIII вида должны создаваться и функционировать классы для этой категории детей. Кроме того, в последние годы в большинстве регионов РФ открыты реабилитационные центры для детей с умеренно и тяжело выраженной интеллектуальной

недостаточностью. Но таких центров катастрофически не хватает, и это еще один барьер, который предстоит преодолеть родителям и их детям по окончании школы» [11].

Рассмотренные психологические характеристики семей, где воспитываются дети с ограниченными возможностями здоровья, ориентируют специалистов на исследование специфики внутрисемейных отношений, а также на формирование способности к установлению контактов и умения психологического сопровождения на ранних этапах развития, как детей, так и их родителей. Многие родители, имеющие детей с психическими и физическими отклонениями в развитии, не уделяют должного внимания тому, что коррекционно-развивающая система обучения имеет для таких детей определенные преимущества перед традиционной системой общего образования.

Глубокий непрерывный психологический контакт с детьми, особенно с ограниченными возможностями здоровья, – это, то необходимое требование к воспитанию, которое в равной мере рекомендовано всем родителям. Чувства и переживания контактов с родителями, как психологических, так и телесных, дают возможность детям почувствовать и понять родительскую приверженность, любовь, привязанность и попечение. «Семья может являться как мощным фактором развития и эмоционально-психологической поддержки личности, пишут многие ученые (Н.Ф. Дементьева, Б.А. Сырникова, Д.В. Стороженко), так и источником психической травмы и связанными с ней разнообразными трудностями поведения и развития. Психологи утверждают, что трудные, непослушные, непоседливые, агрессивные, несчастные дети – всегда результат неправильно сложившихся отношений в семье» [10].

Изучение особенностей психического состояния родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, может помочь выявить основные качественные характеристики личности, которыми должны обладать родители для целенаправленного воспитания своего ребенка.

В процессе воспитания важная роль принадлежит родительской позиции (Н.М. Иовчук, К.А. Руссу, Л.С. Ковалюк, Р.Ф. Салахов), включающей такие ведущие компоненты, как характер эмоционального отношения родителя к ребенку; мотивация, ценности и приоритеты родительства; стили взаимоотношений между родителями и детьми; механизмы разрешения конфликтных ситуаций; тип семейного воспитания; контроль со стороны социальных институтов [4; 7; 8].

Психологическая поддержка родителей – довольно сложная работа. Часто родители настолько уверены в своей компетентности, что в случае возникновения проблемных ситуаций в их отношениях с детьми обвиняют школу и общественные институты, мыслей они не допускают признания ошибочности своих действий, чувств, взаимоотношений в семье. Благодаря этому внутри семьи не распределяется равномерно воспитательная деятельность между матерью и отцом. Чаще всего воспитанием, эмоциональным общением с ребенком занимается матери, а отцы делают это по настроению или вообще не делают. В результате в семье наблюдается беспорядочное воздействие, а родительское участие в воспитании редко выступает для ребенка единым целостным процессом.

Выводы. Таким образом, мы пришли к выводу, что родители обязаны быть внимательными к своим детям и не скупиться на эмоции, добрые и заботливые отношения; стараться проявлять взаимную открытость; вырабатывать способности сотрудничать с детьми на основе «субъект – субъектных» отношений; развивать конструктивные способы взаимодействия; максимально понимать собственного ребенка, его потребности и интересы; развивать уверенность в своих возможностях; оптимизировать навыки работать с детьми в одной команде; усиливать чувства доверия и взаимопонимания с детьми. Из этого следует, что готовность родителей к психологической поддержке детей является важной составляющей успешного воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, так как основная функция семьи заключается в целенаправленном воспитании подрастающего поколения в соответствии с общепринятыми нормами социального поведения. Основными задачами семьи выступают формирование первоочередной потребности ребенка – потребности в социальном благополучии; воспитание беспрецедентного доверия к окружающей действительности; осмысления и принятия своей социальной роли в обществе. Поэтому родители обязаны более конфиденциально относиться к своим детям с ограниченными возможностями здоровья, психологам и социальным педагогам, которые готовы оказать необходимую профессиональную помощь и поддержку.

Литература:

1. Бекоева М.И. Механизмы развития творческих способностей младших школьников // Современный ученый. 2017. Т. 1. №1. С. 190-193.
2. Бекоева М.И. Формирование лидерских качеств у старшеклассников как педагогическая проблема // Проблемы современного педагогического образования. 2017. №55-4. С. 77-83.
3. Буторина О.Ю. Роль учреждений дополнительного образования в воспитании и обучении детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2009. №5. С. 45-47.
4. Жаназарова З.Ж. Нурбекова Ж.А. Социальная работа с семьей и детьми: учебное пособие. Алматы: КНУ им. аль-Фараби. 2014. 140 с.
5. Завивалкина О.Б., Шевченко А.И. Воспитание толерантного отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья у детей старшего дошкольного возраста // Клинико-лабораторный консилуим. 2014. №2-Приложение 2 (49). С. 69-71.
6. Иовчук Н.М. Интегративное воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья: условия и перспективы // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2016. №2. С. 16-22.
7. Руссу К.А., Ковалюк Л.С. Воспитание детей с ограниченными возможностями // Вестник науки и образования. 2017. №4 (28). С. 110-112.
8. Салахов Р.Ф. Эстетическое воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья в системе "ЦБС – ДШИ" // Современные проблемы науки и образования. 2013. №4. С. 190.
9. Созаева Ж.М. Семейное воспитание детей с ограниченными возможностями как социально-педагогическая проблема // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2011. №6 (60). С. 74-77.
10. Сырникова Б.А., Дементьева Н.Ф., Стороженко Д.В. Социальная и профессиональная реабилитация инвалидов с умственной отсталостью в многофункциональном центре реабилитации // Психическое здоровье. 2015. Т. 13. №8 (111). С. 55-58.

11. Типовое положение о специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии Режим доступа: <https://zakonbase.ru/content/part/80935> (дата обращения 25.04.2018).

12. Ткачева В.В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии: учебное пособие. М.: АСТ; Астрель, 2017. 318 с.

13. Феоктистова Т.Г. Духовно-нравственное воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья // Детский сад от А до Я. 2013. №6 (66). С. 136-144.

14. Шматко Н.Д. Совместное воспитание и обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся дошкольников // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2010. №5. С. 12-19.

Педагогика

УДК 371

аспирант Тускаева Лариса Юрьевна

ГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт (СОГПИ) (г. Владикавказ)

ОБУЧЕНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ЭКСПРЕССИВНЫМ СРЕДСТВАМ КОНТРАСТА

Аннотация. В статье представлен опыт лингвостилистического анализа художественного текста на интегрированных уроках русского языка и литературы в процессе обучения старшеклассников образовательно-выразительным средствам контраста. На примере рассказа А.П.Чехова «Толстый и тонкий» рассматривается такой приём анализа художественного текста, как стилистический эксперимент.

Ключевые слова: антитеза, контраст, концепт, контекстные антонимы, лексема, лингвопоэтика, оксюморон, стилистический эксперимент.

Annotation. The article presents the experience of linguistic and stylistic analysis of a literary text at the integrated lessons of Russian language and literature in the process of teaching high school students visual and expressive means of contrast. On the example of A. P. Chekhov's story "Thick and thin" such method of the analysis of the literary text as a stylistic experiment is considered.

Keywords: antithesis, contrast, concept, context antonyms, lexeme, linguopoetics, oxymoron, stylistic experiment.

Введение. Школьный учебный предмет называется «Русский язык». Тот самый, «великий, могучий, правдивый и свободный». Но часто за всеми (несомненно, важными и нужными) грамматическими разборами, диктантами, тестами живая стихия языка превращается в гербарий, поэтика отходит на дальний план, дети не видят красоты и образности русской речи, а предмет «Русский язык» вызывает у них скуку. Смысл любого слова, любого словесного образа может быть прояснён только тогда, когда они подключены к энергетической сети всего художественного произведения, в которой каждый элемент уместен и вместе с другими создаёт неповторимую картину. В результате язык перестаёт быть «гербарием» и становится действительно живым, великим и свободным.

Изложение основного материала статьи. Одним из эффективных способов реализации функциональной направленности в обучении, усиления внимания к эстетической функции языка является систематическое и целенаправленное проведение специальных интегрированных уроков русского языка и литературы, которые посвящаются наблюдению за использованием изучаемых грамматических явлений в художественной речи и предполагают организацию исследовательской лингвистической деятельности учащихся. Целью таких уроков является анализ языковых единиц в функциональном аспекте. При этом, конечно, в центре внимания оказывается текст художественного произведения, в котором особенно ярко прослеживаются изобразительно-выразительные свойства рассматриваемых грамматических категорий. Такие уроки и курсы, не отменяя традиционных предметов, позволяют обращаться к изучению тех явлений, которые остаются за «рамками» дифференцированных учебных предметов, выстраивая тем самым целостную систему филологического знания. В их основе – комплексный (лингвистический и литературоведческий) анализ художественного текста. Неразрывную связь лингвистического и литературоведческого анализа подчёркивали в своё время Г.О.Винокур, Л.В.Щерба, Р.Якобсон и др. Так, например, Г.О.Винокур определял лингвистику как «науку о всяком языке, в том числе и о языке художественном», а язык – как «результат творчества, структурный элемент литературного произведения» [1]. Интегрированные уроки русского языка и литературы как нельзя лучше подходят для обучения старшеклассников изобразительно-выразительным средствам (тропам и фигурам речи), в том числе и языковым средствам контраста [8].

Контраст в художественном тексте не может не представлять интереса, ведь по сути контрастное осознание действительности (исторического опыта, разных видов искусства и т.д.) – основа человеческого бытия. Однако нужно отметить, что изучение контраста в современной науке (риторике, стилистике, культуре речи и др.) связано с рядом проблем. Так, до сих пор строго не установлен лингвистический статус контраста: в работах учёных-лингвистов он определяется по-разному. Одни исследователи (Ю.Н.Караулов, А.Л.Кошелева) называют контраст приёмом, другие (Т.Г.Хазгеров, А.В.Кузнецова, Л.В.Баскакова) – отношением, третьи (Е.А.Астахова, И.В.Пекарская, С.А.Станиславская, М.А.Цаликова) определяют контраст как организующий принцип, что, на наш взгляд, является наиболее точным, целесообразным и даже концептуальным.

Средства контраста изучаются уже с 5 класса. Сначала на лексическом уровне (антонимы), затем на грамматическом (контрастные грамматические формы слов, антонимичные синтаксические конструкции, антитеза), семантическом (языковые и контекстные антонимы, оксюморон). Наконец, в старших классах средства контраста рассматриваются на всех языковых уровнях (в том числе и композиционном). Важны для обучения средствам выражения контраста и синтаксис, в частности, синтаксический параллелизм, подчеркивающий контраст [2; 3; 7]. Отдельно контраст как самостоятельное экспрессивное средство (фигура, троп) и принцип организации художественного текста в школьном курсе не изучается, тем более что до сих пор в лингвистике нет его чёткой дефиниции. Относительно подробно рассматривается антитеза. Обычно все учащиеся способны увидеть антитезу (резкое противопоставление образов, понятий, положений и т.д.), так

как она всегда реализует себя непосредственно в тексте произведения. Так же ученики без труда отличают оксюморон, поскольку это та же антитеза, хотя и парадоксально звучащая. Контраст как конструктивный принцип построения текста по своей природе шире и содержательнее антитезы, которая является лишь одним из средств его выражения, кроме того, контраст, в отличие от антитезы, может быть неявным, намеренно скрытым, уходящим в подтекст, увидеть который способен не каждый. На формирование этого умения и направлен лингвопоэтический анализ художественного текста, ведь задача интегрированных уроков в старших классах как раз и состоит в том, чтобы «научить и приучить учащихся читать художественное произведение филологически вооружённым глазом» [4]. Одним из наиболее действенных методов такого анализа является стилистический эксперимент.

В подлинно художественном произведении, целостном, системно организованном, всё (включая знаки препинания) мотивированно и целесообразно и ничего нельзя исключить или изменить [5; 6]. Если же это всё-таки осуществить, конечно, не нарушая общеязыковых норм (то есть провести стилистический эксперимент), то произойдёт «выхолащивание» текста, разрушится композиция и целостность произведения. Для стилистического эксперимента следует подбирать небольшие по объёму, но ёмкие по содержанию тексты, такие, например, как произведения А.П.Чехова.

Обратимся к известному рассказу А.П.Чехова «Толстый и тонкий». Это программное произведение изучается на уроках литературы в 6 классе, но к нему стоит вернуться в 10-11 классе, чтобы расширить представление об индивидуальном стиле писателя и в процессе стилистического эксперимента углубить работу над экспрессивными средствами выражения контраста. В 6 классе ребята ещё не могли в полной мере понять и оценить глубокого чеховского подтекста, хотя и получили начальное представление об антитезе, без труда находили языковые и контекстуальные антонимы, одобряли искреннюю радость толстого и презирали тонкого за рабское чиновничье отношение, учились портретной и речевой характеристике героев, удивлялись меткости чеховской художественной детали. Теперь (в 10-11 классе) рассказ воспринимается по-новому.

Рассмотрим несколько фрагментов интегрированного урока, в центре внимания которого контраст как принцип организации художественного текста. Итак, стилистический эксперимент стоит начать с заглавия. Заглавие произведения является эпицентром всей его художественной системы (особенно у Чехова). Предложим ученикам заменить название другими вариантами, хотя и сюжетно мотивированными, например, «Случайная встреча», «Встреча на вокзале», «Встреча друзей детства». На первый взгляд, такая замена вполне объяснима (ведь речь в рассказе действительно идёт о встрече). Но важно показать учащимся, что сделать это невозможно, так как с заменой заглавия разрушается композиционно-семантический уровень, на котором существуют ассоциативно-смысловые связи, а значит, гибнет и авторский замысел. Заглавие «Толстый и тонкий» уникально, оно вызывает определённые ассоциации, которые затем трансформируются, делая контекст более субъективированным. Так, лексема «толстый» в начале рассказа отождествляется с лексемами «полный», «упитанный», а лексема «тонкий» с лексемами «худой» или «тощий», затем в образной системе произведения слова-понятия «толстый» и «тонкий» постепенно начинают ассоциироваться со словами «богатый» и «бедный», «тайный советник» и «коллежский ассессор», «ваше превосходительство» и «подобострастное существо», «вельможа» и «слуга» и т.д. Далее в ходе эксперимента попробуем заменить «тонкий» на «худой» (ведь лексический антоним к слову толстый именно худой, а не тонкий). Но это тоже невозможно. Очевидно, такой мастер слова, как Чехов, не случайно выбирает в заглавии слово «тонкий». Попробуем подобрать к прилагательным «толстый» и «тонкий» существительные: толстый (человек, мужчина, женщина, ребёнок), тонкий (намёк, нитка, волос, стан и т.д.). Но в рассказе речь идёт о людях, следовательно, прямым антонимом к слову «толстый» является «худой». Почему же Чехов выбирает слово «тонкий» и какое наполнение приобретает в контексте эта лексема? Подберём синонимы: лёгкий, легковесный, узкий, subtilный, писклявый, неплотный, стройный, визгливый, тоненький, гибкий и т.д. Видно, что слово «тонкий» (в отличие от «толстый») многозначно и несёт в себе определённую оценку, характеристику героя, не имеющего никакого веса в обществе, сгибающегося вперёд перед высшим чином. Более того, «толстый» и «тонкий» не просто контекстные антонимы, которые настраивают читателя на художественный конфликт, – это два противоположных концепта произведения, вокруг которых группируются не только все основные языковые средства текста, но и глубинные подтекстовые категории.

Поскольку рассказ почти полностью диалогичен, обратимся к речи героев, не забывая при этом и об авторском тексте, хотя в нём нет прямой оценки. Друзья называют друг друга по имени, обращаются на «ты», используют разговорную (даже просторечную) лексику («ну», «небось», «хорошенько», «папироска»), трогательные обращения («душонок», «друг детства», «милий мой», «голубчик»). Понятно, что благодаря этому возникает ощущение искренней радости от неожиданной встречи двух бывших одноклассников. Поэтому авторская фраза «оба были приятно ошеломлены» сначала понимается в прямом смысле. На первый взгляд, в начале встречи (до того, как тонкий узнал о чине толстого) отсутствует противопоставление героев: перед нами просто два добрых приятеля, встретившихся после долгой разлуки. Почему же тогда, упомянув имена героев (Михаил и Порфирий), Чехов, тем не менее, продолжает называть их толстый и тонкий?

Продолжим стилистический эксперимент. Можно ли заменить слово «ошеломлены» на, скажем, «удивлены» (лексически более оправданное)? Зачем Чехов употребляет два раза именно это слово, хотя и в разных предложениях? Сначала речь идёт о толстом и тонком («Оба были приятно ошеломлены»), а потом о тонком и его семье («Все трое были приятно ошеломлены»). Обратимся к этимологическому словарю. «Ошеломить» – буквально «сбить с врага шлем», то есть лишить защиты. В толковом словаре – «крайне поразить, изумить, озадачить». Слово «приятно» в обычном контексте здесь вряд ли самое подходящее, но только не у Чехова. Кроме того, примем во внимание, что тонкий вспоминает из гимназического детства именно их с толстым прозвища, а не что-то другое, тем более, что это сложносочинённое предложение с противительным союзом «а» построено как раз на противопоставлении («Тебя дразнили Геростратом за то, что ты казённую книжку папироской прожёл, а меня Эфиальтом за то, что я ябедничать любил»). То есть толстый сжёг книжку, чтобы самоутвердиться, показать бесстрашие, снискать уважение сверстников, значит, он с детства отличался честолюбием, и сейчас, наверно, готов на всё, лишь бы добиться своего (он и добился многого), а тонкий не просто ябедничал – он любил это делать. Теперь в своём нескончаемом потоке слов тонкий не даёт толстому рта открыт: задаёт вопросы и продолжает говорить сам, не дожидаясь ответов. В результате эксперимента и наблюдений приходим к выводу, что и в начале диалога тоже присутствует контраст, хотя и на уровне подтекста: становится понятно, что тонкий всегда завидовал своему другу. Порфирий догадывается, что и теперь, спустя много лет, перед ним человек, более преуспевший в жизни, чем

он сам. Жгучее желание узнать, так это или нет ("Ну, что же ты? Богат? Женат?"), он сам и подавляет (а вдруг это действительно так!) и, не давая собеседнику ответить, без умолку говорит, хвастаясь своими достижениями (жена-лютеранка, сын-гимназист). Явным становится контраст, когда тонкий узнаёт, что гимназический товарищ и соперник превзошёл его и вознёсся на недостижимую высоту. Теперь перед нами уже не друзья детства, а люди, между которыми разверзлась непреодолимая пропасть.

На следующих этапах урока рассматриваются средства контраста на пунктуационном, ономастическом, лексическом, морфологическом и других уровнях. Ученики приходят к выводу, что контраст может стать не только глубоко языковым приёмом, но и ведущим композиционным принципом, организующим художественный текст. В конце рассказа перед читателями совершенно раздавленный «маленький человек», который мучительно подыскивает подходящие изменившейся обстановке слова, чтобы как-нибудь ненароком не нарушить субординации. Совсем иначе теперь воспринимается уже знакомая (хотя немного изменённая) фраза «Все трое (здесь уже тонкий, его жена и сын) были приятно ошеломлены». Слово «приятно приобретает противоположное значение и придаёт иронично-сатирическое звучание не только этому предложению, но и самой встрече двух бывших друзей, а словосочетание «приятно ошеломлены» воспринимается теперь как оксюморон.

Выводы. Таким образом, при лингвопоэтическом анализе текста нужно уделять особое внимание не только умению находить те или иные экспрессивные средства языка в тексте, но и объяснять, с какой целью они использованы. Общеучебные умения воспринимать и воспроизводить текст формируются как взаимосвязанные и взаимообусловленные. Правильное, точное, полное восприятие чужого текста уже предполагает возможность конструирования собственного высказывания, овладение средствами речевой выразительности при изучении структуры текста, на что и направлен курс русского языка для старшеклассников.

Литература:

1. Г. О. Винокур. О языке художественной литературы. М.: Высшая школа, 1991. С. 33.
2. Цаликова М.А. Экспрессивный синтаксис в произведениях К. Л. Хетагурова. В сборнике: Венок бессмертия. Материалы международной научной конференции, посвященной 140-летию со дня рождения Коста Хетагурова. Владикавказ, 2000. С. 199-203.
3. Гацалова Л.Б., Парсиева Л.К. Повтор как выразительное средство языка художественного произведения. Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. № 11 (176). С. 101-104.
4. Шанский Н.М. О курсе «Русская словесность» на продвинутом этапе обучения (10-11 классы) // Русский язык в школе. 1994. № 5. С. 38.
5. Кучиева Л.А. Сущность функционального подхода к изучению связного текста в его методическом аспекте. В сборнике: Современные технологии обучения. Сборник статей. Владикавказ, 2002. С. 27-32
6. Гергиева Я., Газзаева Л.В. Текстобразующие функции единиц языка и их изучение на уроках русского языка в начальной школе. В сборнике: Сборник студенческих научных статей Министерство образования и науки РСО-Алания; Северо-Осетинский государственный педагогический институт. Владикавказ, 2005. С. 19-25.
7. Магомедова Т.И. Русский язык и культура речи. Учебное пособие для студентов юридического профиля: для студентов вузов, обучающихся по специальности 021100 - "Юриспруденция" / Т. И. Магомедова. Махачкала, 2009.
8. Джиоева А.Р. Осуществление межпредметных связей при обучении русской лексике в 5-7 классах осетинской школы. Автореферат дис. ... кандидата педагогических наук / Москва, 1991

Педагогика

УДК 378:004.4

кандидат педагогических наук Тутова Ольга Васильевна

Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь)

ПРИЕМЫ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЕМЫХ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНФОРМАТИКЕ В ВУЗЕ

Аннотация. Учебная деятельность происходит более успешно, если у обучаемых сформировано положительное отношение к учению, есть познавательный интерес и потребность в познавательной деятельности. В статье рассмотрены некоторые приемы активизации учебно-познавательной деятельности обучаемых на занятиях по информатике в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: высшее учебное заведение, будущий сотрудник полиции, информатика и информационные технологии в профессиональной деятельности, учебно-познавательная деятельность, приемы активизации учебно-познавательной деятельности.

Annotation. Educational activity is more successful if students have a positive attitude toward learning. If students have cognitive interest and they need for cognitive activity they effectively master skills and ways of activities. Some methods of activation the educational and cognitive activity of students on computer science lessons' in a higher school are considered in the article.

Keywords: higher school, future police officer, computer science and information technologies in professional activity, educational and cognitive activity, methods of activation the educational and cognitive activity.

Введение. Активизация познавательной деятельности обучающихся была и остаётся одной из важнейших проблем педагогики. Учебная деятельность происходит более успешно, если у обучаемых сформировано положительное отношение к учению, есть познавательный интерес и потребность в познавательной деятельности, а также, если у них воспитаны чувства ответственности и обязательности. В то же время у обучающихся наблюдается снижение интереса к учёбе, интеллектуальная пассивность. Именно этим обосновывается особое внимание преподавателя к использованию методов и приёмов, требующих активной учебно-познавательной деятельности, с помощью которых формируются умения сравнивать, обобщать, видеть проблему, формировать гипотезу, искать способы решения, корректировать полученные

результаты.

Основы теории активизации обучения были заложены в 70-х годах прошлого столетия в исследованиях психологов и педагогов И. Лернера, А. Матюшкина, М. Махмутова, В. Оконя, М. Скаткина и др.

Проблемам активизации познавательной деятельности посвящены исследования О.А. Андреева, М.В. Богдановой, Н.В. Внуковой, М.В. Гринева, З.М. Джжаевой, Н.А. Зайцевой, А.А. Кирсанова, Г.Н. Котельниковой, Т.Н. Лукьянченко, В.Ю. Лысковой, Е.В. Першаниной, Н.Д. Раздобарова, Е.И. Скафы, Т.А. Старовойтовой, З.Ф. Человой, Г.Ш. Чиканцевой, Е.В. Щеголевой и др. Однако вопросам активизации учебно-познавательной деятельности будущих сотрудников органов внутренних дел на занятиях по информатике достаточного внимания уделено не было.

Целью статьи является рассмотрение некоторых приемов активизации учебно-познавательной деятельности курсантов и слушателей вузов МВД в курсе «Информатика и информационные технологии в профессиональной деятельности».

Изложение основного материала статьи. На основе анализа различных подходов к определению понятия «познавательная активность» можно выделить в них общую черту – это качество личности, которое проявляется в направленности и стойкости познавательных интересов, склонности к эффективному овладению знаниями и способами деятельности, в мобилизации волевых усилий, направленных на достижение учебно-познавательной цели.

Выделяют такие критерии активизации учебно-познавательной деятельности обучаемых: формирование познавательного интереса к предмету, повышение активности в процессе обучения, наличие признаков познавательной активности, проявление самостоятельности в обучении конкретного предмета, проявление познавательной самостоятельности, самостоятельный поиск и использование задач межпредметного содержания, профессионально-ориентированных заданий, а также заданий исследовательского характера [1].

Таким образом, задания, которые предлагаются обучаемым, должны удовлетворять следующим критериям [1 – 3]:

- иметь реальное практическое содержание, которое обеспечивает иллюстрацию практической ценности и значимости знаний курса информатики;
- соответствовать рабочим программам в плане приемов, методов и фактов, которые будут использоваться при выполнении предложенных заданий;
- демонстрировать практическое использование идей и методов информатики в профессиональной деятельности сотрудника органов внутренних дел;
- вызывать у обучаемых познавательный интерес благодаря внешне интересной формулировке, необычной постановке вопроса или процесса решения;
- содержать известный (или интуитивно понятный) понятийный аппарат и терминологию;
- содержать числовые данные, которые соответствуют существующим в практике, желательно, чтобы в практических заданиях использовались официальные статистические данные, например, с портала правовой статистики Генеральной прокуратуры Российской Федерации и других официальных источников;
- провоцировать обучаемых на самостоятельную постановку, формулировку, обобщение, модификацию предложенных преподавателем заданий.

Рассмотрим приемы активизации учебно-познавательной деятельности обучаемых, которые мы используем на занятиях по курсу «Информатика и информационные технологии в профессиональной деятельности» на примере темы «Обработка табличных электронных документов».

Для актуализации знаний курсантов организуем блиц опрос. Это метод получения информации, целью которого является получение быстрых ответов на вопросы от различных курсантов, что позволяет сконцентрировать внимание обучаемых и вызвать интерес к изучению данной темы.

Блиц опрос – это быстрый опрос, поэтому не требует большого количества времени на проведение. Обычно для реализации такого опроса используется небольшое количество вопросов, на которые курсанты должны быстро и четко отвечать. Вопросы подбираются в соответствии с целью проводимой диагностики.

Например, целью блиц опроса может являться: актуализация знаний курсантов для определения уровня понимания и усвоения ими изучаемой темы или повторение изученного на лекции материала для организации выполнения обучаемыми творческих заданий по теме. Таким образом, за 5-7 минут занятия преподаватель получает представление о приблизительном уровне подготовки каждого курсанта.

При изучении темы «Обработка табличных электронных документов» в процессе проведения блиц опроса преподаватель может предложить курсантам такие вопросы.

1. Что такое электронная таблица?
2. Как формируется адрес ячейки в электронной таблице?
3. Как задается диапазон ячеек в электронной таблице?
4. Какие типы адресации вы знаете?
5. Что такое относительная ссылка?
6. Что такое абсолютная ссылка?
7. Дайте определение понятию «Деловая графика».
8. Для чего используются диаграммы в программе Microsoft Excel?
9. Какие типы диаграмм вы знаете?
10. Какой тип диаграммы позволяет показать процентное соотношение частей единого целого?
11. Как можно использовать деловую графику в правоохранительной деятельности?

В случае необходимости преподаватель корректирует и дополняет ответы курсантов и слушателей.

С целью активизации познавательной деятельности курсантов на практических занятиях по информатике предлагаем загадки, ребусы, кроссворды, дидактические игры. Работа с игровыми задачами активизирует деятельность первокурсников, стимулирует обучаемых к анализу задач, построению алгоритмов выполнения заданий, поиску различных способов решения задач, формированию четкого ответа, проведению анализа решения с целью обобщения задачи, получению полезных выводов из решения.

Рассмотрим такой прием активизации учебно-познавательной деятельности курсантов как кроссворд. Этот прием позволяет проверить усвоение ими ранее изученного теоретического материала. Использование кроссвордов на занятии стимулирует познавательную активность курсантов, расширяет кругозор, обогащает лексикон новыми словами, терминами, развивает логическое мышление и память, повышает грамотность, формирует творческие способности обучаемых, способствует осуществлению дифференцированного подхода

к обучению (как путем создания ресурсов разного уровня сложности, так и постановкой задач: разгадать/составить).

Курсанты получают листы А4 с распечатанным кроссвордом, заданиями к которому являются вопросы по изучаемой теме. Самостоятельно вписывают ответы к предложенным вопросам кроссворда.

Эффективность и результативность решения кроссвордов, предлагаемых курсантам, оценивается по двум показателям:

- а) времени, которое необходимо обучаемым для отгадывания кроссворда;
- б) числу ошибок (в том числе и орфографических), допущенных ими в процессе решения (последний показатель побуждает составителя выяснить причины неправильных ответов и, если нужно, уточнить формулировки вопросов).

Для проверки правильности выполнения кроссворда используем прием «Эстафета». Он предполагает коллективную форму работы и дает возможность во время обсуждения темы задействовать всех участников занятия. Основная цель использования данного приема – организационная, так как при использовании эстафеты курсант, ответив на поставленный вопрос, передает право ответа своему товарищу. Таким образом, обучаемые не перебивают друг друга, каждый имеет возможность высказаться, и его мнение будет услышано. При этом указывается определенная последовательность выступлений: от первой парты до последней, по кругу или в хаотичном порядке.

- С помощью приема «Эстафета» удастся:
- 1) поддерживать высокий темп работы;
 - 2) развивать умение находить закономерности;
 - 3) охватить большой объем информации;
 - 4) развивать память.

Использование творческих практических заданий на занятиях по информатике также позволяет активизировать учебно-познавательную деятельность обучаемых. Под творческими заданиями понимаются такие учебные задания, которые требуют от обучаемого не простого воспроизведения информации, а творческого подхода, поскольку задания содержат больший или меньший элемент неизвестности и имеют, как правило, несколько способов решения.

Творческое задание составляет содержание, основу любого интерактивного метода. Творческое задание (особенно профессионально-ориентированное) придает смысл обучению, мотивирует курсанта.

Неопределенность результата и возможность найти свое собственное «правильное» решение, основанное на своем личном опыте и опыте своего коллеги, позволяют создать фундамент для сотрудничества, самообучения, общения всех участников образовательного процесса, включая преподавателя.

Рассмотрим задание: создайте таблицу «Показатели преступности по Республике Крым» и выполните предложенные задания (данные из таблицы взяты с портала правовой статистики Генеральной прокуратуры Российской Федерации [4]).

- Алгоритм выполнения задания.
1. Создайте таблицу по образцу (см. рис. 1).

	A	B	C	D	E	F	G
1	Показатели преступности по Республике Крым						
2	Год	Показатель преступности	Преступления особой тяжести	Тяжкие преступления	Преступления средней тяжести	Преступления небольшой тяжести	Всего
3	2014	Зарегистрировано	356	4161	9061	4670	x
4		Выявлено лиц	240	1089	1735	1856	x
5	2015	Зарегистрировано	680	4882	13731	8549	x
6		Выявлено лиц	442	1719	3512	4456	x
7	2016	Зарегистрировано	640	4102	11456	7549	x
8		Выявлено лиц	533	1631	3228	4429	x
9	2017	Зарегистрировано	760	11742	8775	7740	x
10		Выявлено лиц	383	1447	2852	4361	x
11	Всего	Зарегистрировано	x	x	x	x	x
12		Выявлено лиц	x	x	x	x	x
13							

Рисунок 1. Таблица «Показатели преступности по Республике Крым»

2. Вместо знака «x» введите соответствующие формулы.
3. Примените к таблице указанное оформление.
4. Постройте гистограмму, демонстрирующую показатели преступности по Республике Крым за последний год.
5. Постройте круговую диаграмму, демонстрирующую суммарные показатели преступности по Республике Крым.

6. Постройте кольцевую диаграмму, демонстрирующую показатели преступности по Республике Крым за 2017 год.

7. Постройте график, демонстрирующий изменения показателей преступности по Республике Крым на отдельном листе с таким же названием.

8. Постройте диаграмму с областями (с накоплением), демонстрирующую показатели преступности по Республике Крым предложенного в отчете периода на отдельном листе с таким же названием.

9. Предложите еще несколько диаграмм, которые будут полно характеризовать показатели преступности за выбранный Вами период и за весь предложенный период.

Предложенное задание содержит достаточное количество стандартных ситуаций (пункты 1-8), выполнение которых осуществляется с помощью основных команд программы MS Excel. При решении этих опорных задач должна реализовываться самостоятельная работа курсантов, как составляющая система организации учебного процесса в присутствии преподавателя и под его контролем [5].

Для активизации учебно-познавательной деятельности курсантов при выполнении творческих практических заданий используем прием «Разбор ситуации». Он применяется для обсуждения проблем, с которыми в типовой ситуации сталкиваются практически все участники. Например, при выполнении пункта 9 предложенного выше задания с курсантами обсуждаются следующие проблемы:

- 1) выбор типа диаграммы для наиболее наглядного представления табличных данных;
- 2) выбор конкретного диапазона данных из таблицы для более точного и правильного отображения построенной диаграммы;
- 3) оформление внешнего вида выбранного типа диаграммы для наглядного представления предложенных данных.

На этом этапе занятия строится эвристическая беседа, содержащая взаимосвязанные вопросы, каждый из которых является шагом на пути к решению поставленной проблемы, и большинство из которых требуют от обучаемых не только воспроизведения приобретенных знаний, но и осуществления небольшого поиска. В процессе обсуждения поставленной проблемы курсанты с помощью небольшого активного поиска устанавливают необходимый тип диаграммы для наиболее наглядного представления табличных данных и конкретный диапазон данных из таблицы для более точного и правильного отображения построенной диаграммы.

Примерные вопросы для эвристической беседы.

1. Какие данные необходимо отобразить с помощью диаграммы?
2. Какой тип диаграммы позволит представить изменения данной величины более наглядно?
3. Сколько рядов данных она может отобразить?
4. Какой диапазон необходимо выбрать?
5. Какие элементы диаграммы необходимо обязательно откорректировать для наглядного представления выбранных данных (легенда, подписи по осям)?

Одним из важнейших факторов, влияющих на познавательную активность личности, является ее эмоциональное состояние. Достаточно часто активность зависит не только от желания учиться и волевых усилий, но и определяется силой впечатлений, их новизной, непредсказуемостью, то есть всем тем, что называется «захватывающее зрелище». Эмоционально благоприятный фон познавательной деятельности побуждает к активности [5].

Примером влияния на эмоциональное состояние обучаемых может быть применение мультимедийных технологий, которые значительно расширяют возможности представления учебного материала, делают его изложение более интересным, а восприятие более активным. Цвет, графика, звук обеспечивают наглядность восприятия учебного материала, помогают уменьшить трудности, обусловленные его сложностью.

Выводы. Таким образом, предложенные приемы активизации учебно-познавательной деятельности обучаемых позволяют в форме игры углубить и систематизировать знания, умения и навыки курсантов и слушателей по темам, изучаемым в курсе «Информатика и информационные технологии в профессиональной деятельности», что позволяет формировать у них заинтересованность информатикой и внести позитивные изменения в процесс подготовки будущих сотрудников полиции.

Литература:

1. Алексюк А.М. Загальні методи навчання в школі / А.М. Алексюк. – К.: Рад.шк., 1981. – 203 с.
2. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я.Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
3. Андреев В.И. Эвристика для творческого саморазвития. – Казань, 1994. – 237 с.
4. Портал правовой статистики Генеральной прокуратуры Российской Федерации [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://crimestat.ru/regions_table_total, свободный.
5. Скафа О.І. Евристичне навчання математики: комп'ютерно-орієнтовані уроки: навчально-методичний посібник / О.І. Скафа, О.В. Тугова. – Донецьк: ДонНУ, 2013. – 399 с.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и технологий профессионального образования Умаев Анварбек Умаевич

Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и технологий профессионального образования Гамзаева Мадина Вагидовна

Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии и методики обучения Салахбеков Анварбек Пайзуллаевич

Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала)

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ПРОЕКТНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. В статье изучена сущность и выявлена структура проектных умений учащихся. Формирование проектных умений относится к числу весьма актуальных проблем в современной педагогике, решение которой имеет прямое отношение к вопросам воспитания всесторонне развитой личности. Сделан вывод о том, что проектные умения - это группа умений, которая выделяется по такому признаку как их общность по отношению к проектной деятельности, целью которой является построение технологического процесса по конструированию и изготовлению изделий и решению творческих задач.

Ключевые слова: умения, проектные умения, учащийся.

Annotation. The article studies the essence and reveals the structure of students' design skills. Formation of design skills is one of the most pressing problems in modern pedagogy, the solution of which is directly related to the education of comprehensively developed personality. Since delan conclusion that the design skills - a group of skills, which stands out on the basis of their commonality in relation to the project activities, the purpose of which is to build a technological process for the design and manufacture of products and the solution of creative problems.

Keywords: skills, project skills, student.

Введение. На современном этапе развития человеческого общества, когда стремительное развитие науки и техники вызывает глубокий переворот во всех отраслях человеческой деятельности, возникает необходимость подготовки школьников к проектной деятельности. Следовательно, и система школьного образования должна отвечать требованиям современного общества, и должна давать не только систему базовых знаний и умений, но и формировать проектные умения.

Формирование проектных умений относится к числу весьма актуальных проблем в современной педагогике, решение которой имеет прямое отношение к вопросам воспитания всесторонне развитой личности. Но прежде чем говорить о проблеме формирования проектных умений надо определиться с сущностью и структурой категории умение.

Формулировка цели статьи. Целью научного исследования является изучение сущности и структура проектных умений.

Изложение основного материала статьи. Изучение психолого-педагогической литературы показывает, что психологи и педагоги не имеют единодушия в наиболее существенных аспектах проблемы сущности умений. Обобщение точек зрения позволяет отметить, что все они сходились во мнении, что нельзя рассматривать вне связи со знаниями и навыками, так как в любом виде деятельности знания, умения и навыки выступают в сложном взаимодействии и диалектическом единстве.

По мнению А.Р. Лурии «каждое умение в начале было сложной сознательной деятельностью, направляемой известным мотивом, протекающей всегда в известных условиях и осуществляемой рядом специальных осознанных действий... Лишь постепенно эти специальные действия обобщались, вырабатывались автоматизированные операции, и процесс приобретал то как будто бы простое и однородное психологическое строение, которым отличается высокоавтоматизированный навык». Таким образом, особенностью умения является не только осознание его цели, но и концентрация внимания на выборе и применении способов его выполнения.

Когда действие, достаточно автоматизировалось, цель и условия его выполнения, благодаря длительной практике или специальным упражнениям, перестают служить объектом внимания и лишь контролируется с помощью сознания.

«Умение - говорит Н.Д. Левитов - означает успешное выполнение действия или более сложной деятельности с выбором и применением правильных приемов работы и учетом определенных условий».

Н.В. Рыков характеризует умение как «готовность действовать разумно, сознательно, соображая, а не уподобляясь автомату».

К.К. Платонов подчеркивает, что «психологической основой умений является понимание взаимоотношения между целью деятельности, условиями и способами ее выполнения».

«Умение - отмечает З.И. Ходжава - функционирует в виде умственного действия, в виде мыслительного процесса».

Е.И. Бойко считает, что в понятии «умение» «важнее всего подчеркнуть момент сознательного приспособления действия к меняющимся требованиям ситуации».

В работах Е.И. Милеряна умение определяется как «основанная на знаниях и навыках способность человека успешно достигать сознательно поставленной цели деятельности в изменяющихся условиях ее протекания». При этом он подчеркивает, что «всякое умение неразрывно связано с творческим мышлением человека».

Сопоставительный анализ определений позволяет утверждать о том, что во всех дефинициях единодушно отмечается решающая роль сознания в функционировании умения, и что этот процесс основан на работе мышления и связан с анализом и учетом тех условий, в которых протекает данная деятельность.

Своеобразный подход к проблеме умений мы видим в работах Н.А. Менчинской и П.А. Шиварева. В работах этих исследователей применяется понятие «интеллектуальное умение». Так согласно классификации Н.А.Менчинской и Д.Н.Богоявленского наряду с умениями, носящей частный характер, существуют умения более общего характера, которые находят применение в разнообразных, изменяющихся условиях и

следовательно, относящиеся к широкому кругу фактов и явлений. Эта вторая категория умений предполагает сформированную эффективно выполнять мыслительные операции при решении задач различных видов, или сформированность умений, которые можно назвать интеллектуальными. Итак речь прежде всего идет об умениях выполнять операции логического мышления: сравнение, анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, классификацию, умозаключение. Все эти умения как явствует из рассуждений Н.А. Менчинской и Д.Н. Богоявленского, с одной стороны, составляют наиболее общее «умение применять знания на практике», а с другой, проявляются в функционировании частных, специальных умений. Работы Шиварева П.А., Н.А. Менчинской, Д.Н. Богоявленского показывают на материале конкретных исследований, решающую роль мышления в функционировании умений [1-4].

С этой особенностью умений органически связана и другая характерная черта, которая так же единодушно подчеркивается в психологической литературе, функционирование умений - это использование знаний для решения определенной задачи. Как отмечает Е.И. Бойко умение приобретает в опыте человека через усвоение знания двоякого рода: во-первых, через знания относящиеся к объектам действий (знания в традиционном смысле этого слова), и во-вторых, через знания об обстоятельствах и способах действий, которые Е.И. Бойко обозначил как оперативные. В общем обе эти категории знаний неразрывно связаны не только с умениями но и с навыками. Однако здесь существует и принципиальное различие, если в отношении навыков знания используются лишь в процессе их формирования, затем действие выполняется уже на основе выработанного стереотипа, исключающего необходимость решения каких либо мыслительных задач, то для умений характерным является применение знаний и на этапе функционирования. Это обстоятельство дало в свое время основание определить умение как «знание в действии».

Большинство психологов и педагогов считают, что умение представляет собой начальную, а навык - завершающую фазу овладения действием. В связи с таким подходом некоторые авторы, в частности И.А. Каиров вообще не употребляют термин «умение». Другие, как например П.Н. Шимбирев, Р.Г. Лемберг рассматривали умение как элементарный компонент навыка. К.Н. Корнилов определял навык как умение усовершенствованное в результате упражнения и повторения, доведенное до автоматизма, а умение - как не вполне завершённый навык. Такого же мнения вначале придерживались К.К. Платонов и Л.М. Шварц. В последствии К.К. Платонов отказался от своей прежней точки зрения по данному вопросу и решительно отстаивал взгляд согласно которому «умение- есть способность человека совершать какую-либо деятельность или действие на основе полученного опыта».

В шестидесятые годы представление об умении как о не завершённом навыке было вновь выдвинуто в работах Е.Н. Кабановой - Меллер и Н.Д. Левитова, а так же вышедшем под редакцией А.А. Смирнова, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и Б.М. Теплова вузовском учебнике по психологии [5; 6].

К.Н. Корнилов, П.Н. Шимбирев, Л.М. Шварц отстаивали позицию «что умение - есть не вполне завершённый навык и что сам навык есть относительно завершённое умение». Аналогичную позицию занял в этом вопросе занял и Н.Д. Левитов, «Под навыком - пишет он- понимается закреплённое умение выполнять то или иное действие.... Возможно умение это незакреплённое упражнением и таким образом не перешедшее в навык действие». Отсюда вытекает, что упражнение неизбежно приводит к трансформации умения в навык и следовательно отличительная черта умения состоит в том, что оно вырабатывается без упражнения.

Однако концепция трансформации умения в навык вызывает существенные возражения. Как справедливо отметил З.И. Ходжава, следуя этой концепции, мы фактически приходим к утверждению, что реально существуют только навыки и что умения не могут быть конечной целью обучения. Концепция трансформации умения в навык не состоятельна и в другом отношении. Исходя из данной концепции начальный этап овладения действием, характеризующийся ошибочными и не уверенными движениями, и есть умение.

Но такое определение противоречит тому реальному представлению о совершённом действии, которое ассоциируется со словом «умение».

Несостоятельность концепции «превращения умения в навык» отметила В.В. Чебышева, указавшая на то, что с точки зрения этой концепции «становится не ясным чем отличается процесс формирования умений от процесса формирования навыка». Все это свидетельствует о невозможности решить проблему взаимосвязи умений и навыков в аспекте линейной последовательности двух этапов овладения одним и тем же действием. Отсюда с очевидностью вытекает необходимость иного многопланового подхода к решению данной проблемы. Попытки осуществить такой подход содержатся в работах: З.И. Ходжавы, Е.И. Бойко и В.В. Чебышевой.

Так весьма своеобразную схему решения данного вопроса находим у З.И. Ходжавы, который стремится доказать наличие функциональной независимости умений и навыков. «Всякий навык- пишет он- есть автоматизированное действие, исключающее какое бы то ни было решения задачи...». «Умение же как навык новое отличное от навыка приобретение, заключается в том, что в результате практики субъект становится способным сознательно, и легко решать задачи при усвоении новых навыков».

Как видим, по мнению З.И. Ходжавы, умения и навыки отличаются друг от друга прежде всего тем, что они используются в отношении различных объектов: умение- при решении задач, навык наоборот- при отсутствии каких бы то ни было задач.

Следовательно, это два разных функционально не зависящих друг от друга инструмента, которыми субъект пользуется либо одновременно либо известной очередности.

Из суждений З.И. Ходжавы можно заключить, что он связывает понятие «умение» только с одним определённым видом задач - с задачами, которые возникают у субъекта в процессе овладения тем или иным навыком.

Выступив против отождествления умений и навыков З.И. Ходжава не достаточно на наш взгляд раскрыл специфическую природу изменений.

В отличие от З.И. Ходжава Е.И. Бойко рассматривает умение и навык не как современно независимые образования, а наоборот как две различные характеристики единого функционального целого. Концепция Е.И. Бойко получила поддержку со стороны В.В.Чебышевой.

Подвергая критике изложенное Н.Д. Левитовым понимание навыка как изменения, закреплённого в результате упражнения, В.В. Чебышева указала, что по ее мнению, формирование умения и формирование навыка - это один и тот же процесс, и понятия «умения» и «навыка» выражают не разные стороны процесса.

Концепцию Е.И. Бойко в целом следует рассматривать как значительный шаг вперед в понимании взаимосвязи умений и навыков, хотя вместе с тем следует указать на некоторую ее схематичность, препятствующую более полному раскрытию содержания данных явлений.

Недостатки данной концепции обусловили необходимость дальнейшей разработки вопроса о взаимосвязи умений и навыков.

Е.А. Милерян в решение данного вопроса исходил из того, что в любом виде игровой, учебной и трудовой деятельности человека его знания, умения «навыки представлены в диалектической взаимосвязи» В зависимости от характера и условий осуществления деятельности знания, навыки и умения могут играть различную роль».

Е.А. Милерян считает, что при изменении внешних обстоятельств, когда человеку приходится вступать в новые отношения со средой, решать новые задачи, ведущим видом деятельности является умения. При постоянстве среды и стабилизации условий деятельности на первый план выступают умения.

Известно, что внутри каждой из основных категорий человеческой деятельности (игра, учение, труд) существуют отдельные виды игровой, познавательной и трудовой деятельности, непосредственно связанных с определенной областью знания или конкретными видами труда. Овладение каждым видом учебной или профессиональной деятельности предъявляет к личности свои специфические требования.

Умения являются синтетическим свойством личности, определяющим собой продуктивность, качество и скорость овладения ею данным видом деятельности, оно не только проявляется, но и формируется в деятельности [7].

Об умениях можно судить по степени овладения деятельностью, по мастерству, быстрой и легкости, с которой это овладение достигается. В исследовании закономерностей формирования умений важное значение имеет систематизация их видов и свойств. Тем не менее в психологической литературе вопрос о классификации общетрудовых умений еще не разработан в достаточной мере. Доказательством этого могут служить попытки классифицировать производственные умения, которые мы находим в работах: Н.Д. Левитова, Е.Николовой, В.В. Чебышевой и других авторов.

Так например, болгарская исследовательница Е. Николова предложила разделить трудовые умения на: двигательные, чувственные, технические и организационные.

К двигательным умениям она относит все те приемы выполнения двигательных действий, которые необходимы при осуществлении рабочих операций.

К чувственным умениям она относит умения при помощи которых человек, используя свое зрение, слух и осязание, определяет состояние исправности машин, станков, инструментов и так далее, а так же определяет качество обработанных материалов.

Технические умения выражаются в квалифицированном обслуживании машин, то есть в умении пускать в ход, регулировать, приспособлять и управлять работой машин в соответствии с производственным заданием и особенностями обрабатываемого материала.

К организационным умениям Е. Николова относит умение содержать в порядке рабочее место, правильно распределять время при выполнении операций, планировать и контролировать ход работы и т.д.

Рассматривая предложенную классификацию производственных умений, мы не находим единого принципа систематизации. Так например, двигательные умения, которые автор связывает с выполнением производственных операций, неизбежно должны быть включены в состав технических умений, так как при обслуживании машин человек должен совершать рабочие движения. Необходимы здесь и чувственные умения, они являются так же существенной предпосылкой для овладения двигательными операциями.

Другую более совершенную классификацию общетрудовых умений мы находим в работах: Чебышевой В.В. и ее сотрудников. Они делят трудовые умения на узкопрофессиональные, в основном сенсорные, моторные и общетрудовые, используемые при планировании, организации труда, а так же при осуществлении контроля и регулирования технологических процессов. Характерными признаками общетрудовых умений, по мнению Чебышевой В.В. являются, во-первых, применимость в различных видах трудовой деятельности, во-вторых, преобладание интеллектуальных компонентов, благодаря чему такие умения легко переносятся из одной области трудовой деятельности в другую, в-третьих, то что в процессе овладения общетрудовыми умениями создаются благоприятные условия для развития общих способностей и формирования личностных качеств.

Проанализировав обе предложенные классификации, мы считаем, что ни одна из них неприемлема, так как в них нет единых критериев классификации, и на наш взгляд, неправомерно противопоставляются физическая и умственная сфера трудовой деятельности человека.

Значительный шаг вперед в решении проблемы классификации умений сделал в своих работах Милерян Е.А. разделив общетрудовые умения на: конструктивно-технические; организационно-технологические; организационно-контрольные.

Выводы. Проектные умения - это группа умений, которая выделяется по такому признаку как их общность по отношению к проектной деятельности, целью которой является построение технологического процесса по конструированию и изготовлению изделий и решению творческих задач. Специфическими признаками проектных умений являются: применимость в различных видах учебно-познавательной и трудовой деятельности; преобладание интеллектуальных компонентов, благодаря чему проектные умения легко переносятся из одной области деятельности в другую; вариативная адекватность способов достижения цели по отношению к изменяющимся условиям деятельности.

Литература:

1. Алиева Р.Р., Гамзаева М.В. Технология формирования организационной культуры будущего учителя. // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 6 (67). С. 349.
2. Алипханова Ф.Н. Проектно-исследовательская деятельность студентов и ее роль в педагогическом образовании. // Мир науки, культуры, образования – Горно-Алтайск, 2014. - №6. С. 5-7.
3. Алипханова Ф.Н., Алиева Р.Р. Виды общепедагогических умений и их содержание. // Вестник Московского института государственного управления и права. 2016. № 15. С. 24-28.
4. Алипханова Ф.Н., Солтахмадова Р.Ш. Проектная деятельность как средство формирования у студентов экологического мышления. // Вестник университета (ГУУ). – М: Государственный университет управления. – М: 2015. № 8 - С. 262-265.

5. Агарагимов В.К., Алиева Г.М., Арипов М.А., Арипова Н.М., Асадулаева Ф.Р., Асадулаева С.А., Белоцерковец Н.И., Гасанова С.Х., Овсянников Г.И., Каневская Ж.О., Сметанина Н.В., Сорокопуд Ю.В., Феталиева Л.П., Умалатова З.М., Урмина И.А., Шкурко Н.М., Шутько Д.В. ПЕДАГОГИКА: ВЧЕРА, СЕГОДНЯ, ЗАВТРА - Коллективная монография / Москва, 2016.

6. Умаев А.У., Алиева Р.Р. Профессиональная деятельность преподавателя вуза. // Вестник Московского института государственного управления и права. 2016. № 14. С. 127-131.

7. Умаев А.У., Салахбеков А.П., Алиева Р.Р. Способы и методы развития творческой активности учащихся в учебно-воспитательном процессе. // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 53-4. С. 277-283.

Педагогика

УДК 37.046:001.08

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры физической подготовки и спорта Усков Сергей Валерьевич

Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);

кандидат юридических наук, доцент, начальник кафедры физической подготовки и спорта Бокий Александр Николаевич

Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);

кандидат педагогических наук, доцент, старший преподаватель кафедры физической подготовки и спорта Петренко Сергей Иванович

Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь)

ПРОБЛЕМАТИКА ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКИМ ВОСПИТАНИЕМ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Аннотация. Учебно-методические комплексы дисциплины «Физическое воспитание (физическая культура)» в настоящее время базируются на классических видах спорта (спортивная гимнастика, лёгкая атлетика и спортивные игры). Данные учебно-воспитательные системы чаще всего уже не отвечают всем желанием и мотивам современных школьников и студентов, которые часто хотят тренироваться абсолютно другими видами физкультурно-спортивной подготовки. Как психофизиологическое качество, мотивация представляет собой доминирующую составляющую как учебного процесса в образовательных организациях, так и тренировочного процесса в спортивных школах (секциях, клубах и т.д.). Мотив также как и цель, – это сильный, иннервирующий деятельность, психологический аспект.

Ключевые слова: физическое воспитание, образование.

Annotation. Educational and methodical complexes of discipline "Physical education (physical culture)" are currently based on classical sports (gymnastics, athletics and sports games). These educational systems often do not meet all the desires and motives of modern students and students who often want to train completely different types of sports training. As a psychophysiological quality, motivation is the dominant component of both the educational process in educational institutions and the training process in sports schools (sections, clubs, etc.). The motive as well as the goal is a strong, innervating activity, psychological aspect.

Keywords: physical education, education.

Введение. Иннервирующая мощь мотива определяется тем, что он действует на волевые качества. В свой черёд воля – это активная составляющая интеллекта и нравственности, контролирующая действия и поступки. Контролирующая мощь мотива определяется его иннервирующим воздействием, помогающим и мотивирующим интеллектуальные, нравственные, психологические и физиологические старания, взаимосвязанные со стремлением к целевой установке.

В научной психологии [5] базовые составляющие мотивации представляют собой предмет деятельности, потребности и способности. Каждое деятельностью действие предполагает собственный предмет, каковым определяют то, к чему активно стремится личность. Потребностями обуславливают ощущаемую личностью необходимость в чем-либо. Таланты и способности – это интеллектуальный и функциональный потенциал, генетически предопределённый в личности или сформированный, который даёт возможность приобрести знания, умения и навыки конкретном виде деятельностного действия.

Потребность в спортивных и физкультурных занятиях – основная мотивационная составляющая, ведущая и контролирующая концепция поведения личности человека. Она определяется большим диапазоном: в двигательных действиях и функциональных нагрузках; в потребности человека, как социального субъекта, в коллективе; в рекреации, играх, развлечениях, психологической разрядке; в личностно-ориентированном утверждении; в интеллектуальном совершенстве; в акмеологическом удовольствии и пр.

В процессе совершенствования человека как личности потребности перманентно видоизменяются и определяются базовой основой изменений в жизнедеятельности. Потребности напрямую взаимосвязаны с чувствами ответственности, осознаниями хорошего и плохого, удовлетворения или неудовлетворения. Решения потребностей происходит на фоне позитивных эмоций, а не решение – негативных. Контроль формирования потребностей необходимо проводить в однозначно эластичной, корректной, отвечающей задачам и целям. Другими словами, потребности не должны идти через приказ. Как педагогические априори они должны основываться на личностно-ориентированном подходе и субъект-субъектных отношениях.

Изложение основного материала статьи. Понимание человеком потребности переводит её в заинтересованность, которая в дальнейшем определяется выборочной концепцией. Увлечения как правило появляются на базе тех мотиваций и задач спортивной и физкультурной деятельности, которые в свою очередь взаимосвязаны: с удовольствием от самого учебно-воспитательного процесса (динамика, чувственность, вариативность, коллективизм и др.); с итогами учебно-тренировочных и соревновательных занятий (формирование более широкого интеллектуального кругозора (оперативно-тактический интеллект), развитие специальных умений и совершенствование навыков различных двигательных действий, улучшение функциональных показателей, проверка себя «на прочность» (повышение соревновательного результата и

пр.); с перспективностью тренировок и занятий (гармоническое здоровье формирование, укрепление психологических качеств, рост спортивной компетенции и др.).

Заинтересованность обуславливает желание функционировать, создаёт мотивацию поведения, задачи и цель. Мотивация стоит за целью, активизирует её достижение. Осуществление мотивации в деятельности проходит по технологии: план операции (осознание того, что необходимо сделать, чтобы мотивация была исполнена); быстрая подготовка к операциям (существование генетических задатков, знаний, умений и навыков для реализации деятельности); присутствие возвратной связи (сведение об результативности действия).

Одним из составляющих мотива является стимул, который часто играет роль естественной причины операции. Не смотря на то, что действие стимула часто определяется кратковременными временными показателями, но именно благодаря ему, перманентные желания в своём формировании приобретают устойчивость к стабилизации. К результативным стимулам в спортивном и физкультурном направлении можно отнести: пропаганду и агитацию, развитие материальной (инвентарь, пособия, объекты и т.д.) базы, дидактически грамотно сформированный (без резких перепадов от статики к динамике и на оборот) график занятий, увеличение возможностей для личностно-ориентированного избрания направления спортивной тренировки, рост свободно-ориентированного времени, преподавательское мастерство тренеров и учителей, истинное здоровье формирование и т.д.

Вышесказанное аргументирует, что формирование устойчивой мотивации к спортивной тренировке и физической культуре – это достаточно вариативный и в месте с тем целеопределяющий учебно-воспитательный процесс, сориентированный на систему осмысленных, позитивно замотивированных тренировок и занятий студентов и школьников с задачами их психофизиологического, интеллектуального и нравственного совершенствования, на воспитание у них заинтересованности к спорту и физической культуре.

Однако несмотря на многочисленные научные исследования и правительственные декларации, до настоящего времени достичь реальных изменений в решении вопроса роста мотивации к учебным занятиям физической культурой (физическим воспитанием) в образовательных заведениях, не получилось. Не дали ожидаемых позитивных сдвигов в физическом воспитании (физической культуре) и «грандиозные» программы его реорганизаций в США, Англии, Германии и других «цивилизованных» странах.

В России также не приобрели положительных последований и правительственные декларации, до настоящего времени достичь реальных изменений в решении вопроса роста мотивации к учебным занятиям физической культурой (физическим воспитанием) посредством повышения количества учебных часов. Это и каждодневные «часы здоровья», и «самостоятельные тренировки» во внеурочное время, и спортивно-массовая работа по месту проживания. У подавляющего большинства молодёжи не очень много шансов проявить свои личностные физические качества и приобрести вероятность обучаться в спортивных школах, клубах или секциях, так как эти заведения в большинстве случаев запрограммированы на поиск «штучных» спортивных дарований, тем более в тех видах спорта, которые у них преподаются.

Учитывая сложное внешнеполитическое положение нашего государства, (жизненно необходимые траты бюджета на оборону), средняя заработная плата граждан Российской Федерации находится на невысоком уровне. В связи с этим не всем доступны и занятия во всевозможных коммерческих организациях, оказывающим спортивные и рекреационные услуги богатым представителям нашего общества.

Всё вышесказанное обуславливает необходимость научных разработок и внедрения таких технологий физической культуры в образовательных заведениях, которые дадут возможность решать сформировавшуюся проблематику учебно-воспитательного процесса.

В 80-х и 90-х годах XX века В.К. Бальсевичем, Л.И. Лубышевой [1; 6] и другими отечественными исследователями была предложена инновационная теория физической культуры спроецированной на методологии спортивной тренировки. Данные педагогические технологии предполагают конверсию составляющих спортивной тренировки в учебно-воспитательный процесс образовательных организаций различного уровня. Учёными проводились исследования современной физической культуры (физического воспитания), базирующейся на стандартном уроке (занятии), как ключевой форме реализации учебных и воспитательных задач, и было аргументировано, что классическая схема рассчитана на ограниченный эффект и не отвечает современным целям и задачам гармонического и здоровьесформирующего развития учебных занятий.

Инновационные программы формировались на основе прекрасно зарекомендовавших себя учебно-методических комплексах детско-юношеских спортивных школах, а также школах олимпийского резерва. Данные системы предлагали вынесение уроков (занятий) за границы академического расписания, доведения их до 8 часов в неделю, распределения на четыре урока (занятия), а также за счёт отказа от распределения по стандартным классам (группам) и проведения их в спортивно-тренировочных группах (классах) по интересам.

Подведение результатов сравнительного анализа функциональных показателей и физической подготовки показало, что экспериментальные группы значительно опережают представителей контрольных групп, которые занимались по классической программе.

Позитивный эффект предложенных технологий, по мнению учёных определяется в первую очередь именно в отношении молодёжи к физической культуре (физическому воспитанию), как к учебной дисциплине, их значительно выросшая двигательная активность на уроках (занятиях) и показатели дисциплины.

Всё выше приведённое обосновывает, что конверсионное внедрение составляющих культуры спортивной тренировки в физическую культуру (физическое воспитание), формирует объективные обстоятельства для совершенствования психофизиологической подготовленности. При этом специализированный методологический смысл имеет задача на формирование физических и психологических качеств, отвечающих мотивам, стремлениям, генетическим потенциалам школьников и студентов.

Продолжая данные научно-инновационные идеи, мы предлагаем применение в педагогической практике физической культуры (физического воспитания) учебных заведений России, такого учебно-воспитательного вида спортивной тренировки, как различные виды единоборств. Их базовой составляющей, как было научно-обосновано в наших предыдущих исследованиях [2; 7; 11], являются образовательно-оздоровительные и гармонично-развивающе упражнения, выделяющиеся большой динамикой и эмоциональностью, дающие

возможность развитию опыта двигательных действий, формированию специальных физических, психологических, интеллектуальных и нравственных качеств.

Исследование научных работ показывает, что ряд учёных касались вопросов проблематики оптимизации учебных занятий физической культурой (физическим воспитанием) посредством различных видов спортивных и прикладных единоборств, но несомненно этого мало, учитывая большие оздоровительные и гармонично развивающие возможности, которым располагают данные виды педагогических технологий.

Например бурятский исследователь Алтан Чулуу [12] обосновал усовершенствование процесса физического воспитания средствами психофизического тренинга китайского единоборства ушу. Учёным был проведён всесторонний анализ психофизиологического тренинга ушу как нравственно-философской системы, средства укрепления здоровья и боевого искусства. В процессе научных исследований была аргументирована необходимость применения в физическом воспитании учебных заведений дифференцированных методик ушу, обладающих различными уровнями подготовки.

В.В. Тверских [10] разработана и апробирована на практике модель физического воспитания на основе оздоровительных возможностей тхэквон-до. Данная педагогическая система формируется из проектно-целевой составляющей, процессуально-содержательного компонента и оценивающе-критериальной организации. Итоги экспериментально-исследовательской работы свидетельствуют об эффективности использования методологии оздоровительных занятий тхэквон-до, основанных на личностно-ориентированных и дифференцированных подходах в обучении, на интеграции тхэквон-до в направлении формирования, укрепления и сохранения здоровья.

О.В. Долгановым [4], доказана результативность спортизации физической культуры на основе методов и средств, используемых в спортивной тренировке дзюдоистов. Полученные и обработанные автором данные подтверждают, что способ организации физического воспитания на базе учебно-воспитательного процесса дзюдоистов позволяет повысить физическую активность, дают потенциал обретения знаний в области спорта, физической культуры и здорового образа жизни, нужных для поддержания необходимого уровня физического развития и здоровья.

А.В. Семеновым [9], проанализирована концептуальная методология усовершенствования эффективности физической культуры средствами и методами классической (греко-римской) борьбы. Теоретически обоснованы и экспериментально доказаны условия дидактические условия, обеспечивающие эффективность занятий греко-римской борьбой в учебных заведениях.

По результатам экспериментальных исследований В.А. Вихор [3] показывает преимущество использования средств бокса для совершенствования физической подготовки, сравнительно со стандартными учебными занятиями по физическому воспитанию согласно учебной программе. Выигрышное положение бокса относительно других видов спорта, по мнению исследователя, для этих целей заключается в комплексном развитии двигательных качеств. Если в циклических видах спорта, как правило, основным является одно физическое качество (например, у бегуна-марафонца или у велосипедиста – выносливость), то у боксеров все физические качества должны быть достаточно развитыми и взаимосвязанными.

Технологию использования методов и средств рукопашного боя в физическом воспитании и их результативность в усовершенствовании уровня физической подготовленности подвергнуть анализу в научных работах С.П. Рябцева [8]. Было установлено, что технические и тактические действия единоборцев-рукопашников представляют собой эффективные средства и способы воспитания координационных качеств. Существенным дидактическим условием данного учебно-воспитательного процесса является потребность создания нестандартных обстоятельств, в которых участник должен целесообразно применять кумулятивный арсенал двигательных действий в экстремальных и непредсказуемых ситуациях боестолкновения.

Но, несмотря на большой диапазон поиска оптимизации физической культуры (физического воспитания) за счёт внедрения методологии учебно-воспитательного процесса единоборств, системного подхода к формированию и апробации универсальной гармонично развивающей и здоровье формирующей педагогической системы (технологии) для урочных форм занятий в образовательных организациях нам найти не получилось.

Выводы. Применение большого педагогического опыта, сформированного практикой спортивной тренировки, технологических и научных результатов в направлении подготовки спортсменов, образование инновационных организационных, методических, социальных и психологических условий для энергичного постижения гуманитарных ценностей спортивной и физической культуры определяется перспективным путём формирования положительных изменений в структуре и составе физической культуры (физического воспитания) учебных организаций Российской Федерации. Данные реорганизации возможно проводить, на базе конверсии подходящих для задач физического воспитания (физической культуры) составляющих педагогических технологий спортивной тренировки в целях увеличения качества учебного процесса.

Литература:

1. Бальсевич, В. К. Спортивно ориентированное физическое воспитание учащихся общеобразовательных школ / В. К. Бальсевич. – СПб: НИИФК, 2006. – 70 с.
2. Бокый, А. Н. Усовершенствование психофизиологических показателей курсантов на занятиях рукопашной подготовкой в ВУЗах МВД России / А. Н. Бокый, С. В. Усков, С. И. Петренко // Проблемы современного педагогического образования : научный журнал. – Ялта : ГПА КФУ им. В.И. Вернадского, 2017. – Вып. 56. – Ч.2. – С. 257-263.
3. Вихор, В. А. Усовершенствование физической подготовки студентов средствами бокса / В. А. Вихор // Физическое воспитание, спорт и культура здоровья в современном обществе: сборник научных трудов. – Луцк: ВНУ им. Леси Украинки, 2011. – № 1. – С. 27-31.
4. Долганов, О. В. Организация физкультурно-спортивной деятельности студентов в процессе занятий борьбой дзюдо: автореф. дисс. канд. пед. наук / О. В. Долганов. – Екатеринбург, 2006. – 22 с.
5. Ильин, Е. И. Психология спорта / Е. И. Ильин. – СПб.: Питер, 2012. – 352 с.
6. Лубышева, Л. И. Теоретико-методологические и организационные основы формирования физической культуры студентов: автореф. дис. докт. пед. наук / Л. И. Лубышева. – М., 1992. – 58 с.
7. Плиско, В. И. Методология развития интеллекта у студентов ВУЗов посредством учебно-воспитательного процесса единоборств / В. И. Плиско, С. В. Усков // Вестник ЧНПУ: сборник научных трудов. – Чернигов: ЧНПУ им. Т.Г. Шевченко, 2012. – Серия: Педагогические науки. Физическое воспитание и спорт. – Вып. 102 (Т.1). – С. 383-388.

8. Рябцев, С. П. Применения средств рукопашного боя в физическом воспитании / С. П. Рябцев // Физическое воспитание и спорт в высших учебных заведениях: материалы IV международной научной конференции. – Харьков-Белгород-Красноярск: Харьковская государственная академия дизайна и искусства, 2008. – С. 102-104.

9. Семенов, А. В. Развитие греко-римской борьбы в отечественном студенческом спорте и физическом воспитании: автореф. дисс. док. пед. наук / А. В. Семенов. – СПб., 2001 – 48 с.

10. Тверских, В. В. Программно-методическое обеспечение физического воспитания студентов ВУЗов на основе оздоровительного потенциала тхэквондо: автореф. дисс. канд. пед. наук / В. В. Тверских. – Тюмень, 2007. – 24 с.

11. Усков, С. В. Научный анализ вопросов формирования нравственности и гуманизма современной молодежи посредством учебно-воспитательного процесса каратэ-до и дзю-до / С. В. Усков // Актуальные проблемы физической культуры и спорта курсантов и слушателей: сборник статей. – Орёл: ОрЮИ МВД России им. В.В. Лукьянова, 2017. – С. 200-206.

12. Чулуу А. Повышение эффективности физического воспитания в ВУЗе средствами психофизического тренинга у-шу: автореф. дисс. канд. пед. наук / А. Чулуу. – Улан-Удэ, 2007 – 21 с.

Педагогика

УДК:378.2

магистр первого курса факультета начальных классов Филатова Екатерина Александровна
Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева (г. Красноярск);
доцент кафедры психологии и педагогики начального образования Коваль Светлана Александровна
Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева (г. Красноярск)

О ЗНАЧИМОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЗАПРОСА СЕМЬИ КАК ИННОВАЦИИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье представлено теоретическое обоснование понятий «запрос», «образовательный запрос», «образовательный запрос семьи», а также рассматривается необходимость изучения образовательного запроса и его видов.

Ключевые слова: запрос, образовательный запрос, образовательный запрос семьи, особенности образовательного запроса, виды образовательного запроса, принципы развития образовательного потенциала семьи.

Annotation. The article presents a theoretical justification of the concepts of "request", "educational request", "educational request of the family", as well as the need to study the educational request and its types.

Keywords: inquiry, educational inquiry, educational inquiry of a family, features of educational inquiry, types of educational inquiry, principles of development of educational potential of a family.

Введение. «Личность, общество и государство - это трио заказчиков, определяющих цели, содержание и результаты образовательного процесса. В идеале следует стремиться к совмещению, а еще лучше - к совпадению и гармонии их интересов в социальном заказе системы образования. Однако в реальности мы сталкиваемся в этом плане с острыми противоречиями, мечемся из стороны в сторону и выбираем крайние позиции», - отмечает академик РАО В.И. Загвязинский [5:51].

Одним из субъектов образовательной среды является семья ребенка, характеризующаяся такими свойствами как динамичность и осознанность, предполагающая проявление некоторой активности и инициативности родителей.

Одним из проявлений такой активности могут быть их образовательные запросы. Оговоримся сразу: зачастую родители с большим трудом могут четко сформулировать свои пожелания (или требования) к системе образования или к конкретному образовательному учреждению (педагогу), однако в реальности такой запрос (пусть не вербализированный) всегда имеется.

Практика сегодняшнего дня показывает, что большинство конфликтов (скрытых или явных) между семьей и образовательным учреждением происходит именно от того, что деятельность учреждения (педагога) не соответствует ожиданиям родителей, а сами ожидания рождаются на почве дезориентации родителей в современном образовательном поле.

Однако сегодня, когда система образования все больше зависит от родителей, изучение образовательных запросов семьи становится не только важной частью всего педагогического процесса, но даже его фундаментом [8:6].

Формулировка цели статьи. Поэтому целью нашей статьи будет являться теоретическое обоснование образовательного запроса семьи, то есть родителей и детей.

Изложение основного материала статьи. Для успешного обучения и воспитания ребенка необходимо сотрудничество семьи с образовательным учреждением (педагогом). Чтобы достигнуть этого результата, необходимо понять, что именно хотят родители от учебного учреждения, завышены или занижены их пожелания и соответствуют ли они тем услугам, которые обязаны предоставляться данным образовательным учреждением. Для выяснения пожеланий родителей и их детей используются родительские запросы.

Прежде, чем мы раскроем сущность родительского запроса, рассмотрим такие понятия как «запрос», «образовательный запрос», «образовательный запрос семьи».

В толковом словаре Дмитриева даются следующие пояснения понятию «запрос»:

1. Если вы делаете запрос в какую-либо организацию, например, в газету или архив, значит, вы просите предоставить информацию, сведения о ком-либо или чём-либо.

2. Запросами являются чьи-либо или какие-либо требования, потребности, стремления [2].

Образовательные запросы – это ожидания и заказ родителей, учащихся, регионального рынка труда, общественных институтов, высших и средних специальных учебных заведений, активных социальных групп системы образования [7].

Под образовательным запросом семьи (ОЗС) мы будем понимать ожидания родителей (членов семьи), связанные с образовательной деятельностью их ребенка и адресованные конкретному субъекту [8:6].

Таким субъектом может выступать как отдельный человек (педагог), так и образовательное учреждение, либо социальный институт, или СМИ, или (образовательная) система, или даже страна.

Итак, рассмотрим, что дает изучение образовательных запросов семьи самому образовательному учреждению или отдельному педагогу:

- возможность выстраивать индивидуальный образовательный маршрут ребенка;
- возможность выстраивать свою программу деятельности;
- способствует установлению обратной связи со всеми субъектами образовательного процесса;
- позволяет откорректировать педагогические цели и способы их достижения;
- дает возможность учитывать семью как ресурс для совместного развития [6].

Современная семья является, как правило, нуклеарной. Однако, когда мы рассматриваем её как образовательную систему, из которой ребенок приходит к нам, необходимо знать не только ее состав, но и основные характеристики, а также качество внутрисемейных связей, существенно влияющих (или способных повлиять) на качество образовательного процесса [8:7].

При изучении членов семьи важно ответить на три главных вопроса:

1. Кто они? (Социально-педагогическая характеристика — уровень образования, профессия, материальное положение, жизненные ценности, способы взаимодействия с другими, основные проблемы и т. д., уровень психолого-педагогической компетентности).

2. Чего хотят? (Цели, запросы, отношение к образовательному учреждению (педагогу)).

3. Что могут? (Какими ресурсами обладает каждый член семьи (материальными, интеллектуальными, временными, педагогическими, психологическими и т. д.).

Наряду с индивидуальным профилем семьи существуют и общие тенденции, характерные для большинства современных родителей. В контексте нашей темы к ним мы отнесем специфику их образовательных запросов, а также отношение к образованию и разным аспектам учебной деятельности детей.

Перечислим особенности образовательных запросов современной семьи:

- полярность образовательного запроса, связанная с разнообразием типов семьи и возможностями родителей;
- несогласованность (в семье), связанная с разницей педагогических взглядов взрослых членов семьи на воспитание и образование ребенка;
- несформированность образовательного запроса, связанная с недостатком информации и психолого-педагогической компетентности родителей, а также с их незрелостью и неуверенностью в себе;
- неадекватность образовательного запроса, связанная с дезориентацией в образовательной ситуации – родители иногда очень слабо представляют реальность выполнения ими педагогических требований;
- конъюнктурность образовательного запроса, связанная с ориентацией родителей на кратковременные задачи, либо с ориентацией на престиж или внешние (статусные) достижения ребенка;
- критичность, связанная с негативными установками по отношению к системе образования [8:9].

Образовательные запросы родителей можно рассматривать по двум основаниям: степени их осознанности и степени их согласованности. В соответствии с этим выделяются следующие виды образовательных запросов [4]:

- осознанные образовательные запросы – вид образовательного запроса семьи, характеризующийся продуманностью целей с опорой на адекватное представление о возможностях семьи и образовательного учреждения;
- неосознанные (неосознаваемые) образовательные запросы – вид образовательного запроса семьи, характеризующийся спонтанными и кратковременными образовательными целями, ситуативностью выбора образовательного учреждения, отсутствием понимания и учета индивидуальных особенностей родителей и ребенка;
- консолидированные (согласованные) образовательные запросы – вид образовательного запроса семьи, при котором цели, принципы и способы реализации образовательного пути ребенка максимально согласованы между всеми субъектами семьи;
- несогласованные образовательные запросы характеризуются внутрисемейным разнообразием и непосредственностью родительских ожиданий от системы образования и ребенка [1:3].

Очевидно, что идеальными для системы образования были бы осознанные консолидированные образовательные запросы семьи, однако для этого необходимо проделать специальную работу. Прежде всего, подобная работа должна строиться системно и включать 5 основных направлений:

- информирование – Делюсь знаниями! – Академический потенциал;
- просвещение – Делюсь пониманием! – Мотивационный потенциал;
- консультирование – Делюсь временем! – Психологический потенциал;
- обучение – Делюсь умениями! – Методический потенциал;
- совместная деятельность – Делюсь ответственностью! – Партнерский потенциал.

Для развития образовательного потенциала семьи является необходимым соблюдение следующих принципов развития:

- проективность (необходимо делать эту работу продуманной);
- открытость (включение всех субъектов образовательного процесса);
- инициативность образовательного учреждения (как более компетентного в этой сфере субъекта);
- мониторинг (отслеживание результатов и обратная связь);
- посильность нагрузки (адекватность требований, достижимость результатов);
- добровольность (исключение авторитарных способов взаимодействия с семьей);
- вариативность (возможность выбора образовательной траектории, форм и методов сотрудничества) [9:35].

Таким образом, регулярный мониторинг образовательных запросов семьи и их учет позволят образовательному учреждению (или отдельному педагогу) выстроить такой уровень сотрудничества, при котором могут быть максимально полно раскрыты все интересы и склонности ребенка и выстроен его индивидуальный образовательный маршрут.

Поскольку семья в настоящее время все больше становится автономной образовательной системой, необходимо своевременно определять ее специфику, способы функционирования и образовательный потенциал. Необходимо разработка полного диагностического инструментария, способного изучить все стороны ее реальных и потенциальных возможностей. Необходимо рассматривать семью не только как среду, в которой развивается ребенок, но и как своеобразное педагогическое сообщество людей, заинтересованных в саморазвитии.

Все это позволяет говорить о том, что необходимо выстраивать не только индивидуальный образовательный маршрут ребенка, но и ввести в педагогику понятие индивидуального образовательного маршрута семьи. Данное направление научно-практической работы представляется нам крайне актуальным и перспективным.

Благодаря образовательному запросу можно не только увидеть положительное или отрицательное отношение к образованию, но и выявить, что хотя бы изменить родители в учебной жизни своего ребенка, а также определить направленность работы педагога.

И.А. Хоменко отмечает, что образовательные запросы родителей характеризуются:

- полярностью, которая связана с разнообразием типов семьи и возможностями родителей;
- несогласованностью, связанной с разницей педагогических взглядов взрослых членов семьи на воспитание и образование ребенка;
- несформированностью, которая зависит от недостатка информации и психолого-педагогической компетентности родителей, а также с их незрелостью и неуверенностью в себе;
- неадекватностью, связанной с дезориентацией родителей в выполнении их педагогических требований;
- конъюнктурностью, связанной с ориентацией родителей на кратковременные задачи, либо с ориентацией на престиж или внешние достижения ребенка;
- критичностью, связанной с негативными установками по отношению к системе образования [8:12].

Поэтому задача педагога – помочь родителям осознать свою родительско-воспитательную миссию как величайшую ответственность за будущее ребёнка. Важно и то, что воспитание детей в учебном заведении и воспитание в семье – это единый неразрывный процесс [3].

Чтобы данная цель была достигнута, необходимо воспользоваться методами анкетирования и опроса, что поможет выявить запросы родителей. Это позволит педагогу осуществить более эффективную работу с родителями и детьми, проводить консультации, беседы, родительские собрания.

При проведении такой образовательной деятельности является необходимым использование инновационных форм работы, при которых и родители, и дети будут активными субъектами, то есть будут принимать активное участие в образовательном и воспитательном процессе.

Педагог является основной фигурой при реализации на практике основных нововведений. И для успешного введения в практику различных инноваций, для реализации в новых условиях поставленных перед ним задач педагог должен обладать необходимым уровнем профессиональной компетентности и профессионализма как при работе с родителями, так и при работе с детьми.

Выводы. Таким образом, в соответствии с вышесказанным, одним из инновационных требований является изучение образовательных запросов семьи. Проведение мониторинга образовательных запросов семьи позволит образовательному учреждению (педагогу) выстроить такой уровень сотрудничества с семьёй, то есть с родителями и детьми, при котором могут быть максимально раскрыты все интересы и склонности ребенка, а также сократится количество конфликтов (скрытых или явных) между семьёй и образовательным учреждением благодаря инновационным методам работы с родителями.

Литература:

1. Директору школы о сотрудничестве с родителями / Под ред. А.С.Роботовой, И.А.Хоменко, И.Г.Шапошниковой. – М., 2001. – 78 с.
2. Дмитриев Д. В. Толковый словарь русского языка [Текст] / Д. В. Дмитриев. - М.: Астрель: АСТ, 2003. — 1578 с.
3. Ивлева Э. И. Роль семьи в воспитательно-образовательном процессе // [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://открытыйурок.рф/статьи/507827/> (дата обращения: 18.04.2016)
4. Ларионова Л. В. Образовательные запросы современной семьи [Электронный ресурс]: <https://infourok.ru/obrazovatelnie-zaprosi-sovremennoy-semi-276249.html> (дата обращения: 12.05.2015).
5. Панкова Т.А. система школьного образования как образовательная полисфера // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2004. - № 4. - С. 51–56.
6. Степанова Е. Н. Индивидуальный образовательный маршрут как форма работы с одарёнными детьми в условиях дополнительного образования // [Электронный ресурс]: Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/dopolnitelnoe-obrazovanie/library/2017/05/26/individualnyy-obrazovatelnyy-marshrut-kak-forma> (дата обращения: 26.05.2017).
7. Федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://school41.edu.yar.ru/roditelyam/fgos.html>
8. Хоменко И. А. Образовательные запросы современной семьи // Образование и семья: проблемы индивидуализации: Материалы Всерос. научно-практич. конф. 20-21 апреля 2005 г., Санкт-Петербург / Под общ. ред. и.а. хоменко. СПб., 2006. - С. 6–13.
9. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М., 2001. – 365 с.

УДК 37"652":37.036

кандидат педагогических наук, доцент Фурсенко Татьяна Фёдоровна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);

обучающаяся 2 курса магистратуры направленность программы**«Музыкальная педагогика» Крутикова Татьяна Вадимовна**

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗНО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В АНТИЧНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Аннотация. В статье рассматривается теоретический аспект формирования образно-художественного мышления личности в древнегреческой и древнеримской педагогике, анализируются концептуальные положения педагогического наследия античности, раскрывается его продуктивное содержание, определяется прогностический потенциал. Выявлено влияние разных видов искусства на становление подрастающей личности, а также роль античных гуманистических ценностей образования для дальнейшего становления классической европейской педагогики.

Ключевые слова: образно-художественное мышление, античная педагогика, искусство, гуманистические ценности.

Annotation. The article deals with the theoretical aspect of the formation of the figurative and artistic thinking of the individual in ancient Greek and Roman pedagogy, analyzes the conceptual provisions of the pedagogical heritage of antiquity, reveals its productive content, determines the prognostic potential. The influence of different types of art on the emergence of a growing personality, as well as the role of ancient humanistic values of education for the further development of classical European pedagogy, is revealed.

Keywords: figurative and artistic thinking, ancient pedagogy, art, humanistic values.

Введение. История педагогики искусства является базисом для её современного и будущего развития, даёт импульс творческому развитию национальной культуры. В связи с этим осознание теоретического значения историко-педагогических исследований в области искусства связанных с формированием образно-художественного мышления в современных условиях требует определения новых, нетрадиционных путей развития, что обуславливает обращение к общечеловеческим и национальным ценностям, содержащим поучительный исторический опыт теории и практики обучения и воспитания подрастающего поколения. В связи с этим современная педагогическая теория и практика в области искусства требует освещения в историко-педагогических исследованиях процесса становления и развития образно-художественного мышления, мировоззренческих установок, на основе которых не только объясняются и объективно оцениваются педагогические реалии прошлого, но и устанавливается их продуктивное содержание, определяется прогностический потенциал. Непреходящее значение в становлении и развитии проблемы формирования образно-художественного мышления личности в истории европейской педагогики имеет античное наследие.

Формулировка цели статьи. Проследим эволюцию образно-художественного мышления в истории античной педагогики в области искусства.

Изложение основного материала статьи. Образно-художественное мышление является одним из основных способов познания мира человеком, оно прошло длительный эволюционный путь развития от синкретического мифологического до современного состояния. Процесс становления искусства является отражением процесса развития образно-художественного мышления личности, что наглядно прослеживается уже на самых первых ступенях развития античного общества. Искусство, развивая образно-художественное мышление, помогает человеку построить целостную картину мира, позволяющую принимать более эффективные решения в условиях его дальнейшей самореализации.

Вопросы формирования образно-художественного мышления личности рассматриваются в работах философов Аристотеля, Платона, Ксенофонта, В. Асмуса, А. Чанышева, психологов О. Ильченко, В. Медушевского, Е. Назайкинского, К. Тарасовой, Б. Теплова.

Путь дефиниции художественно-образного мышления многие исследователи видят в последовательном определении сущности мышления вообще, выявлении особенностей художественного мышления, уточнения специфики образно-художественного мышления и его структуры.

Образно-художественное мышление рассматривается в научной литературе как основа творческого развития личности (М. Бахтин, Л. Выготский, В. Зинченко). Ученые подчеркивают его значение для полноценного, целостного восприятия мира, формирования убеждений, взглядов и системы ценностей подрастающей личности.

Особая роль в развитии мировой цивилизации, мировой культуры и образования принадлежит Древней Греции и Древнему Риму. Образно-художественное мышление в период античности начиная с XV в. до н.э на протяжении двадцати веков развивается и формируется в процессе обучения подрастающего поколения различным видам искусства.

Греческое искусство V до н.э. отличается богатством и совершенством, которое было достигнуто благодаря внутреннему расцвету общества, его породившего. Характерными чертами произведений стали простота, изящество, монументальность и гармоничность форм. Личность, её потребности и общественные интересы стали главным объектом внимания в искусстве античности. В этот период времени получили распространение две образовательные модели в Спарте, Афинах и в Риме.

Спартанская модель образования была направлена на физическое воспитание граждан, их сплоченность, выносливость и мужественность, не считая необходимым уделять внимание интеллектуальному развитию.

Для спартанского образования свойственно полное отсутствие гуманитарной образованности и культуры. Оно предполагало подавление индивидуальности, поэтому со временем потерпело неудачу.

Совершенно противоположной спартанской стала модель образования в Афинах. Эта система образования была направлена не на подавление индивидуальных особенностей человека, как в Спарте, а на развитие полноправных свободных граждан. Во главе угла афинского образования находилась идея индивидуального воспитания личности, способной к творчеству. «Процесс ее формирования был ориентирован на идеал калокагатии, объединившей в себе эстетические и физические достоинства, телесное и духовно-нравственное совершенство. Понятие «калокагатия» включало в себя, с одной стороны, внешнюю красоту и силу безупречного тела, а с другой – справедливость, целомудрие, мужество, то есть внутренние доблести человека» [4, с. 117].

В афинском воспитании, кроме физического развития, значительное внимание в образовательной программе уделялось эстетическим предметам, в частности музыке. Как говорили древние греки: «Гимнастика для тела, музыка для души». В понятие «музыка» они вкладывали более широкий смысл. Сюда относилась вся деятельность, находящаяся под покровительством 9 муз (поэзия, драма, история, риторика и др.). Целью музыкального воспитания было воспитание благородных качеств. Техническим качествам игры на музыкальном инструменте отводилось второстепенное место. Мальчикам необходимо было лишь научиться создавать аккомпанемент для сопровождения поэмы. Предполагалось, что музыкальное воспитание также должно содействовать обретению гармонии и достижения согласия с самим собой.

Первый этап образования касался детей с 7 до 16 лет. Они получали образование в мусических школах, где обучались игре на лире, пению, поэзии и знакомились с греческой драматургией. Следующий этап позволял шестнадцатилетним юношам получить физическое образование в гимнастических школах. Завершалось образование двухлетней военной службой. Анализируя воспитание молодежи как процесс «образовывания» личности согласно идеалу калокагатии, мыслители нашли самый лучший способ – многогранно развивающее образование на основе ценностей культуры. Каждый из предметов, фундаментально отражающей афинскую систему воспитания (грамматика, гимнастика, музыка, рисование), оценивался с точки зрения практичности и духовного усовершенствования и жизненной индивидуальности. А способ передачи культурных ценностей усматривался в форме диалога. Весь процесс воспитания был представлен в виде встречи ребенка, как человека с задатками к развитию, и взрослого, как носителя духовной культуры и опыта.

Римляне в отличие от греков не видели необходимости заниматься художественным творчеством и наукой. Римляне считали, что образование должно быть семейным, патриархальным, детей необходимо приучать к дисциплине и приобщать к нормам поведения в обществе. Обучение сводилось к формированию элементарных умений и навыков чтения, письма и счета, знакомства с законами природы и общества, особое внимание уделяли развитию речи. Ребенка обучали дома с семилетнего возраста.

В I веке нашей эры в Римской империи сложилась устойчивая структура и содержание образования. Начальное образование дети небогатых свободнорожденных родителей получали в течение двух лет, начиная с семилетнего возраста, в тривиальных школах. В них допускались и девочки. Детей знатных родителей учили, как правило, домашние учителя. С 12 до 16 лет они обычно обучались в частных грамматических школах. Юноши знатного происхождения, которые готовились к высшим государственным должностям, посещали риторские школы (школы ораторов).

Ярким представителем педагогической мысли Древнего Рима являлся Марк Квинтилиан (42-118 гг. н.э.), ему принадлежит сочинение «О воспитании оратора», в котором рассматривались и общепедагогические вопросы. Главная его идея состоит в том, что все дети являются сообразительными от природы и нуждаются только в правильном воспитании и обучении с учетом их индивидуальных способностей. Квинтилиан особое внимание уделял учету возрастных особенностей детей младшего возраста. Он стал первым в истории педагогики методистом, разработав методические рекомендации по обучению детей грамоте.

В эпоху античности музыка занимала особое место и понималась как универсальное средство воспитания. Сократ считал что, музыка имеет приоритетное значение для спокойствия души и обуздания страстей человека. В трудах Пифагора исследуется влияние музыки на душу и эмоциональное состояние человека. По его мнению, гармония души и тела, столь ценная в эпоху античности, могла быть достигнута путем умелого воспитания через музыку.

Другой древнегреческий ученый Аристотель говорил о способности музыки воздействовать на душевные состояния слушателей и связывал это с тем, что она заключает в себе различные оттенки настроений, которые четко соответствуют, «подражают» характерам и свойствам человека. Рассматривая проблему музыкального воспитания личности, он выделяет такие функции музыки, как физиологическое воздействие, нравственное воспитание и интеллектуальное развитие. Музыке как воспитательному средству он отдавал предпочтение перед всеми остальными объектами чувственного восприятия. Аристотель говорил: «Важно, чтобы художественное произведение, доставляло наслаждение совершенством мастерства исполнителя, полнотой, выразительностью изображения, познавательной ценностью изображаемого предмета [1]. Философ с реалистических позиций показал земное происхождение музыки и её связь с чувствами человека, в своей работе «Политика» изложил основополагающие принципы концепции музыкального воспитания. Аристотель справедливо заметил, что одним из путей музыкального воспитания является слушание музыки, но это не исключает самостоятельной музыкальной деятельности.

На сегодняшний день концепция Аристотеля не утратила своей актуальности. Т. Фурсенко в статье «Концепция Аристотеля в свете современного развития музыкального воспитания» трактует основные её положения с точки зрения современности [9].

Платон утверждал, что «музыкальные ритмы и лады, воздействуют на мысль, делают ее сообразно им самим» [7]. Задача музыкального воспитания по Платону – гармонизация индивида с общественной жизнью. Он считал, что музыкальное искусство как средство воспитания должно быть применимо к тем, кто представляет высшие социальные классы – к мудрецам и воинам. Для их гражданского становления предложил два лада: фригийский, способствующий воспитанию мужества, и дорийский, вызывающий стремление к благородству [8].

Древнегреческое музыкальное образование подразумевало три вида дисциплин: теория музыки, игра на инструменте и пение (хоровое и пение с аккомпанементом на инструменте). И этот перечень предметов до сих пор остался в основе музыкального образования многих стран, в том числе и России. Если взять

программу современной музыкальной школы, то мы увидим, что теория музыки (сольфеджио), хор и уроки обучения игре на инструменте составляют ее основу. Интересно и то, что античное музыкальное образование было не избирательным, не зависящим от музыкальных способностей [4, с.60]. Древнегреческое образование не мыслилось без музыкального обучения и воспитания, поэтому зрители древнегреческого театра были очень придирчивы и глубоко понимали музыкальную составляющую театрального представления.

Одним из центральных вопросов в практике музыкального образования, был вопрос о необходимом и достаточном умении играть на музыкальных инструментах. В диалоге Платона «Протагор» для обоих собеседников – Гипократа и Сократа – само собой разумеется, что школьные занятия у кифариста ставят целью подобающим образом воспитать свободнорожденного человека. Подобные мысли высказывает и Сократ в диалоге Ксенофонта «Домострой», говоря собеседнику такие слова: «...если бы ты хотел научиться музыке у меня, а я указал бы тебе людей, гораздо более меня искусных в музыке, которые к тому же были бы благодарны тебе за то, что ты желаешь у них учиться» [6, с. 204]. Платон и Ксенофонт подчёркивают необходимость обучаться музыкальному искусству.

Античным системам воспитания присущ эстетико-педагогический максимализм, проявившийся в преимущественном использовании искусства в воспитательных целях, это повлияло в дальнейшем на развитие европейской музыкальной педагогики. Именно в период античности цели, содержание и направленность музыкального воспитания стали определяться отношением общества к человеческой личности как ценности и заинтересованностью в ее разностороннем и гармоническом развитии. Благодаря музыкальному воспитанию личность должна была усвоить общественные нормы, научиться самообладанию и самопожертвованию во имя всеобщей гармонии. Поэтому музыкальная педагогика этого периода развивала не только образно-художественное мышление, но и оказывала значительное влияние на развитие восприятия образно-выразительной стороны музыкального искусства.

Особую роль в соединении искусства и воспитания сыграл античный театр. В V в. до н.э. древнегреческая трагедия достигла наивысшего расцвета, когда высокая литературная и музыкальная культура обусловила тот качественный скачок, каким был переход от обрядовых песен в честь бога Диониса к профессионально подготовленному представлению. Афинский театр V в. до н.э. стал выполнять, помимо культовых, и просветительно-воспитательные функции, интерпретируя мифологические сюжеты в соответствии с государственной идеей. Самыми знаменитыми авторами античных трагедий были Эсхил, Софокл и Еврипид.

Плутарх на страницах жизнеописаний представляет древнегреческую идеологию воспитания музыкой, литературой, живописью и театром. Он заостряет внимание на том, что политики приглашали на государственную службу в свой город лучших музыкантов, постановщиков государственных музыкальных и театральных праздников того времени, учителей музыки для молодежи, а также достойных граждан, которые в периоды юности старательно учились музыке.

Аристотель, рассуждая о музыке в контексте театра, также говорит о его воспитательном потенциале. Музыкальное пространство театра не было единым: «музыка, назначенная для сольного актера, считалась более подражательной, чем музыка, данная для хора, поскольку она пыталась имитировать прозаические элементы народного языка» [1, с.56]. Воспитание театром и в театре возникло, когда актер старался объединить речь и песню, а хор, в свою очередь, песню и движение. Понимание музыкального пространства театра позволяет нам представить отношения, которые имели место между отдельными актерами, хором и зрителями. Актеры были профессионалами, а хор и зрители – любителями, что не только не означало низкого уровня исполнения или недопонимания исполненного, а напротив, подтверждало высокий уровень музыкального образования среди древнегреческих граждан.

В древнегреческом театре музыка не находилась в подчиненном положении, это дает нам более глубокое понимание аристотелевской концепции подражания, в которой слово и мелодия не противостояли друг другу. Равно как то, что древнегреческие тексты трагедий и комедий – это смешение разных диалектов, так и музыка древнегреческого театра была смешением сольной и хоровой музыки. Сложность и разнообразие мелодий, которые слышали зрители в театре, является косвенным доказательством способности слушающих различать и ценить разную музыку. Музыкальные и литературные вкусы древних греков во многом формировались в школьные годы благодаря той музыке, которую они слышали или исполняли, и тем текстам драм, которые переписывали и заучивали.

Главным требованием красоты произведения искусства стала его гармоничность. Гармония трактовалась как уместность сочетания частей; то, что способно радовать слушателя или зрителя не только через органы чувств, но и возвышать его морально. Музыкальные произведения и театральные постановки рассматривались и оценивались с точки зрения их способности воспитывать слушателя или зрителя, направляя его по пути добродетели. Эстетическая и этическая природа и функции музыки и театра использовались с педагогической целью. Древнегреческие наставники разных периодов античной истории формулировали оригинальные идеи, которые оказывали существенное влияние на идеологию, теорию и практику воспитания музыкой и театром, которые в свою очередь оказывали влияние на формирование образно-художественного мышления.

В V веке до н.э. в области изобразительного искусства произошел переход к иллюзионистической живописи, ее родоначальником считают живописца Аполлодора Афинского. Античные живописцы, по свидетельству Плиния, предпочитали четыре краски: желтую, красную, белую и черную, не придавая значения перспективе и светотени. Писали они восковыми красками на меди.

Их живопись была по сути раскрашенным рисунком. Из художников этого периода наиболее знаменитыми были Зевксис, прославленный ученик Аполлодора, и Паррасий. Греческое искусство V до н.э. достигло своего совершенства, отразив внутренний расцвет общества. Среди наиболее характерных черт его можно назвать простоту, изящество, монументальность и гармоничность форм.

Аристотель, являясь основоположником теории искусств, говорит о стремлении человека к высшей цели и о способностях мыслить творчески, воспроизводя образы, созерцая действительность. Он рассматривал творческий процесс как один из самых сложных способов подражания природе, осуществляя который художник заставляет зрителя опереживать созданному художественному образу. Говоря о переживаниях зрителей при просмотре художественного произведения, Аристотель употребляет термин «мимесис». Вживаясь в образ героя, зритель переживает те же чувства, что и актер на сцене. Не однозначный подход к пониманию данного термина, говорит о том, что процесс формирования художественного образа происходит

под воздействием как внешних, так и внутренних факторов, таких как личностные свойства индивида (его характер, мышление). Философ подчеркивает, что каждый художник черпает свои идеи из окружающей его действительности, перерабатывая их средствами искусства, он воспроизводит их в новых своеобразных формах. Аристотель трактовал все виды искусства как «подражание» природе, считал, что они отличаются друг от друга тем, что воспроизводят различными средствами явления и предметы. «...Художники воспроизводят многое, создавая образы красками и формами, одни благодаря теории, другие – навыку, а иные природным дарованиям...» [1, с. 158]. Рассуждая о биологических аспектах творчества, Аристотель писал, что подражание – это потребность не только человека, но и всякого живого существа. Древнегреческий ученый подчеркивает также важность формы произведения с точки зрения доступных данному виду искусств средств выразительности, в передаче настроения образа [1, с. 205].

Выводы. Таким образом, развитие и формирование образно-художественного мышления человека эпохи Античности происходило под влиянием разных видов искусства. В данный период времени появились школы как учреждения образования, сформировались первые научные концепции о воспитании подрастающего поколения средствами искусства, которые являются в настоящее время научной методологией, фундаментом для развития педагогики искусства, а античные гуманистические ценности образования оказали большое влияние на становление классической европейской педагогики.

Литература:

1. Аристотель. Этика. Политика. Риторика. Поэтика. Категории / Аристотель. – М.: Просвещение, 1998. – 1064 с.
2. Асмус В.Ф. Античная Философия / В.Ф. Асмус – М.: Высшая школа, 1976. – 209 с.
3. Воеводина Л.Н. Мифология и культура: учебное пособие / Л.Н. Воеводина. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2001. — 356 с.
4. Духавиева А.В. История зарубежной педагогики и философия образования: серия «Учебники, учебные пособия» / А.В. Духавиева, Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2000 – 480 с.
5. Журавковский Г.Е. Очерки по истории античной педагогики / Г.Е. Журавской. – М.: Изд - во АПН СССР, 1963. – 510 с.
6. Ксенофонт. Домострой / Ксенофонт / Пер. С.И. Соболевского // Воспоминания о Сократе. – М.: Наука, 1993. – 204 с.
7. Платон. Собрание сочинений. В 4 т. Т.1 / Платон. – М.: Мысль, 1990. –270 с.
8. Платон. Государство. Законы. Политика / Платон. – М.: Мысль, 1998. –798 с.
9. Фурсенко Т.Ф. Концепция Аристотеля в свете современного развития музыкального воспитания / Т.Ф. Фурсенко // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 58. – Ч. 1. – С. 255-258.

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, профессор Хагай Валерий Сергеевич

Ставропольский государственный педагогический институт (г. Ставрополь);

кандидат технических наук, доцент, профессор Российской

Академии Естественных Наук Тимошенко Леонид Иванович

Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Ставрополь);

кандидат педагогических наук Мхце Борис Алиевич

Ставропольский государственный педагогический институт (г. Ставрополь);

преподаватель Хагай Вадим Валерьевич

Филиал Военной Академии РВСН имени Петра Великого (г. Серпухов);

кандидат исторических наук, доцент Агеев Алексей Викторович

Ставропольский государственный педагогический институт (г. Ставрополь)

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ И СПОРТОМ

Аннотация. В статье рассмотрены различные варианты отношения современной молодежи к занятиям физической культурой и спортом в учебных заведениях. Проведен анализ участия юношей и девушек в различных спортивных секциях и проанализирована мотивация молодежи к занятию физической культурой и спортом. Приведены результаты исследований ведущих ученых в этом направлении. Сделаны выводы по проведенным наблюдениям работы различных методик данного направления деятельности. Выдвинуты предложения по улучшению уровня физической активности молодежи и мотивации к занятию физической культурой и спортом.

Ключевые слова: физическая культура, физическое состояние молодежи, физические упражнения, спортивные соревнования, физическая активность, пропаганда физической культуры, укрепление здоровья, мотивация молодежи.

Annotation. In article various options of the relation of modern youth to occupations by physical culture and sport in educational institutions are considered. The analysis of participation of young men and girls in various sports sections is carried out and the motivation of youth to occupation is analysed by physical culture and sport. Results of researches of the leading scientists are given in this direction. Conclusions on the made observations of work of various techniques of this direction of activity are drawn. Suggestions for improvement of level of physical activity of youth and motivation to occupation are made by physical culture and sport.

Keywords: physical culture, physical condition of youth, physical exercises, sports competitions, physical activity, promotion of physical culture, strengthening of health, motivation of youth.

Введение. Урбанизация, климатогеографические и социально-экономические условия проживания подростков влияют на их адаптацию к окружающей среде и на двигательное развитие, что требует дифференцированного подхода к организационно-методическим основам физического воспитания. Поэтому поиск, разработка и использование эффективных форм, средств и методов физического воспитания, которые

способствовали бы укреплению здоровья, развитию двигательных качеств подростков, требуют сегодня особого внимания ученых.

Формулировка цели статьи. Тенденция ухудшения физической подготовленности учащихся школ и ВУЗов указывает на наличие этой проблемы и недостаточной разработке программного и методического обеспечения физического воспитания подростков и юношей. Вопрос сохранения и физического развития подростков, сегодня очень актуален, поскольку ухудшение физического, психического, умственного развития именно в молодые годы в настоящее время является особенно выраженным. Тем не менее, социальные и педагогические науки находятся в постоянном поиске новых приемов и методик, которые позволили бы глубже изучить внутренние мотивы данного направления деятельности. Как считает Логутков С.П., очень важным в пропаганде активного досуга является также «поддержка личностной самостоятельности, ответственности, воли и возможностей самовыражения ребенка». Поэтому в условиях современной реструктуризации образования, внедрения инноваций Болонского процесса, новых принципов кредитно-модульной технологии обучения, спецификой которых выступает принцип гуманизации, вопрос решения конфликта в жизни молодежи занимает ведущее место. Образование, выступая центром формирования профессионально и культурно развитой личности, имеет все стороны развернуть палитру оттенков конфликта - от особенностей его разрушения на психику к формированию таких качеств личности, обладая которыми, она была бы способна эффективно взаимодействовать и влиять на среду.

Изложение основного материала статьи. Гуманистический подход к системе физического воспитания предполагает выбор адекватного содержания, эффективного соотношения средств и учета индивидуальных особенностей каждого подростка. Отдельные авторы определяют физическое состояние как уровень развития аэробных возможностей, которые являются количественной мерой оценки здоровья, другие - совокупность таких взаимосвязанных факторов, как физическая работоспособность, функциональное состояние органов и систем, возраст, пол, физическое развитие, физическая подготовленность. Также физическое состояние определяется как результат взаимодействия различных аспектов двигательной деятельности и, прежде всего, силовых, скоростных, координационных и аэробных; адаптационных и функциональных возможностей организма, которые обеспечивают успешную реализацию двигательных задач; уровень адаптации различных морфофункциональных систем организма. Однако авторы едины в том, что в физическое состояние входят три основных компонента - антропометрические, двигательные и физиологические. Физическое состояние определяется совокупностью взаимосвязанных признаков, прежде всего физической работоспособностью, функциональным состоянием органов и систем, физическим развитием, физической подготовленностью. Изучение физического состояния позволяет оценить результаты педагогических воздействий и своевременно внести коррективы в учебный процесс [7].

В стремлении достичь вершины научно - технического прогресса и благ цивилизации человек забывает о самом главном - возможности жить и быть счастливым, что дает, прежде всего, здоровье. Сегодня мы смогли освободиться от многих инфекционных болезней, которые ранее уносили жизни сотен тысяч людей. Однако последние статистические данные свидетельствуют о том, что заболеваемость детей 7 -14 лет увеличилась на 35%. Вырос количественный показатель детской инвалидности, каждый шестой из выпускников заканчивает школу нездоровым. Поэтому достаточно остро стоит необходимость принятия конкретных практических действий и решений, которые изменили бы ситуацию к лучшему и дали бы возможность укреплять здоровье детей [8].

Многими учеными, педагогами, физиологами, медиками (М. Амосовым, Г. Апанасенко, И. Варшавским, Е. Булич, Н. Денисенко, А. Маркоросян, И. Муравов и другими) было определено уникальное влияние физической культуры на здоровье подростков. Однако, очевидно, что большинство учеников не верят в значимость средств физического воспитания. Физкультурная активность не является для них основным компонентом жизни.

Именно поэтому, регулярные занятия физическими упражнениями - это широкий спектр форм и методов, способных влиять на индивидуальное состояние личности. Можно утверждать, что по силе потенциала и способности влиять на сохранение и укрепление здоровья, физические нагрузки, различные формы адаптации и оздоровления - значимые и эффективные, потому что какая-либо из ценностей физической культуры в той или иной степени «работает» на здоровье подростков [6]. Недостаток движений в жизни людей, недостаточное развитие двигательных функций отрицательно сказываются на общем физическом состоянии. Низкая двигательная активность ухудшает функциональные возможности работы всех систем организма ребенка, в результате чего возникает неадекватная реакция на нагрузку, замедляется физическое развитие в целом [10]. Многие врачи считают физические упражнения лучшим природным средством борьбы с депрессией, снятия возбуждения и смягчения мышц. Они помогают укреплять здоровье, продлевать жизнь. Суть физического воспитания заключается в обеспечении подростков свободой выбора вида спорта на занятиях, режимов их интенсивности, планирования результативности, а также возможностью беспрепятственного изменения вида физкультурной деятельности на основе осведомленности о своем физическом состоянии.

Занятия по физической культуре имеют положительное влияние на физическое состояние учащихся всех возрастов. Занятия физической культурой и спортом являются важными составляющими полноценного развития и воспитания человека, поскольку способствуют процессу физического и морально волевого становления, выступают залогом здоровья, средством повышения социальной и трудовой активности, способствуют организации содержательного досуга, а также удовлетворяют эстетические и творческие запросы [5]. Однако далеко не все осознают важность занятий спортом и выполнения физических упражнений. Более того, из-за пассивности во время досуга и сидячий образ жизни дома, в школе, в ВУЗе у подростков наблюдается общее снижение физической активности. По данным ВОЗ, каждый третий подросток в мире недостаточно активен (имеется в виду отсутствие достаточной подвижности тела, которая производится скелетными мышцами и требует затрат энергии). Такое положение дел негативно влияет, прежде всего, на здоровье человека - низкая физическая активность может стать одной из основных причин развития неинфекционных заболеваний (сердечно-сосудистые заболевания, заболевания опорно-двигательного аппарата, развитие диабета), а также является четвертым по значимости фактором риска смерти. С другой стороны, из-за пассивности людей страдает сфера экономики, ведь недостаточная физическая активность приводит к значительным расходам на здравоохранение, негативно влияет на продолжительность здоровой жизни [4].

Особенно важна и необходима физическая активность в подростковый период, когда еще продолжается процесс формирования физиологического и социального становления личности. Доказано, что низкий уровень физической активности именно в этот период связан с увеличением шансов к ожирению, развитию сердечно-сосудистых заболеваний и плохого психического здоровья в дальнейшем. Для профилактики этих и других болезней ВОЗ рекомендует детям и подросткам минимум 30 минут ежедневной физической активности умеренной и высокой интенсивности [3].

Учитывая особенности учебных программ, необходимая суточная норма физической активности подростков не может выполняться на занятиях физической культуры. Соответственно, детям в возрасте 10-17 лет нужно заниматься своим физическим развитием во внеурочное время. Подавляющее большинство подростков (93,2-97,3% в зависимости от возраста) занимается различными физическими упражнениями в свободное время. Больше привлеченных к физической культуре подростков в возрасте 13-14 лет, несколько меньше подростков старшего возраста 16-17 лет и гораздо меньше юношей в возрасте 18-23 года. Продолжительность занятий физическими упражнениями увеличивается с возрастом. Если среди 10-летних подростков только 29,7% занимались 4 и более часов в неделю, то среди 14-летних эта доля составляла 37,4%, а среди 17-летних - почти 40%.

Физическая активность девушек несколько ниже, чем ребят: они несколько чаще, чем мальчики, сообщали о том, что никогда не занимались различными физическими упражнениями в свободное от занятий время или они менее систематически занимались физическими упражнениями. Также девушки отводят меньше времени на спортивные тренировки. Эта диспропорция по полу в плане занятий физическими упражнениями существенно увеличивается с возрастом. В подростковом возрасте создаются благоприятные условия для формирования у юношей и девушек морально-волевых качеств и не последнюю роль в этом процессе играет определенный положительный опыт решения данной проблемы средствами физического воспитания.

Сегодня воспитанию интереса подростков к физической культуре в образовательных учебных заведениях уделяется недостаточное внимание. Процесс формирования интереса к занятиям физическими упражнениями предусматривает создание условий для появления познавательного интереса, формирование позитивного отношения к предмету и к деятельности, организацию деятельности, в условиях которой формируется познавательный интерес [1].

Формирование эмоционально-положительного отношения учащихся к занятиям физической культурой и спортом зависит от педагога, который должен помочь каждому подростку поверить в собственные силы, прогнозировать свое движение вперед. Мотивы, интересы, цель занятий физической культурой зависят от образовательных, семейных условий, организации практической и пропагандистской работы в этом направлении. Формирование доминирующих мотивов является мощным фактором, стимулирующим систематическую интегральную физическую и психическую деятельность подростков в области физической культуры и спорта. Отношение личности к физкультурно-оздоровительной деятельности незначительно влияет на оценки мотивов, а, следовательно, и на структуру мотивации в целом [9]. В подавляющем большинстве учебных заведений, независимо от их типа, регулярно проводятся внутренние спортивные мероприятия (соревнования, олимпиады, спартакиады и т.д.) [2]. Учитывая недостаточный уровень физической активности подростков, существует необходимость в реализации следующих мер:

- усиление работы учебных заведений по развитию и пропаганде физической культуры, разъяснения подросткам роли физкультурных занятий и спорта для жизни и здоровья человека;
- популяризация физкультурных занятий за счет проведения различных олимпиад, спартакиад, соревнований, мастер-классов, встреч со спортсменами, медицинскими и педагогическими работниками, представителями общественных организаций, проведение кратковременных зарядок во время перерывов, популяризация семейных форм спортивных соревнований;
- привлечение к физической активности через различные формы двигательной активности (соревнования, двигательные и спортивные игры) подростков разного возраста и пола, учитывая особенности различных половозрастных групп;
- создание условий для занятий физической культурой не только на занятиях, но и во внеурочное время, организация на базе учебных заведений различных спортивно-массовых секций, развитие спортивной инфраструктуры, приближенной к местам проживания подростков;
- охват до 100% учащейся молодежи занятиями физической культурой и спортом;
- поддержка программ популяризации физической культуры и спорта для всех, восстановление системы любительских соревнований, в том числе по современным неолимпийским видам спорта, популярным в молодежной среде;
- поддержка системы детско-молодежного туризма в пределах Российской Федерации, включая тематические экскурсии, походы выходного дня, спортивно-туристские маршруты;
- на региональном, местном и локальном уровнях осуществить объективную оценку состояния физкультурно-спортивных и оздоровительных услуг, объектов соответствующего назначения и их целевого использования подростками и молодежью.

Выводы. Таким образом, укрепление здоровья подростков путем оптимизации занятий по физической культуре является одной из актуальных задач. Кроме того требует разработки проблема мотивации подростков к занятиям физическими упражнениями. Отмечается, что занятия физической культурой можно сделать более привлекательными и интересными за счет факультативной (кружковой, секционной) работы. Поэтому исследование влияния факультативных занятий на двигательную подготовленность подростков актуальны и требуют детального изучения. Повышение эффективности системы физического воспитания становится предпосылкой и важным компонентом гуманитарного воспитания, формирования у молодежи патриотических чувств, физического и нравственного здоровья, совершенствования физической и психологической подготовленности к активной жизни и деятельности, особенно в современных условиях и кризисных явлениях в обществе.

Литература:

1. Барсагаева И.В., Хагай В.С. Культура личности студента: состояние проблемы формирования и характеристика компонентов / В сборнике: Современное гуманитарное знание о проблемах социального развития материалы XXIV Годиного научного собрания профессорско-преподавательского состава. - 2017. - С. 158-161.

2. Барсагаева И.В., Хагай В.С., Тимошенко Л.И., Хагай В.В. Физическая культура как синтез телесного и духовного единства // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. - № 58 - 4., - С. 22-25.
3. Голубятникова М.В. Как привлечь студентов к занятиям физической культурой // SCIENCE TIME. – 2014. № 9. – с. 72 - 76.
4. Козенко Е.Ю., Гладких Д.Г., Кудря А.Д., Тимошенко Л.И., Прокопенко Т.И. Физическая культура в общественной и профессиональной подготовке студента. Учебное пособие / Ставрополь, 2017.
5. Кудря А.Д., Тимошенко Л.И. Физическая культура и атлетическая гимнастика. Учебное пособие. – Ставрополь, 2016.
6. Кудря А.Д., Тимошенко Л.И. Физическая культура и методика развития физических качеств. Учебное пособие / Краснодарский университет МВД РФ. - Ставрополь, 2016.
7. Кудря А.Д., Тимошенко Л.И. Физическая культура и основные силовые виды спорта. Учебное пособие. – Ставрополь, 2015.
8. Хагай В.С., Агеев А.В., Хагай В.В. В Формирование ценностных ориентаций в сфере физической культуры и спорта / сборнике: Актуальные вопросы права и правоприменения электронный сборник материалов всероссийской научно-практической конференции. - 2017. - С. 262-269.
9. Хагай В.С., Агеев А.В., Хагай В.В., Стрельников Р.В. Формирование ценностного отношения к здоровому образу жизни / В сборнике: Научно-методические проблемы профессиональной и служебной подготовки в органах внутренних дел России электронный сборник материалов всероссийской научно-практической конференции. - 2017. - С. 114-117.
10. Хагай В.С., Кульчицкий В.Е., Стрельников Р.В., Литвина Г.А. Формирование физической культуры личности на основе мотивационно-ценностных отношений студентов к занятиям физическими упражнениями // Мир науки, культуры, образования. - 2015. - № 6 (55). - С. 128-130.
11. Хагай В.С., Тимошенко Л.И., Хагай В.В., Гайдаш А.И. Формирование здорового образа жизни студентов в системе вузовского образования // Проблемы современного педагогического образования. - 2017. - № 55-10. - С. 218-224.
12. Хагай В.С., Хагай В.В. Физическая активность в современном мире и её проблемы / В сборнике: Социально-гуманитарные и естественно-технические науки и вызовы современности Материалы международной научно-практической конференции. - 2017. - С. 832-835.
13. Хагай В.С., Тимошенко Л.И., Барсагаева И.В., Хагай В.В. Физическая культура и спорт в жизни российской молодежи и студентов // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. - № 58-3., - С. 261-264.
14. Харечкин А.Н., Тимошенко Л.И., Борисов О.Ю., Рожков С.Ю. Формирование мотивационной составляющей на занятиях по специальной физической подготовке у курсантов очной формы обучения // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. - № 58 - 4., - С. 275-278.
15. Харечкин А.Н., Тимошенко Л.И., Федорченко А.М., Гордеев Н.Н. Динамика развития познавательного интереса у курсантов к занятиям по физической подготовке // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. - № 59 - 4., - С. 321-325.
16. Хагай В.С., Тимошенко Л.И., Кудрявцев Р.А., Хагай В.В., Стрельников Р.В. Физическая культура, физическая активность и здоровый образ жизни молодежи // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. - № 59 - 4., - С. 315-318.

Педагогика

УДК 37.033

кандидат педагогических наук, доцент Ханова Татьяна Геннадьевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
 университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
заведующий Платова Альбина Геннадьевна
 Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
 «Детский №319» (г. Нижний Новгород);
воспитатель Таранова Татьяна Ильинична
 Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
 «Детский сад №34» (г. Нижний Новгород)

**ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДЕТСКОГО САДА С СЕМЬЕЙ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР
 ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ**

Аннотация. В современных условиях возросла роль дошкольных учреждений в экологическом воспитании детей, начиная с раннего возраста. Но всё же основы экологической культуры человека закладываются в первую очередь в семье. Именно семья создает ту нравственную атмосферу, которая помогает воспитать бережное отношение к природе. В процессе экологического воспитания важную роль играет отношение родителей к природе и интересам детей. Именно в семье в сотрудничестве с детским садом должны воспитываться отзывчивость к природе, стремление сочувствовать животным, растениям, помогать им. При всей значимости и актуальности работы по экологическому образованию детей педагоги ДОУ недостаточно используют потенциал семьи в экологическом образовании детей, поэтому необходимо изучить особенности и эффективность взаимодействия ДОУ с семьёй в процессе экологического образования старших дошкольников.

Ключевые слова: экологическое образование дошкольников, взаимодействие с семьями воспитанников, семейное воспитание, экологическая культура, формы организации сотрудничества, нетрадиционные формы общения.

Annotation. In modern conditions, the role of preschool institutions in the ecological education of children has increased, beginning at an early age. But still the foundations of man's ecological culture are laid first of all in the family. It is the family that creates the moral atmosphere that helps to cultivate a caring attitude to nature. In the process of environmental education, the role of parents in the nature and interests of children plays an important role.

It is in the family, in cooperation with the kindergarten, that responsiveness to nature, the desire to sympathize with animals, plants, and to help them should be brought up. For all the importance and relevance of the work on environmental education of children, the DOU teachers do not sufficiently use the family's potential in children's environmental education, so it is necessary to study the features and effectiveness of interaction between the preschool and family in the process of environmental education of senior preschoolers.

Keywords: ecological education of preschool children, interaction with families of pupils, family education, ecological culture, forms of organization of cooperation, non-traditional forms of communication.

Введение. Одной из актуальных проблем современности является проблема экологического состояния планеты. Деятельность человека в природе: безграмотная, расточительная – неизбежно приводит к нарушению экологического равновесия в природе. Чтобы избежать экологической катастрофы, экологические проблемы и необходимость их первостепенного преодоления требуют, чтобы человечество обладало высокой экологической культурой, владело определёнными знаниями, практическими навыками природоохранной деятельности, эстетическими переживаниями (сочувствие, отзывчивость, интерес и желание оказать помощь природе, умение любоваться её красотой) в соответствии с возрастом и индивидуальными особенностями. В современных условиях угрозы мировой экологической катастрофы экологическое образование детей с ранних лет рассматривается как задача первостепенной важности. Как известно, воспитательное значение несет в себе не только обращенное к ребенку слово родителей, но и весь уклад семейной жизни. Поскольку основы экологической культуры закладываются в семье, родителям следует помнить, что любое их неосторожное слово или необдуманный поступок по отношению к объектам или явлениям природы неизбежно найдет отражение в поведении ребенка.

Семейное экологическое воспитание дошкольника включает знакомство с растениями и животными ближайшего окружения, сезонными явлениями, посредством чтения детской природоведческой литературы, наблюдений и элементарных исследований с объектами природы. Родители знакомят детей ребёнка с пользой деревьев, лекарственных трав, ягод, насекомых и птиц. Во многих семьях есть возможность непосредственного знакомства детей с домашними животными, комнатными и культурными растениями, приобщения к сельскохозяйственному труду на дачном участке, изучения многообразия мира природы в путешествиях и поездках. Совместное со взрослыми участие ребенка в уходе за домашним питомцем, посаженным растением формирует практические навыки природоохранной деятельности, воспитывает гуманное отношение к живому, одним словом, обогащает экологический опыт дошкольника.

В общении друг с другом дети воспроизводят ценности и правила поведения, усвоенные во взаимодействии со взрослыми. Подрастая, ребенок начинает оценивать не только конкретные поступки взрослых, но и мотивы их поведения. Если мотивы ему понятны, то ребенок начинает руководствоваться ими, стремясь поступать, как родители. С возрастом детей воспитательные возможности примера родителей по отношению к природе не уменьшаются, наоборот, становятся всё значительнее. Вот поэтому в процессе экологического воспитания дошкольников важную роль играет отношение родителей к природе и интересам детей. Так, одной из главных задач семейного воспитания является формирование первоначальных экологических представлений о здоровом образе жизни, развитие основ экологического мышления и поведения ребенка. Другими словами, родителям необходимо с раннего возраста учить малыша охранять и укреплять свое здоровье, правильно взаимодействовать с природой, поскольку родители выступают для ребенка своеобразным эталоном экологически образованного и культурного человека.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является обоснование необходимости взаимодействия педагогов дошкольных организаций с семьями воспитанников в решении задач экологического образования дошкольников, изучение основных форм организации совместной работы. Работа педагогов детского сада с семьей способствует повышению педагогической культуры родителей, нахождению оптимальных форм взаимодействия, созданию наиболее благоприятной для ребенка психологической обстановки в семье. Но, главное, необходимо всеми усилиями поддерживать уверенность родителей в собственных педагогических возможностях.

Изложение основного материала статьи. Взаимодействие семьи и детского сада в решении вопросов экологического образования детей рассматривается сегодня как важнейшее условие полноценного развития личности ребенка, приобщения к нравственно-экологическим ценностям, овладения социально одобряемыми способами поведения в природе [3]. Подчеркнем, что именно в дошкольном возрасте проявляется эмоциональный опыт восприятия и взаимодействия с природными объектами, происходит развитие первичных ценностных ориентаций в отношении к природе. Конечно, без совместной работы с родителями невозможно получить оптимальные результаты в процессе воспитания и образования ребенка.

Работа с семьей способствует повышению психолого-педагогической культуры родителей, выработке оптимальных форм взаимодействия детского сада и семьи, способствует созданию для детей более благоприятной обстановки в семье. Взаимодействие педагогов с родителями воспитанников следует рассматривать как важный воспитательный потенциал в формировании экологической воспитанности личности, способной к новой культуре взаимоотношений с окружающей средой.

Реализация разнообразных форм работы с семьями воспитанников по экологическому образованию характеризуется рядом положительных моментов: дети и родители в особой атмосфере сотрудничества развивают собственные творческие способности, осуществляется взаимное обучение и взаимопознание детей и родителей, дети наблюдают заинтересованность взрослых их делами, стремятся оказать посильную помощь. Благодаря совместной работе с детьми происходит самоутверждение детей и родителей, что помогает раскрыться индивидуальным способностям. И конечно улучшается микроклимат в семье. Только опираясь на семью, только совместными усилиями можно решить важную задачу воспитания человека.

Следует отметить, что успешному решению задач по взаимодействию педагогов и родителей способствуют грамотно подобранные формы и методы взаимодействия. В практике организации сотрудничества педагогов с семьями в вопросах экологического воспитания дошкольников необходимо использовать как традиционные, так и современные формы работы. К традиционным формам относятся родительские собрания по заранее определенной тематике. Подбираются рекомендации, которые можно разместить на стендах (ширмах), они помогут родителям сориентироваться в вопросах экологического воспитания ребенка. Проводятся анкетирование, беседы, консультации с целью выявления и расширения знаний родителей о природе родного края, методике ознакомления с ней детей.

Консультации являются одной из популярных индивидуальных форм работы с семьями. Консультационный день для родителей можно проводить раз в неделю, по предварительной записи, в назначенное время. Консультации бывают как тематические, так и «заочные». Последняя форма получила отклик у родителей, т.к. во время «заочной» консультации родители могли задать вопросы, которые не хотели задавать вслух.

В век инноваций широко используется такая форма взаимодействия с родителями, как информационно-консультационная с использованием ИКТ [4]. Так, на планшете в группе родители могут ознакомиться с какой-либо консультацией. В специально созданной папке «Вопрос – ответ» они могут задать интересующие вопросы или поделиться мнением по какой-либо проблеме. Практически у каждого воспитателя в настоящее время открыт свой собственный сайт, где также размещаются консультации для родителей, памятки, презентации, проекты работы с детьми [7]. Родители имеют возможность посещать данный сайт, поддерживать диалог с воспитателем.

Отдельную группу составляют наглядно-информационные формы. К ним относятся: стенды, памятки, буклеты, выставки, фотографии, папки-передвижки. Основной задачей наглядных форм работы является информирование родителей о проводимой в дошкольном учреждении образовательной работе с детьми, специфике использования конкретных методов и форм в соответствии с возрастом детей. Так, на стендах размещаются сведения о задачах развития детей данного возраста, режиме дня, содержании образовательной работы, проводимых в группе и детском саду мероприятиях. Памятка – это короткий текст, напоминающий о чём-либо, а также призывающий родителей к совместной работе с педагогами в решении воспитательных задач. К примеру, тематика памяток и буклетов для родителей может быть следующей: «Как выбрать домашнего питомца?», «Цветущие и нецветущие растения для живого уголка», «Приобщение ребёнка к миру комнатных растений», «Использование художественной литературы по экологическому воспитанию в семье», «Как провести с ребенком выходной день?» и т.д.

В настоящее время широко используются нетрадиционные формы общения с родителями, такие как: «Педагогическая гостиная», «Круглый стол», «День открытых дверей», «Устный журнал», «Ток-шоу» и др. Они построены в виде развлекательных программ или ролевых игр и направлены на установление неформальных отношений с родителями. Например, «День открытых дверей» открывает родителям дверь в мир детства. В этот день коллектив группы предьявляет семьям воспитанников свои достижения. «Дни открытых дверей» помогают увидеть родителям стиль общения педагога с детьми и самим вступить в общение и деятельность. Организация Дней (Недели) открытых дверей полезна для родителей и тем, что способствует приобретению опыта воспитания ребенка, учит их наблюдать вместе с ребенком за окружающим, отражать увиденное в рисунках и поделках. Родители сидят за одним столом с ребенком и активно участвуют в занятиях, реализуя свой интеллектуальный и творческий потенциал.

При проведении «Круглого стола» общение в формате партнерства побуждает родителей быть активными участниками, вместе искать выход из сложившейся ситуации. Можно провести "Круглый стол", на котором обсудить пути обновления экологического пространства участка детского сада в связи с появлением новых интересных растений или обновления объектов экологической тропинки (изготовить оригинальные кормушки для птиц, сконструировать солнечные часы, оборудовать живой барометр и др.). Такие формы работы помогают сторонам открыться для неформального общения. Овладению педагогами такими формами работы с семьей способствует система методического сопровождения в дошкольной организации, обмен опытом в рамках семинаров и конференций [2; 6; 8].

Проведение мастер - классов способствует ознакомлению родителей с работой педагогов по экологическому воспитанию дошкольников с использованием всего разнообразия современных образовательных технологий: проектной деятельности, моделирования, игровых методов, экспериментирования, информационных технологий. Так, мастер-класс «Моделирование – это интересно» может включать дидактические игры с использованием моделей строения цветка (дерева, куста, насекомых, животных, птиц), модели потребностей растений (животных, насекомых), модели способы ухода за растениями и др. Такие формы работы не только совершенствуют знания родителей о мире природы, но и спланируют их, побуждая их к взаимному общению, способствуют установлению личностных контактов.

Ещё одной эффективной формой работы педагогов с родителями по экологическому воспитанию является совместная деятельность с детьми: рисование; изготовление поделок из природного материала; совместные праздники, развлечения, на которых родители являются не просто зрителями, но и активными участниками; сбор гербария и коллекций природных материалов (семян, минералов, почв, др.), сочинение экологических сказок и оформление самодельных книг; предметно-исследовательская деятельность; субботники по благоустройству территории; проведение экологических акций; организация тематических клубов; проведение вечеров музыки и поэзии; семейные гостиные и т.д. [5]. Так, например, «семейные клубы» помогают установить доверительные отношения между воспитателями и родителями, вместе решать практические задачи воспитания. Заседания клубов желательны проводить регулярно, подбирая темы, интересующие родителей. Можно провести КВН по экологической тематике, хорошо знакомой детям, и удивить родителей знаниями детей. Такая работа способствует, прежде всего, повышению интереса родителей к вопросам экологического образования детей.

В процессе той или иной формы взаимодействия с родителями педагоги используют различные методы активизации родителей, например, вопросы, способствующие установлению диалога с родителями. Практически любую тему можно начать с вопросов, широко используют дискуссионные вопросы типа «Надо говорить детям об экологической опасности?».

В настоящее время используются и другие методы активизации родителей такие, как игровые. Например, родителям предлагается игрушечный микрофон и пускается по кругу с предложением высказывать свои мысли по какой-либо теме, вместо микрофона можно использовать мяч: кто поймает его, то отвечает на поставленный вопрос. При организации общения с родителями используются такие игры, как «Перевертыши», «Мир природы глазами ребёнка», даются различные творческие задания.

К методам активизации родителей относятся и мультимедийные презентации, благодаря которым происходит знакомство с жизнью детей в детском саду: проведение занятий, прогулок, игр. Анализ педагогических ситуаций помогает соотнести знания с практикой воспитания детей, повысить интерес к собственному ребёнку. Решение педагогических задач требует самостоятельно ответить на вопрос «Как

поступить?». Этот метод способствует формированию способности родителей видеть и ошибки и намечать пути их преодоления.

Е.П. Арнаутова [1] предлагает использовать метод игрового моделирования, в процессе которого родители используют свой опыт работы с детьми. Во время игрового тренинга родители применяют как вербальное, так и невербальное общение с ребёнком «Объясните, почему нельзя брать в руки птенца?» Использование активных методов связано с развитием педагогической рефлексии и обогащением опыта взаимодействия с семьёй.

Результатом такой совместной работы должны стать, прежде всего, повышение уровня экологического образования дошкольников, рост педагогической компетентности родителей в вопросах экологического воспитания собственных детей, сближение родителей с педагогами и между собой, создание оптимальных условий для организации общения родителей с детьми, участия в совместной деятельности.

Выводы. Таким образом, работа с родителями по экологическому воспитанию дошкольников – одна из составляющих частей работы дошкольного учреждения. Процесс передачи детям экологических знаний более грамотно реализует педагог в рамках непосредственной образовательной деятельности, однако только совместными усилиями, вместе с родителями возможно воспитание ценностного отношения к природе, формирование навыков экологического грамотного поведения.

Литература:

1. Арнаутова Е.П. Социально-Педагогическая практика взаимодействия семьи и детского сада в современных условиях. – URL: http://www.dou4sun.ru/files/File/biblioteka_arnautova-family-kg.pdf
2. Белинова Н.В., Ханова Т.Г. Региональная научно-практическая конференция «Актуальные технологии дошкольного образования в свете ФГОС ДО» // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 1-1 (13). – С. 33.
3. Курбатова А.С., Ханова Т.Г. Влияние экологического воспитания на духовно-нравственное развитие младших школьников // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – С. 407.
4. Лифанова Ж.Н., Ханова Т.Г. Экологическое образование детей дошкольного возраста с использованием возможностей информационно-коммуникационных технологий // Дошкольное и начальное образование: опыт, проблемы, перспективы развития. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции: в 2 частях. – Ч. 1. – Нижний Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2018. – С. 204-206.
5. Платова А.Г., Ханова Т.Г. Игра как метод экологического воспитания в дошкольном возрасте // Актуальные проблемы дошкольного и начального образования в свете реализации ФГОС: Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. – Нижний Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2016. – С. 70-73.
6. Потанина П.Ю., Ханова Т.Г. Мастер-класс как форма подготовки педагога к творческой профессиональной деятельности // Мир педагогики и психологии. – 2017. – № 11(16). – С. 95-99.
7. Сунеева И.В., Сотова И.С., Ханова Т.Г. Интерактивные технологии взаимодействия педагогов с семьями воспитанников // Перспективы науки и образования. – 2018. – № 3.
8. Ханова Т.Г., Мартынова И.Г., Платова А.Г., Курбатова А.С. Организация методической работы в системе повышения эколого-педагогической компетентности специалиста дошкольного образования // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. – 2018. – № 1(25). – С. 263-272.

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук Харечкин Алексей Николаевич

Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Ставрополь);

кандидат технических наук, доцент, профессор Российской Академии Естествознания

Тимошенко Леонид Иванович

Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Ставрополь);

кандидат технических наук, доцент Малофей Александр Олегович

Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Ставрополь);

старший преподаватель Малащенко Михаил Сергеевич

Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Ставрополь)

ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СОТРУДНИКОВ НА ЭТАПЕ ПЕРВОНАЧАЛЬНОЙ ПОЛИЦЕЙСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы первоначальной полицейской подготовки в разрезе функциональной физической готовности граждан и возможность модернизации входного тестирования при приеме на службу. Приведены результаты исследований реализации одной из составляющих подготовленности сотрудника – физической функциональной готовности. Показана необходимость реализации трех направлений формирования функциональной физической готовности в подготовке слушателей к исполнению их повседневных обязанностей.

Ключевые слова: первоначальная полицейская подготовка, причины низкой физической готовности, спортивная метрология, кроссфит, формирование функциональной физической готовности.

Annotation. The article deals with the issues of the initial police training in the context of the functional physical readiness of citizens and the possibility of modernizing the entrance testing when applying for service. Results of researches of realization of one of components of readiness of the employee – physical functional readiness are given. Need of realization of three directions of formation of functional physical readiness for training of listeners for execution of their daily duties is shown.

Keywords: initial police training, reasons for low physical readiness, sports metrology, crossfit, the formation of functional physical readiness.

Введение. Обучение сотрудников правоохранительных органов, в разделе первоначальной полицейской подготовки, становится все более актуальным, поскольку позволяет слушателям получать базовые знания

необходимые сотрудникам и практические навыки являющиеся основой для формирования в дальнейшем необходимых профессиональных компетенций.

Формулировка цели статьи. Если говорить о целях и задачах решаемых полицией в сфере общественной безопасности становится очевидным многообразие этих направлений деятельности. Ввиду такой разноплановости возникает закономерный вопрос о системе функциональной подготовки, будущих сотрудников в ходе первоначальной подготовки и применении полученных знаний при последующем прохождении службы в органах внутренних дел, т.к. объем знаний, которые им необходимо заучить и освоить по программам обучения оказывается далеко не всем «по плечу».

Изложение основного материала статьи. Особенно учитывая тот факт, что для защиты своих граждан государство наделяет полицию правом применения силы, что предполагает использование средств физического воздействия для утверждения своей воли. В таком аспекте адекватность и компетентность сотрудников – архи важна. Очевидно, что применение силы должно быть законным и пропорциональным, для разрешения ситуации мирно.

Ведь в конечном итоге, выбираемый образ действий базируется на субъективной оценке ситуации отдельно каждым сотрудником полиции, обязанным в ситуации стресса и неопределенности быть приверженцем высоких этических стандартов профессионального поведения [11].

Наивысшим приоритетом полиции всегда должны быть уважение и защита жизни. Поэтому для решения ситуаций такого характера необходима подготовка высококлассных специалистов, которые, сталкиваясь с ситуациями, когда требуется применение силы, будут уверенно, но с большой осторожностью принимать решения о необходимом уровне пропорциональности таких действий. Иными словами, такого объема физического воздействия, который является соразмерным в отношении интенсивности, продолжительности и масштабов, основанный на учете всех факторов, известных на тот момент сотруднику полиции, и направленный на достижение легитимной цели [12, 13]. При этом вопрос личной безопасности сотрудника, когда необходимо защитить себя, не подвергая опасности или угрозе лишения жизни другого человека, остается не менее актуальным.

В связи с вышесказанным необходимо обратиться к одной из составляющих подготовленности сотрудника – физической функциональной готовности. Способам проверки физической подготовленности сотрудника в ходе первоначальной подготовки, последующей тренировке и практике основных методов оборонительной тактики, на этапе выработки набора критериев психологической готовности и как следствие последующей готовности применения силы. Ведь эффективная и функциональная физическая готовность является существенной частью подготовки [4, 5].

Но, как показывает проведенный анализ, далеко не все слушатели (проходящие первоначальную подготовку) достигают необходимого уровня, повышая свою компетентность в ходе занятий по физической подготовке, посредством общих физических упражнений, и освоения основных приемов самообороны (рукопашного боя). Достигнуть необходимого уровня за время первоначальной подготовки – получается далеко не всем. Что отрицательно сказывается в дальнейшем, и даже может, сопровождается последующим регрессом в сфере физической функциональной готовности сотрудника. Вот почему для того чтобы быть готовыми к исполнению повседневных обязанностей сотрудникам, необходимо устранить причины такого положения в физической готовности слушателей еще на этапе первоначальной полицейской подготовки [6].

Основными из них являются:

- низкий уровень физической готовности (либо полное его отсутствие) который был получен в школе, вузе, армии;
- слабое развитие и пропаганда прикладных видов спорта в среде трудоспособной молодежи;
- отсутствие профильных классов подготовки по примеру кадетских корпусов (для ВДВ, ВМФ, ВКС и т.д.) [1];
- ослабление влияния системы ГТО в после студенческом периоде;
- слабая адаптация подготовки к изменяющимся реалиям жизни, новым способам и действиям организованной преступности;
- недостаточная работа по сбору и анализу чрезвычайных и нестандартных ситуаций из опыта работы практических органов;
- отбор, проводимый в полицию без учета специальных навыков, знаний и профильных видов спорта, имеющегося опыта по направлениям;
- игнорирование передовой международной практики в составлении программ подготовки сотрудников (и её внедрение в программы);
- закостенелость системы подготовки, приверженность к устоявшимся (догматическим) методам работы;
- недостаточность в инновационных (прогрессивных) практиках при составлении программ подготовки [7].

И это далеко не все аспекты, которые оказывают свое влияние на уровень функциональной физической готовности сотрудников полиции, как до первоначальной подготовки, так и во время её прохождения.

Поэтому представляются необходимым реализация трех направлений формирования функциональной физической готовности в подготовке слушателей к исполнению их повседневных обязанностей:

- 1) разработка эффективной системы подготовки (тренировок) кандидатов и качественно новых критериев отбора в ОВД.
- 2) использование спортивно - прикладных тренировок, нацеленных на выработку навыков и умений для любых типовых и нестандартных ситуаций.
- 3) применение эффективной структуры поддержания физической готовности, с анализом применяемых методик и практик.

Все три направления взаимосвязаны и дополняют друг друга. Для их реализации имеет смысл учесть и использовать: по первому направлению – положительный (адаптированный) опыт зарубежных систем тестирования кандидата по физической готовности на этапе отбора в ОВД.

Примером может служить - тест на физическую готовность сотрудника полиции в Канаде состоящий из 4-х ступеней (нацеленных на оценку тех физических качеств будущего сотрудника полиции, которые могут понадобиться в последующем при выполнении служебных обязанностей):

- 1) Бег на скорость и ловкость с элементами полосы препятствий.

Целью является проверка физической координации, ловкости, мышечной выносливости, аэробной способности и способности тестируемого менять направление и интенсивность бега.

Практическим применением является то, что сотрудник полиции должен иметь физические навыки для преследования подозреваемых через множество препятствий с различной интенсивностью бега.

2) Упражнения «Тянуть и толкать».

Целью является протестировать на силовую подготовку верхней части тела, силовую выносливость и координацию сотрудника.

Практическое применение в том, что сотрудник полиции должен иметь возможность физического задержания и удержания подозреваемого разной физической готовности и комплекции (подготовленности).

3) Упражнения «Приседать и перепрыгивать».

Целью является протестировать на ловкость, координацию и общую выносливость.

Практическое применение заключено в готовности сотрудника полиции к поддержанию высокого уровня готовности в различных ситуациях с различными типами нагрузок.

4) Перетаскивание тяжести (по времени и на расстояние).

Целью является проверка силы и силовой выносливости и общей физической готовности сотрудника.

Практическим применением является то, что сотрудник полиции должны иметь возможность поднимать и переносить предметы, подозреваемых, гражданских получивших травмы и т.п.

Аналогичные тесты впоследствии рекомендуется проводить и после трудоустройства, но уже с изменениями исходя из специфики подразделения.

По второму направлению, стоит обратить внимание на новые виды, например кроссфит и использование таковых в физической подготовке сотрудников. В кроссфите существует несколько основных вариаций проведения занятий, они могут использоваться как составляющая часть тренировки физической готовности, так и как самостоятельные тренинги для поддержания и повышения уровня физической готовности и её тестирования:

- WOD (задание на день),
- AFAP (задание на скорость),
- AMRAP (задание на количество повторов),
- EMOM (задание каждую минуту в течение N-минут) [2, 15].

Сами типы нагрузок в кроссфите делятся на 3 вида (тяжелая атлетика, гимнастика, кардио нагрузки) и охватывают все группы мышц и весь диапазон тем по физической подготовке (за исключением боевых приемов борьбы), что вполне удовлетворяет целям которые преследуются при подготовке сотрудника.

Давая в результате высокий уровень именно практической функциональной готовности позволяющей сотрудникам полиции эффективно выполнять свои повседневные обязанности и защищать свою жизнь и жизнь граждан, за которых они несут ответственность [9, 18].

По третьему направлению необходимо оговорить возможность использования долговременных моделей мониторинга с постоянным анализом результатов и статистической обоснованностью методик применяемых в подготовке. На примере технологий спорта высоких достижений, в частности такого раздела как - спортивная метрология.

Ведь во многом функциональная физическая подготовка сотрудника полиции как и спортсмена представляет собой управляемый процесс. Где важнейшим ее атрибутом – выступает обратная связь. Основу её должен составлять комплексный контроль, который даст преподавателям (тренерам) возможность своевременно получать и использовать объективную информацию о положительных и отрицательных отклонениях [8, 17]. Позволяя своевременно вносить необходимые коррективы в процесс обучения.

При этом важным является буквально всё:

- качественное управление процессом подготовки сотрудников;
- выявление систематических и случайных ошибок подготовки;
- обеспечение безопасности, надёжности, информативности, и практической направленности тестов;
- учет актуальности и пригодности норм для различных категорий сотрудников в зависимости от выполняемого ореола задач и т.п.

Представим один из способов использования спортивной метрологии в учебном процессе - это модель контроля и выявления нарушений в ходе подготовки сотрудников (подразделений), по направлениям (График 1).

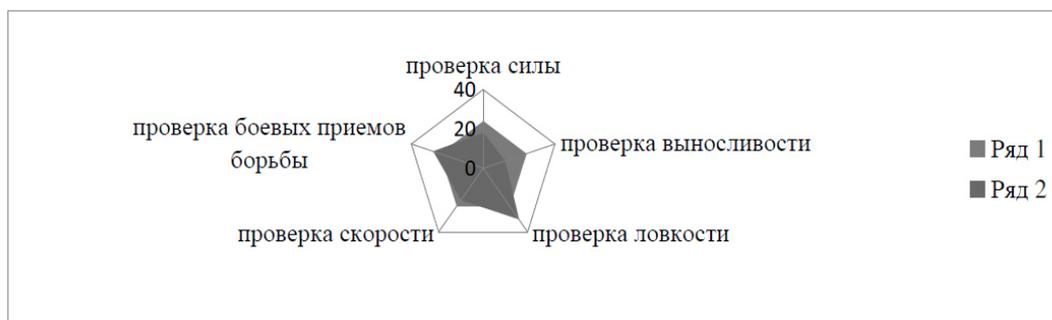


График 1

- 1 ряд – идеальная модель;
- 2 ряд - показанный результат.

Данная модель позволяет преподавателям (тренерам), видеть общую картину, проводя контрольные тестирования на различных этапах подготовки, своевременно предпринимая надлежащие действия по

внесению необходимых корректировок в учебный процесс. Рекомендую обучаемым новые методики в тренировках во время самостоятельной подготовки [3, 10].

Выводы:

1) Комплексный контроль, применение передовых практик, использование подготовленности самого сотрудника (его увлечений прикладными и профильными видами спорта), единая система от этапа отбора и до окончания первоначальной полицейской подготовки - являются важнейшими формирующими составляющими в подготовке сотрудника.

2) Использование объективной информации, новых разработок, стабильных и адаптированных к будущей практической деятельности тестов, в совокупности с беспристрастной оценкой результатов должно дать качественный результат в становлении базовых навыков сотрудника. И как следствие, повысить результативность его работы в будущей деятельности.

Литература:

1. Барсагаева И.В., Хагай В.С., Тимошенко Л.И., Хагай В.В. Физическая культура как синтез телесного и духовного единства // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. - № 58-4., - С. 22-25.

2. Гладких Д.Г., Кудря А.Д., Тимошенко Л.И., Прокопенко Т.И. История развития физической культуры. Учебное пособие / г. Ставрополь, 2017.

3. Козенко Е.Ю., Гладких Д.Г., Кудря А.Д., Тимошенко Л.И., Прокопенко Т.И. Физическая культура в общественной и профессиональной подготовке студента. Учебное пособие / Ставрополь, 2017.

4. Кудря А.Д., Тимошенко Л.И. Физическая культура и атлетическая гимнастика. Учебное пособие. – Ставрополь, 2016.

5. Кудря А.Д., Тимошенко Л.И. Физическая культура и методика развития физических качеств. Учебное пособие / Краснодарский университет МВД РФ. - Ставрополь, 2016.

6. Кудря А.Д., Тимошенко Л.И. Физическая культура и основные силовые виды спорта. Учебное пособие. – Ставрополь, 2015.

7. Николаев Д.В. Формирование познавательного интереса к физической культуре у студентов технического вуза. Библиотека авторефератов и диссертаций по педагогике. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Саратов, 2008 г.

8. Скорнякова А.Н., Харечкин А.Н. К вопросу о проблемах самоорганизации в деятельности курсанта / Межвузовский круглый стол: Актуальные проблемы формирования профессиональной компетентности у курсантов и слушателей вузов МВД России. – Ставрополь 2016. – С. 340-343

9. Скорнякова А.Н., Харечкин А.Н. Многоуровневые квест-занятия как комплексный способ реализации профессиональных компетенций / В сборнике: Россия: От стагнации к развитию (региональные, федеральные, международные проблемы), сборник материалов XII Международной научно-практической конференции. 2017. С. – 118-120.

10. Хагай В.С., Тимошенко Л.И., Барсагаева И.В., Хагай В.В. Физическая культура и спорт в жизни российской молодежи и студентов образования // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. - № 58-3. - С. 261-264.

11. Хагай В.С., Тимошенко Л.И., Хагай В.В., Гадаш А.И. Формирование здорового образа жизни студентов в системе вузовского образования // Проблемы современного педагогического образования. - 2017. - № 55-10. - С. 218-224.

12. Харечкин А.Н., Тимошенко Л.И., Федорченко А.М., Гордеев Н.Н. Динамика развития познавательного интереса у курсантов к занятиям по физической подготовке // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. - № 59 - 4., - С. 321-325.

13. Харечкин А.Н., Москвин М.М, Зубенко С.С Особенности психологической подготовки и обучения слушателей вузов МВД России к несению службы в ОВД с оружием // Проблемы современного педагогического образования. - 2017. - № 56-8. - С. 256-261.

14. Харечкин А.Н., Тимошенко Л.И., Борисов О.Ю., Рожков С.Ю. Формирование мотивационной составляющей на занятиях по специальной физической подготовке у курсантов очной формы обучения // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. - № 58-4., - С.275-278.

15. Харечкин А.Н., Харечкина Ю.О. Методика формирования подхода к изучению учебной деятельности курсантов в освоении специальных дисциплин с учетом индивидуальных особенностей нервной системы / В сборнике: актуальные вопросы права и правоприменения электронный сборник материалов всероссийской научно-практической конференции. - 2017. - С. 31-38.

16. Харечкина Ю.О., Харечкин А.Н. Особенности построения учебных программ и их функции / Межвузовский круглый стол: Актуальные проблемы формирования профессиональной компетентности у курсантов и слушателей вузов МВД России. – Ставрополь, 2016. – С. 215.

17. Харечкин А.Н., Мамонтов Д.Ю. Неявные «скрытые» условия образования в структуре вузовской педагогической системы / В сборнике: Общество и личность: гуманистические тенденции в развитии современного общества. Сборник научных статей преподавателей, обучающихся вузов, научно-практических работников. - 2017. - С. 330-334.

18. Хагай В.С., Тимошенко Л.И., Кудрявцев Р.А., Хагай В.В., Стрельников Р.В. Физическая культура, физическая активность и здоровый образ жизни молодежи // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. - № 59 - 4., - С. 315-318.

УДК 378.9-028.77-025.33

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Хацаюк Наталия Сергеевна
Таврическая академия Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Симферополь)

ОЦЕНИВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ РЕСПУБЛИКИ КРЫМ

Аннотация. В статье теоретически обоснованы границы применения понятия «эффективность» для педагогических процессов. Уточнено сущность понятия «эффективность научно-методической работы». Обоснованы критерии и показатели эффективности научно-методической работы в общеобразовательных организациях Республики Крым.

Ключевые слова: научно-методическая работы, критерии и показатели эффективности, общеобразовательная организация.

Annotation. The boundaries of the application of the concept of "efficiency" for pedagogical processes are theoretically justified in the article. The essence of the concept of "the effectiveness of scientific and methodological work" is clarified. The criteria and indicators of the effectiveness of scientific and methodological work in general education organizations of the Republic of Crimea are substantiated.

Keywords: scientific-methodical work, criteria and indicators of effectiveness, general education organization.

Введение. Современный этап развития образования в Республике Крым характеризуется всесторонним обновлением образовательной системы, основные ориентиры которых отражены в Государственной программе развития образования [7]. Сегодня качество образования в республике должно соответствовать, во-первых, запросам населения, учитывая при этом этнокультурные особенности региона, во-вторых, приоритетным задачам развития крымского общества, в-третьих, изменениям инновационной экономики Крыма. В целом, модернизация системы образования республики предполагает глубокие преобразования в организации работы с талантливыми детьми и системы ранней профориентации, развитии инфраструктуры дополнительного образования, дистанционного обучения и системы непрерывного образования в течении всей жизни, а также повышение престижа системы образования региона [6].

Педагогические коллективы общеобразовательных организаций, находясь в инновационном режиме работы, сегодня нуждаются в обновлении структуры управления, развитии творческого потенциала всего педагогического коллектива, формировании современной системы непрерывного обучения педагогов, создании условий для повышения квалификации учителей. Особенно остро, в условиях модернизации образования, стоит вопрос качественной подготовки педагогических работников, в частности учительских кадров республики. Поэтому совершенствование системы научно-методической работы в общеобразовательных организациях Республики Крым, призванной обеспечить профессиональный рост учителя и сформировать готовность к инновационной деятельности, особенно актуально. В связи с этим, на современном этапе важное значение приобретает проблема оценивания эффективности научно-методической работы, определение критериев и показателей с учетом особенностей крымского региона.

Анализ педагогической литературы, нормативных документов, опыта работы по выбранной проблеме свидетельствует о том, что хорошо спланированная и организованная научно-методическая работа способствует обновлению системы среднего общего образования, являясь необходимой предпосылкой развития творческих способностей учителя, интегративным элементом его трудовой деятельности, необходимым условием роста педагогического мастерства. Многочисленные исследования ученых-педагогов свидетельствуют об интересе к проблеме организации научно-методической работы. Так, вопросы эффективности научно-методического обеспечения в общеобразовательных организациях нашли свое отражение в исследованиях ведущих ученых: Ю. К. Бабанского, В. М. Лизинского, М. М. Поташника. Методическая работа становится объектом диссертационных исследований, среди которых наиболее близкими к проблеме исследования являются труды О. Ф. Гагариной «Условия повышения эффективности функционирования методической службы в системе повышения квалификации работников образования» (Ставрополь, 2005), Л. Н. Прониной «Педагогические условия повышения эффективности управления научно-методической работой в лицее» (Тула, 2008), Г. В. Яковлевой «Педагогические условия повышения эффективности методической работы в инновационном дошкольном образовательном учреждении» (Челябинск, 2003).

Таким образом, работы современных ученых в некоторой степени раскрывают вопросы эффективности научно-методической работы в общеобразовательных организациях, однако проблема остается в том, что отсутствует исследование, которое бы выделяло и обосновывало критерии эффективности научно-методического обеспечения в образовательных организациях, осуществляющих инновационную деятельность. Таким образом, имеет место противоречие между существующим социальным заказом на создание эффективной системы научно-методической работы в инновационных образовательных организациях Республики Крым и недостаточной разработанностью, и практической необходимостью определения критериев эффективности этой деятельности с учетом особенностей региона.

Формулировка цели статьи. Цель данной статьи заключается в выявлении критериев эффективности научно-методической работы в общеобразовательных организациях Республики Крым. Для достижения поставленной цели нужно решить следующие задачи: 1) теоретически обосновать границы применения понятия «эффективность» для педагогических процессов; 2) уточнить сущность понятия «эффективность научно-методической работы»; 3) обосновать показатели эффективности научно-методической работы в общеобразовательных организациях Республики Крым.

Изложении основного материала статьи. Реформирование общего среднего образования предусматривает реализацию принципа гуманизации образования, методологическую переориентацию процесса обучения с информативной формы на развитие личности человека. Основой качественного развития и совершенствования личностных, профессиональных и деловых качеств педагогических работников, повышению их педагогического мастерства способствует эффективное функционирование научно-

методической работы. Обращаясь к вопросу эффективности научно-методической работы в образовательных организациях, уточним границу применения понятия «эффективность» для педагогических процессов.

Как научная категория «эффективность» означает «степень приближения к максимальному или оптимальному результату при минимуме отрицательных последствий» [1, с. 29]. Понятие эффективности отражает дух современности, сегодня оно приобретает статус общенаучной дефиниции и активно применяется в повседневной практике. Эффективными называют такие действия или способы действий, которые приводят к результату, задуманному как цель. Эффективность выражает отношение между уровнями какой-либо деятельности и степенью приближения к поставленной цели.

Педагогическая наука исследует различные аспекты эффективности. Так, И. А. Зязюн выделяет два основных направления эффективности процесса учения: разработка комплекса средств, способствующих увеличению удельного объема усвоенной информации за единицу учебного времени и повышения качества знаний; В. Блинов анализирует эффективность обучения и характеризует ее как производную качества, одну из основных составляющих оптимизации обучения; В. П. Симонов изучает эффективность учебной деятельности учителя и определяет ее как достижение образовательных и воспитательных целей в оптимальные сроки при условии тесной связи с качеством обучения.

Таким образом, применяя дефиницию «эффективность» при оценивании педагогических процессов, определяем насколько качественно и обязательно количественно реализована теоретическая возможность достижения поставленной цели. Поэтому, стоит достаточно точно провести сравнение этой возможности с самой целью, но сначала необходимо выполнить измерения, а далее по определенному критерию осуществить сравнение [1].

Проанализируем сущность понятия «эффективность научно-методической работы» в научно-педагогической литературе. Педагогическая наука рассматривает эффективность научно-методической работы, с разных точек зрения. О. Ф. Гагарина полагает, что эффективность организации методической работы определяет проектный метод, включающий проектирование методической работы, совершенствование профессиональной компетентности педагога-методиста, внедрение новых форм методической работы [2]; Е. А. Шакуто считает, что эффективность научно-методической работы определяется целостной организацией, педагогическими условиями, мотивацией педагогических кадров, комплексом мероприятий, которые обеспечивают повышение уровня знаний, умений и профессионально-личностных качеств учителей [9]; Г. В. Яковлева определяет эффективность методической работы через такие факторы, как создание организационных условий для выявления и удовлетворения образовательных потребностей учителей, рациональность организации системы методической работы, уровень профессиональной компетентности педагогических кадров, соотношение качества образовательного процесса и инновационной педагогической деятельности [10]. Разделяем точку зрения В. М. Лизинского о том, что эффективность научно-методической работы – это соотношение между целью научно-методической работы, ее заключительным результатом и развитием педагогического мастерства учителя [4].

В теории управления персоналом оценка эффективности функционирования отдельных подсистем управления позволяет определить их вклад в общие результаты деятельности организации. Поэтому оценка эффективности организации научно-методической работы в общеобразовательной организации является необходимым условием для достижения ее цели.

Таким образом, анализируя указанные подходы к раскрытию сущности «эффективности» делаем вывод, что это понятие используется как при оценке процессов, направленных на создание, трансформацию чего-либо без оценки результатов, так и при оценке уже достигнутых результатов. Установить прямую зависимость между целью научно-методической работы в общеобразовательной организации и ее результатом довольно трудно, ведь на заключительные результаты в большей степени влияют внешние факторы, в частности, качество подготовки учителей, совместная деятельность педагогических коллективов школ, методических кабинетов и отделов (управлений) образования, средства массовой информации, общественные организации.

Научно-методическая работа, в контексте исследования, представляет «специально организованную систему деятельности педагогического коллектива, которая обеспечивает целенаправленное непрерывное обучение учителей и повышение уровня их профессионального мастерства по осуществлению инновационной, научно-исследовательской, опытно-экспериментальной деятельности» [8, с. 42].

Главной концептуальной идеей организации системы научно-методической работы в общеобразовательных организациях является, с одной стороны, обеспечение повышения эффективности этого процесса, приведение его в соответствие с требованиями современного учебного заведения, а с другой – направленность на формирование готовности учителей к инновационной, научно-исследовательской и опытно-экспериментальной деятельности. Поэтому для изучения эффективности организации научно-методической работы в общеобразовательных организациях определяем систему показателей и разрабатываем критерии, обеспечивающие получение оценки эффективности научно-методической работы в двух направлениях: управленческо-организационном и профессионально-компетентностном. Управленческо-организационное направление отражает системность организации, оптимальность поставленных целей и отобранных задач, глубину содержания, отбор форм, качество инновационной методической продукции; а профессионально-компетентностное направление – профессионально-педагогическую компетентность учителя, соответствие форм методической работы кадровому составу педагогического коллектива, владение учителями техникой организации и проведения инновационной, научно-исследовательской, опытно-экспериментальной деятельности.

Итак, в качестве критериев оценки эффективности организации научно-методической работы в общеобразовательных организациях нами предложены: системно-когнитивный, содержательно-технологический, оптимально-информационный, мотивационно-рефлексивный и инновационно-творческий.

При определении системно-когнитивного критерия, исходим из того, что важным условием функционирования научно-методической работы, в управленческо-организационном направлении является системность ее организации, а в профессионально-компетентностном – профессионально-педагогическая компетентность учителей по теории и практике инновационной, научно-исследовательской и опытно-экспериментальной деятельности. Согласно основным положениям теории систем, научно-методическая работа в учебном заведении представляет сложное, относительно целостное образование, состоящее из подсистем, связанных между собой. Ее эффективность зависит от того, насколько качественно работают все

структурные элементы системы, деятельность которых должна быть подчинена ее главной цели и отвечать признакам всей системы научно-методической работы. То есть, все элементы организационной структуры научно-методической работы должны быть направлены на достижение ее заключительной цели.

Изучение психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что профессиональная компетентность педагогических кадров является предметом детального научного исследования. Так, Н. А. Глузман доказывает, что профессиональная компетентность учителя является «интегративной характеристикой», а ее содержанием включает «готовность и способность личности решать профессиональные задачи воспитания и обучения» [3, с. 76.]; А. К. Маркова считает профессионалом такого учителя, который успешно решает задачи обучения и воспитания, готовит для общества выпускника с желаемыми качествами, лично тяготеет к профессии, мотивирован к работе [5].

Разделяя взгляды современных отечественных ученых считаем, что профессиональная компетентность педагога общеобразовательной организации формируется на таких уровнях, как: теоретический (знание особенностей анатомо-физиологического и психического развития обучающихся, законов, принципов педагогики и психологии), методологический (нормативно-правовые знания в области образования, научно-педагогические знания основ и категорий педагогики, закономерностей развития и социализации личности), методический (владение современными образовательными методиками и технологиями обучения и воспитания); технологический (внедрение форм и методов обучения и воспитания в образовательный процесс), научно-исследовательский (знание основ педагогической инноватики, умение реализовывать инновационную, научно-исследовательскую и опытно-экспериментальную деятельности).

Следующий критерий – содержательно-технологический, с позиции управленческо-организационного направления определяет глубину содержательного аспекта научно-методической работы, так как обеспечить развитие и совершенствование профессионального мастерства учителя, высокий уровень готовности педагога к творчеству возможно при условии систематического отражения в содержании научно-методической работы сущности инновационной, научно-исследовательской и опытно-экспериментальной деятельности, ознакомление педагогических работников с новейшими достижениями психолого-педагогической отечественной и зарубежной науки и перспективного педагогического опыта. К параметрам, определяющим содержательный аспект, относим ориентацию содержания научно-методической работы на подготовку учителей к инновационной, научно-исследовательской и опытно-экспериментальной деятельности, обеспечение целенаправленного обучения педагогов, практическое наполнение содержания (научно-методических мероприятий, направленных на развитие творческих возможностей педагогов). Однако достичь высокого уровня эффективности организации научно-методической работы возможно также при условии владения учителем умениями выбирать и аргументировать тему исследования, определять и обосновывать объект, предмет, гипотезу, цель, задачи, методы и этапы исследования. Поэтому с позиции профессионально-компетентного направления определен критерий технологичности, то есть владение учителем техникой организации и проведения инновационной, научно-исследовательской и опытно-экспериментальной работы.

Оптимально-информационный критерий, с позиции управленческо-организационного направления, отображает оптимальную организацию научно-методической работы, направленной на достижение целей, задач при минимальных затратах сил, средств, времени и энергии; четкое определение прогнозируемых и конечных результатов; развитие инновационного потенциала учителя; учета качественного состава педагогов и их профессиональной компетентности при организации научно-методической работы. С позиции профессионально-компетентного направления этот критерий характеризует владение учителем новой информацией и использованием ее в условиях проведения эксперимента. С одной стороны, руководитель научно-методической работой должен владеть информацией относительно профессиональных потребностей и запросов учителей, их профессиональных трудностей в осуществлении инновационной, научно-исследовательской и опытно-экспериментальной деятельности, эффективности методических мероприятий; с другой – каждый педагог должен принимать участие в научно-практических конференциях, психолого-педагогических семинарах, дискуссиях, презентациях, умело использовать средства массовой информации, заниматься самообразованием, регулярно повышать квалификацию.

Мотивационно-рефлексивный критерий характеризует мотивационную направленность педагогического коллектива к проведению инновационной, научно-исследовательской и опытно-экспериментальной деятельности и умение учителя осмыслить результаты этих видов деятельности. Параметрами мотивационной направленности выступают инициатива, энтузиазм педагогов, желание заниматься экспериментальной работой, заинтересованность в высоком уровне профессиональных требований, потребности в поиске, исследовании, новизне, обновлении, желание проверить на практике результаты эксперимента. Считаем, что высокий уровень осмысления педагогом своей деятельности, в частности, самоанализ, самооценка собственных результатов, способность к осмыслению собственного опыта, реальная оценка себя и своих возможностей является предпосылкой педагогической рефлексии.

При определении инновационно-творческого критерия, с управленческо-организационной позиции, исходили из того, что использование альтернативных форм и интерактивных методов организации научно-методической работы способствует совершенствованию знаний педагогов, помогает им в развитии инновационного потенциала, позволяет сформировать индивидуальный творческий почерк учителя, развить его коммуникативные навыки и организаторские способности. С целью определения инновационного характера управления и организации, выделены следующие параметры: обеспечение с помощью альтернативных форм и интерактивных методов подготовки учителей к инновационной, научно-исследовательской и опытно-экспериментальной деятельности, целесообразность их использования, целеустремленность на позитивные изменения, качество использования современных информационно-коммуникативных технологий, учета интересов учителей, уровня их профессиональной подготовленности и дифференциация на этой основе научно-методических мероприятий. Считаем, что эффективность организации научно-методической работы прямо пропорционально зависит от творчества педагогов, поэтому, с точки зрения профессионально-компетентного направления, выделяем такие параметры, как увеличение количества педагогических работников, заинтересованных внедрением перспективного педагогического опыта и участием в экспериментальной деятельности; наличием работ учителей, напечатанных в рецензируемых журналах, научно-методических изданиях; увеличением количества педагогов, которые принимают участие в научно-практических конференциях, конкурсах города (района),

республики, страны; проявлением заинтересованности к современным образовательным проблемам обучения и воспитания.

Выводы. Для оценки эффективности научно-методической работы в общеобразовательных организациях определены системно-когнитивный, содержательно-технологический, оптимально-информационный, мотивационно-рефлексивный и инновационно-творческий критерии. Предложенные критерии следует использовать только в комплексе, учитывая при этом, что отдельно взятый элемент системы не может обеспечить объективность и глубину оценки научно-методической работы. Однако любому из сформулированных критериев присущи своеобразная характеристика и определенная особенность. Степень проявления выделенных критериев позволяет определить уровень организации научно-методической работы в общеобразовательной организации.

Результаты проведенного исследования не исчерпывают всех аспектов изученной проблемы. Перспективы исследования видим в обосновании уровней организации научно-методической работы и разработке методов измерения эффективности организации научно-методической работы в общеобразовательных организациях.

Литература:

1. Блинов В. М. Эффективность обучения: Методологический анализ определения этой категории в дидактике / В. М. Блинов. – М.: Педагогика, 1976. – 192 с.
2. Гагарина О. Ф. «Условия повышения эффективности функционирования методической службы в системе повышения квалификации работников образования»: дис. ... к-та пед. наук: 13.00.08 / Гагарина Ольга Федоровна. – Ставрополь, 2005. – 186 с.
3. Глузман Н. А. Система формирования методико-математической компетентности будущих учителей начальных классов / Н. А. Глузман // Казанский педагогический журнал, 2014. – № 3 (104). – С. 73–80.
4. Лизинский В. М. О методической работе в школе. – М.: Педагогический поиск, 2001. – 160 с.
5. Маркова А. К. Психология труда учителя: кн. для учителей. М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
6. Митина Э. А. Современное состояние и проблемы развития системы образования в Республике Крым / Проблемы современного педагогического образования, 2017. – № 55-1. – С. 233-239.
7. Об утверждении Государственной программы развития образования в Республике Крым на 2016-2018 годы [Электронный ресурс]: Постановление Совета Министров Республики Крым № 204 от 16.05.2016: <http://edu.simadm.ru/media/uploads/userfiles/2017/01/31/204.pdf>
8. Хацаюк Н.С. Организация научно-методической работы в условиях модернизации системы общего образования Республики Крым / Хацаюк Н.С. // Гуманитарные науки, 2018. – № 1 (41). – С. 41-46.
9. Шакуто Е. А. Информационно-образовательная среда в повышении эффективности научно-методической работы в колледже / Е. А. Шакуто, А. О. Прокубовская // Казанский педагогический журнал, 2013. – № 3. – С. 66- 70.
10. Яковлева Г. В. Оценка качества методической работы в дошкольном образовательном учреждении / Научно-теоретический журнал ЧИППКРО, 2009. – № 2. – С. 34-38.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Царапкина Юлия Михайловна

Российский государственный аграрный университет –

Московская сельскохозяйственная академия имени К. А. Тимирязева (г. Москва)

ЗАНЯТИЯ ПО РОБОТОТЕХНИКЕ В СИСТЕМЕ ОТДЫХА И ОЗДОРОВЛЕНИЯ ДЕТЕЙ КАК ОСНОВА САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается влияние занятий по робототехнике в детском оздоровительной лагере на саморазвитие детей и подростков. Проведен анализ учебно-методической литературы в области робототехники и опытно-экспериментальное исследование в условиях системы отдыха и оздоровления детей. Для проведения занятий по робототехнике были использованы конструкторы Vex, Lego Mindstorms NXT, Fischertechnik, языки программирования Скретч, ПервоРобот NXT. С помощью проведенной опытно-экспериментальной работы удалось доказать, что занятия по робототехнике оказывают положительное влияние на саморазвитие личности ребенка. При этом возрастает внутренняя мотивация к занятиям, расширяются мировоззренческие установки, возрастает роль применения активных и интерактивных методов обучения, не мало важную позицию занимает влияние личности педагога, его профессиональная компетентность.

Ключевые слова: робототехника, информационные технологии, система отдыха и оздоровления детей, детский оздоровительный лагерь, саморазвитие.

Annotation. The article deals with the influence of robotics classes in children's health camp on the self-development of children and adolescents. The analysis of educational and methodical literature in the field of robotics and experimental research in the conditions of recreation and rehabilitation of children. For training on robotics was used constructors Vex, Lego Mindstorms NXT, Fischertechnik, programming languages Scratch, Pervorobot NXT. With the help of experimental work it was possible to prove that classes in robotics have a positive impact on the self-development of the child's personality. At the same time, the internal motivation to classes increases, ideological attitudes expand, the role of the use of active and interactive teaching methods increases, the influence of the teacher's personality and his professional competence take an important position.

Keywords: robotics, information technologies, system of children's recreation and health improvement, children's recreation camp, self-development.

Введение. На сегодняшний день автоматизация жизнедеятельности человечества достигла такого уровня, что технические объекты выполняют не только роль по обработке материальных предметов, но находят применение в планировании и обслуживании. Человекоподобные роботы могут выполнять функции официанта, повара, секретаря, т.е. находить применение во всех сферах человеческой деятельности.

Поэтому курс робототехники, на сегодняшний день, активно внедряется в учебную программу и находит широкое применение во внеучебной деятельности в системе отдыха и оздоровления детей.

Робототехника рассматривается как проектирование, конструирование и программирование различных роботов, как интеллектуальных механизмов, которые имеют модульную структуру и мощный микропроцессор.

Основная цель – это социальный заказ общества: сформировать личность, способную самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения, работать с разными источниками информации, оценивать их и на этой основе формулировать собственное мнение, суждение, оценку. То есть основная цель - формирование ключевых компетентностей личности.

Главная задача системы образования – заложить основы информационной компетентности личности, т.е. помочь детям и подросткам овладеть методами сбора и накопления информации, а также технологией ее осмысления, обработки и практического применения [1, 2, 5].

Изложение основного материала статьи. В системе отдыха и оздоровления детей активно находит применение робототехника. Создаются специальные профильные программы лагерных смен, где проводятся занятия по робототехнике или отдельно взятые темы интегрируются в общую концепцию лагерной смены на уровне хобби-клубов [6, 7, 8].

В рамках дополнительного образования на уровне кружковой работы можно ставить и решать следующие задачи по Робототехнике:

- освоения среды программирования;
- развитие логического мышления;
- развитие творческих способностей;
- формирование образного и технического мышления;
- формирование навыков творческого подхода к решению нестандартных задач;
- формирование умения применять знания из различных областей науки;
- получение навыков экспериментальной работы [3, 4].

Выше перечисленные задачи позволяют максимально разнообразить тот большой спектр возможностей, которые ставит, на сегодняшний день, образовательное пространство для всестороннего, гармоничного, мобильного и конкурентно способного развития всех граней современной личности. Таким образом, идет перенос акцента на возрастание роли внеучебной деятельности, способной активизировать познавательные и интеллектуальные процессы в проектной области [10, 11].

Занятия по Робототехнике имеют индивидуальный подход и дифференциацию.

В качестве платформы для создания роботов на занятиях, в основном, используется конструктор Vex, Lego Mindstorms NXT, Fischertechnik, а язык программирования Скретч, ПервоРобот NXT. Данные роботы позволяют в интерактивной форме с помощью познавательной игры развивать навыки, связанные с автоматизацией, алгоритмизацией процесса управления и производства. Роботы находят применение в реальном мире, поэтому обучению способствует хорошая мотивация, нацеленная на исследовательский результат.

Занятия по робототехнике в системе отдыха и оздоровления детей способствуют развитию аккуратности, усидчивости, организованности, развитию технических способностей, нацеленности на результат. Все это оказывает положительное воспитательное воздействие на личность ребенка и являются важным рефлексивным аспектом для дальнейшего осмысления своей деятельности [9].

Анализ работ М.М. Поташника показывает, что существует четыре основных способа восприятия информации, способствующих воспитанию и развитию человека:

- с помощью содержания основ наук, где воспитываются основные мировоззренческие понятия - это познание человеком окружающего мира и самого себя, установление причинно-следственных связей в мире;
- с помощью методов обучения необходимо воспитывать у детей доброжелательное отношение друг к другу, взаимоуважение, умение слушать чужое мнение, что основывается на деловом сотрудничестве;
- с помощью различных ситуаций, спланированных педагогом заранее или случайно возникших, которые встречаются в повседневной жизнедеятельности;
- с помощью личности педагога, способностью заинтересовать, методом личного примера.

Ярким примером такого воспитательного воздействия робототехники во внеучебной деятельности являются занятия в детском оздоровительном лагере.

Опытно-экспериментальное исследование проводилось в детском оздоровительном лагере "Star Club" р. Болгария и "Радуга" в Черногории с 2013-2015 гг. Занятия по робототехнике были организованы на уровне кружковой работы, куда приходили ребята, мотивированные на обучение и саморазвитие.

Целью опытно-экспериментальной работы являлось максимальное вовлечение детей к занятиям по робототехнике, развитие их мотивации к работе в информационно-коммуникативном образовательном пространстве, развитие навыков профессионального проектирования.

Задачи исследования:

- провести анализ мировоззренческих установок в информационно-образовательном пространстве;
- мотивировать детей к самостоятельному исследованию информационно-коммуникативной среды, оказывающей влияние развитие навыков робототехники;
- выявить наиболее эффективные методы обучения робототехнике;
- выявить степень влияния личности педагога на развитие интереса детей к занятиям.

Мы предположили, что эффективность обучения основам робототехники зависит не только от самой личности педагога, вернее его профессиональной компетентности, который мотивирует ребят к занятиям и саморазвитию, но и от организации занятий, проводимых с применением активных и интерактивных методов, по способу получения знаний:

- объяснительно - иллюстративный - предъявление информации различными способами (объяснение, рассказ, беседа, инструктаж, демонстрация, работа с технологическими картами и др); (В.П. Беспалько)
- эвристический - метод творческой деятельности (создание творческих моделей и т.д.) (В.А. Оганесян)
- проблемный - постановка проблемы и самостоятельный поиск её решения обучающимися;
- программированный - набор операций, которые необходимо выполнить в ходе выполнения практических работ (форма: компьютерный практикум, проектная деятельность);

- репродуктивный - воспроизводство знаний и способов деятельности (форма: собирание моделей и конструкций по образцу, беседа, упражнения по аналогу),
- частично - поисковый - решение проблемных задач с помощью педагога;
- поисковый – самостоятельное решение проблем;
- метод проблемного изложения - постановка проблемы педагогам, решение ее самим педагогом, соучастие обучающихся при решении.

Для внедрения вышеизложенных методов все дети были разбиты на контрольную и экспериментальную группы. На начальном этапе экспериментальной работы проводилось исследование мировоззренческих установок, внутренней мотивации к занятиям по робототехнике, применялись вышеизложенные методы обучения, выявлялось влияние самого педагога на мотивацию к занятиям (Диаграмма 1).

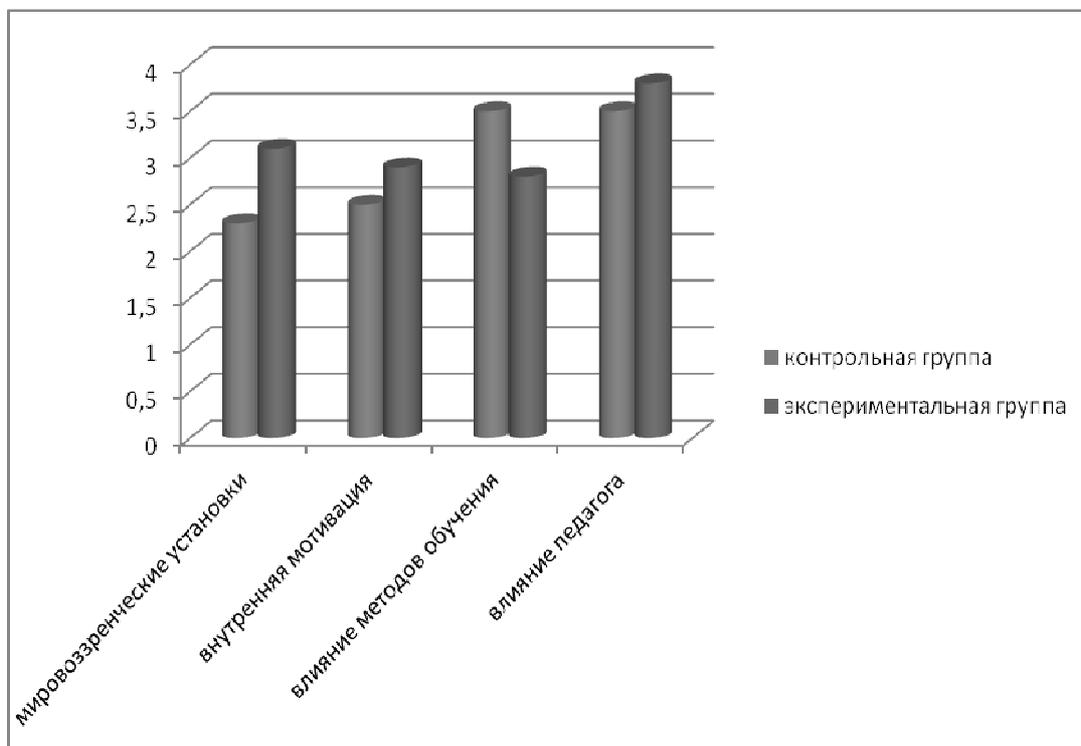


Диаграмма 1. Показатели образовательно-воспитательного воздействия занятий по робототехнике на начальном этапе опытно-экспериментальной работы

По данным, представленным в диаграмме 1, мы видим, что мировоззренческие установки в контрольной и экспериментальной группе отличаются не на много, внутренняя мотивация в экспериментальной группе изначально немного выше, а вот, методы обучения, которые наиболее приемлемы для занятий по робототехнике, в контрольной группе более известные и широко применимы. Многие ребята из экспериментальной группы изначально ответили, что пришли впервые на занятия только по причине, что на презентации данного хобби-клуба их заинтересовал своими знаниями педагог, который будет проводит занятия.

Затем на протяжении всей лагерной смены с ребятами проводились занятия по робототехнике. В контрольной группе дети изучали самостоятельно роботов и затем демонстрировали их работу, а в экспериментальной группе занятия проходили с помощью педагога, который сначала объяснял как правильно программировать и изменять соответствующие координаты, показывал обучающие видео, затем ставил проблемную задачу, решение которой ребята должны были найти и представить.

Если возраст детей от 7 до 10 лет, то в основном они не знакомы еще с языком программирования. В этом случае можно использовать интерактивную среду создания трехмерных игр с помощью визуального программирования Kodu Game Lab, где не надо писать текст. Для разработки игры требуется создание игрового мира, где все персонажи будут существовать по законам физики и взаимодействовать согласно правилам. Можно использовать предложения уже готовых миров, но каждый ребенок может создать свой собственный мир, внутри которого живут свои объекты, наделенные поведением. Можно также корректировать или создавать им новое поведение, например, при нажатии стрелки - подпрыгнуть.

Программа для создания 3D - объектов на основе виртуальных деталей конструктора - LEGO Digital Designer достаточно не сложная и ребенку легко можно в ней разобраться.

Среда OReal: Robots была разработана кафедрой системного программирования СПбГУ, создает графические программы для роботов, которые можно передавать через Bluetooth или с помощью USB, способна генерировать код по диаграммам с помощью языка Си и контролировать робота. Эта среда программирования свободно распространяется, является русифицированной, бесплатной, возможно ее применение как индивидуально, так и массово.

По окончании опытно-экспериментального исследования было проведено повторное тестирование, результаты которого представлены в диаграмме 2.

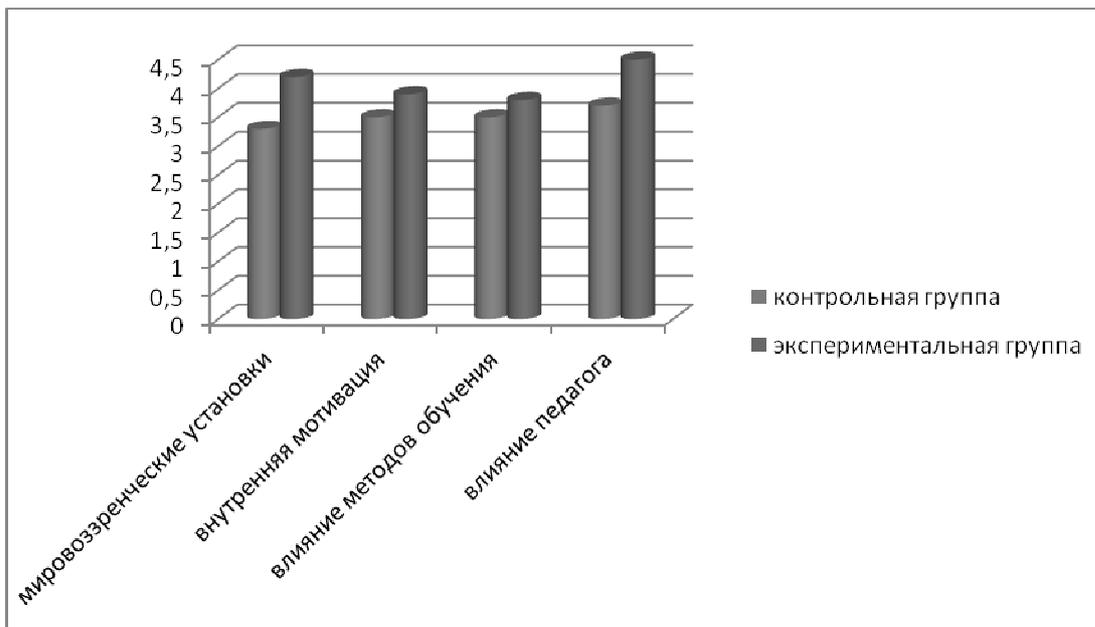


Диаграмма 2. Показатели воспитательного воздействия занятий по робототехнике на завершающем этапе опытно-экспериментального исследования

Из диаграммы видно, что в экспериментальной группе возросла внутренняя мотивация занятий робототехникой, поменялись мировоззренческие установки, связанные с робототехникой в сторону расширения кругозора. Профессиональная компетентность педагога сыграла не мало важную роль в экспериментальной группе, где в отличие от контрольной, ребята самостоятельно изучали робототехнику. Применение интерактивных методов обучения сыграло важную роль в лучшем усвоении материала и применении на практике.

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод, что занятия по робототехнике играют значительную роль в развитии, становлении и расширении кругозора, интеллекта, инженерного творчества, технического составляющего, креативного мышления, решения нестандартных задач, развивают навыки программирования, проектирования и коррекции собственной деятельности в информационно-образовательном пространстве.

Важной составляющей задачей в системе отдыха и оздоровления детей является продолжение занятий выбранным делом по окончании лагерной смены по возвращении домой. В детском оздоровительном лагере дается определенный ориентир к дальнейшему развитию и самосовершенствованию в определенной выбранной области или нескольких направлениях.

Литература:

1. Григорьев С.Г., Гришкун В.В. Учебник - шаг на пути к системе обучения "Информатизации образования" // М.: ИСМО РАО, 2015. – 225 с.
2. Гришкун В.В. Григорьев С.Г. Образовательные электронные издания и ресурсы // Курск: КГУ, Москва: МГПУ, 2013. – 222 с.
3. Морозова И.М. Методика применения технологии "Творческая мастерская" на занятиях по дисциплине "Педагогические коммуникации" // В Сборнике: Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем. Сборник статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции. Мининский университет. 2017. С. 121-126.
4. Морозова И.М. Способы формирования готовности к поиску, применению новшеств и творчества в образовательном процессе для решения профессионально-педагогических задач. // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2017. № 32. С. 157-160.
5. Реморенко И.М., Григорьев С.Г., Гришкун В.В. Подходы к интеграции средств информатизации образования: "Умная аудитория" / И.М. Реморенко, С.Г. Григорьев, В.В. Гришкун // Вестник Казахского национального педагогического университета им. Абая. - 2013, №4 (44), С. 59-68.
6. Царапкина Ю.М. Информационная среда подготовки вожатых к работе в системе отдыха и оздоровления детей: Монография / Ю.М. Царапкина. - М.: Образование и Информатика, 2018. — 202 с.
7. Царапкина Ю.М. Педагогические технологии в образовательной среде: Учебное пособие - М.: ФГБНУ «Росинформатех», 2017. - 200 с.
8. Царапкина Ю.М., Миронов А.Г. Применение инновационных технологий в профессиональном самоопределении как средство формирования коммуникативно-адаптивной компетенции обучающихся // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2017. Т.8. №1. С. 119-133.
9. Царапкина Ю.М., Петрова М.М. Рефлексивные технологии в информационно-коммуникативной среде как фактор саморазвития // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2018. №1. С. 72-75.
10. Цыплакова С.А. Моделирование проектной деятельности в системе профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-3. С. 274-277.
11. Цыплакова С.А. Профессионально-педагогическое образование и тенденции его развития // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-8. С. 274-280.

УДК: 796.386

преподаватель кафедры физической культуры Целовальникова Маргарита Сергеевна
Сибирский федеральный университет (г. Красноярск);
кандидат педагогических наук Дмух Оксана Валериевна
Сибирский федеральный университет (г. Красноярск);
старший преподаватель кафедры физической культуры Никитина Лариса Юрьевна
Сибирский федеральный университет (г. Красноярск)

ИНФОРМАТИВНЫЕ ТЕСТЫ ДЛЯ ОТБОРА ДЕТЕЙ 7-11 ЛЕТ ДЛЯ ЗАНЯТИЙ НАСТОЛЬНЫМ ТЕННИСОМ

Аннотация. Настольный теннис одновременно является популярной развлекательной игрой и Олимпийским видом спорта. Важным аспектом учебно-тренировочной деятельности является методика спортивного отбора детей в секции по настольному теннису. Авторы исследовали степень информативности ряда тестов для отбора детей школьного возраста в секции по настольному теннису.

Ключевые слова: настольный теннис; девочки (7-11 лет); методика отбора; тесты; сравнительный анализ.

Annotation. Table tennis is both a popular entertainment game and an Olympic sport. An important aspect of educational and training activities is the methodology of sports selection of children in the table tennis section. The authors investigated the degree of informativeness of a number of tests for the selection of school-age children in the table tennis section.

Keywords: table tennis; girls (7-11 years); selection methodology; tests; comparative analysis.

Введение. Проблемы качественного спортивного отбора детей и подростков в секции по различным видам спорта, занимают одно из ведущих мест в теории спортивной деятельности. Актуальность данных проблем связана с тем, что существующая во многих видах спорта практика отбора занимающихся, подвергается критике специалистов и не может быть признана полностью эффективной и соответствующей современным требованиям [11]. Выявить сильные стороны спортсмена необходимо на этапе предварительного спортивного отбора, чтобы уже на начальном этапе подготовки молодых и начинающих спортсменов подобрать оптимальную методику тренировочных воздействий [12]. Все вышеизложенное характерно и для настольного тенниса. С одной стороны настольный теннис является довольно популярной игрой, в которую с удовольствием играют все желающие. Элементы настольного тенниса включены в учебные программы физического воспитания современной молодежи: школьников и студентов [6; 10; 13]. С другой стороны настольный теннис – вид спорта, включенный в программу Олимпийских игр, и в данном виде спорта предъявляются повышенные требования к подготовке спортсмена. Теннисист должен обладать высоким уровнем физической и функциональной подготовленности организма к тренировочным и соревновательным нагрузкам, иметь хорошую технико-тактическую подготовку, развитые морально-волевые качества [5]. Не вызовет сомнений, что на этапе первоначального спортивного отбора тренеру довольно сложно определить оптимальный потенциал развития данных показателей в детях, пришедших в секцию [1; 4]. Выявлена негативная тенденция форсирования подготовки юных теннисистов, выраженная в большом объеме соревновательной деятельности для повышения рейтинга и диспропорции в освоении технических и тактических приемов, недостатке развития психических качеств [7; 8]. Специалисты отмечают, что для создания эффективной системы спортивного отбора в настольном теннисе необходимы комплексные, учитывающие различные (морфофункциональные, психические и др.) особенности, научные подходы [2]. Данные подходы должны определить спортсмена, способного в результате тренировочных воздействий достичь высоких результатов [3; 9; 12].

Подводя итог вышеизложенному, авторы определили **основной целью исследований** поиск информативных и объективных тестов для отбора детей 7-11 лет в секции по настольному теннису. Авторы статьи сравнивали результаты тестирования группы молодых теннисисток в течение 5 лет для определения основных критериев отбора в группы для занятий настольным теннисом.

Изложение основного материала статьи. Исследования, посвященные поиску объективных критериев спортивного отбора теннисистов, проводились авторами с 2014 по 2018 год. В исследованиях принимали участие девочки в возрасте 7-11 лет, пришедшие заниматься настольным теннисом в 2014 году. Для поиска объективных критериев отбора авторы использовали следующие тесты для оценки уровня физической подготовленности и свойств нервной системы девочек: бег 60 м, челночный бег 3×10 м, непрерывный бег в течение 6 мин, прыжки на скакалке в течение 45 сек, набивание теннисного мяча на ракетке (кол-во раз), развитие гибкости (наклон вперед в положении – сед ноги вместе), тестинг-тест Е.П. Ильина. Также применялся специальный тест – завершающий удар с измерением длины отскока теннисного мяча. Тестирования проводились в течение каждого года обучения: 1-3 год – этап начального обучения, 4-5 год – этап углубленной специализации. Количество основной группы тестируемых теннисисток – 20 чел. В результатах каждого теста определялось среднее значение для всей группы тестируемых. С 2015 по 2018 год результаты тестов основной группы девочек-теннисисток сравнивались с результатами девочек-новичков, пришедших на отбор в секции настольного тенниса. Достоверность результатов определялась с помощью t-критерия Стьюдента. Основные результаты сравнительного анализа тестовых испытаний представлены на рисунках 1 – 9.

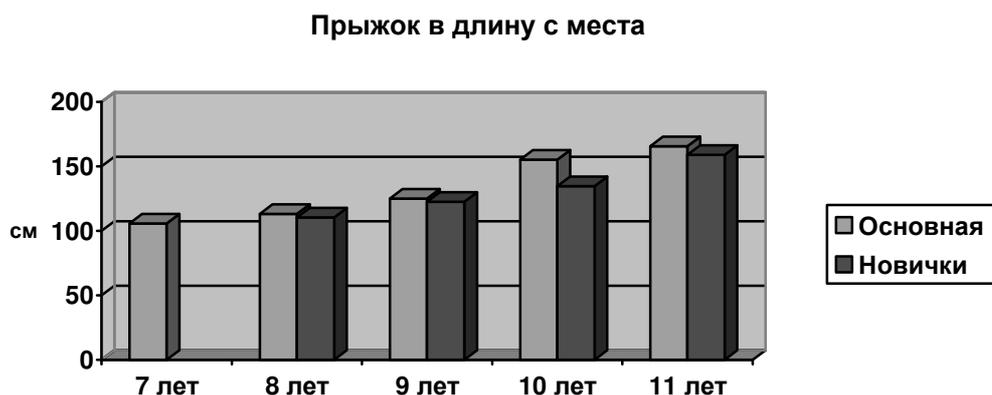


Рисунок 1. Динамика результатов тестирования прыжок в длину с места

Известно, что прыжок в длину с места для большинства тренеров не является базовым тестом для прохождения отбора в секции настольного тенниса, тем не менее, его результаты (Рис. 1) позволяют судить об уровне общей физической подготовленности занимающихся. Обнаружено, что до 10 лет (момента перехода в группы спортивной специализации) у детей не выявлено значительных различий в результатах выполнения данного теста. Несколько более высокие результаты демонстрируют девочки из основной группы, но различия признаны незначимыми. Лишь после 10 лет обнаружена достоверная ($P < 0,01$) разница в результатах прыжков, в пользу девочек из основной группы.

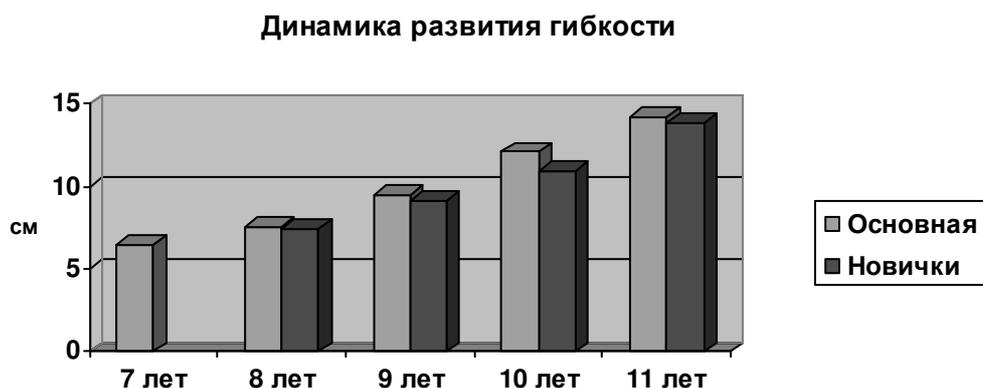


Рисунок 2. Динамика тестовых результатов развития гибкости

Результаты тестирования показывают, что в первые два года занятий настольным теннисом целенаправленному развитию гибкости тренеры уделяют недостаточное внимание. Существенное ($P < 0,01$) превосходство в результатах девочки из основной группы демонстрируют, начиная с 9 лет (Рис. 2). С этого возраста заметно увеличивается и динамика развития данного показателя у девочек, как в основной группе, так и среди новичков.

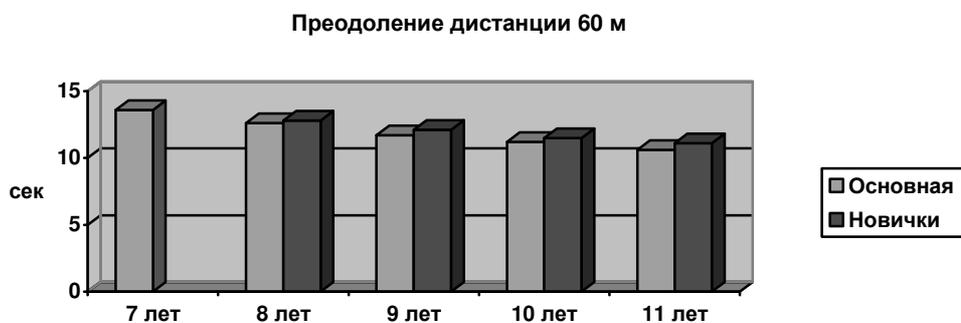


Рисунок 3. Динамика тестовых результатов в беге на 60 м.

Результаты теста – бег на 60 м (Рис. 3) показывают значимую динамику улучшения показателей быстроты в основной группе девочек-теннисисток. Положительная динамика выявлена и среди девочек-новичков, что можно объяснить благоприятным возрастным периодом для развития быстроты.

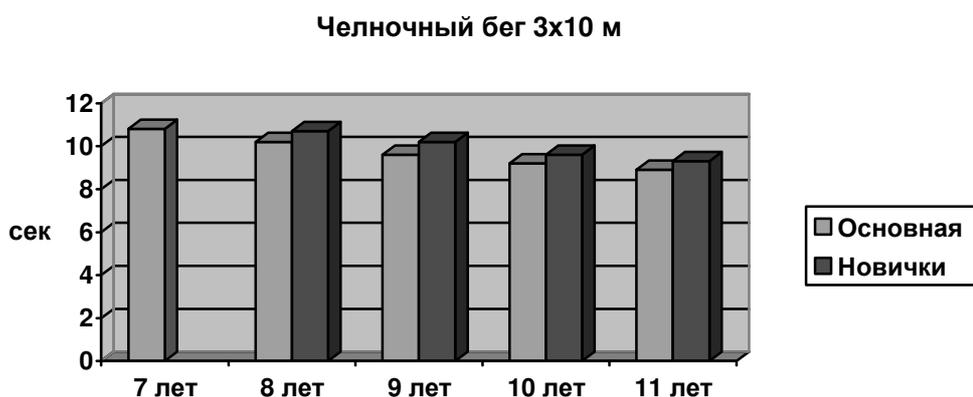


Рисунок 4. Динамика результатов в челночном беге 3x10 м.

Тестирование в челночном беге 3x10 м показывает явную зависимость результатов челночного бега от возраста детей, чем выше возраст, тем лучше время преодоления дистанции (Рис. 4). В основной группе наивысшие различия в результатах выявлены после первого года обучения. Затем и в основной группе, и у девочек-новичков наблюдается незначительное улучшение результатов в течение всего периода наблюдений. По мнению авторов, данная динамика связана с тем, что возраст с 7 до 11 лет не является сенситивным периодом для развития скоростно-силовых способностей.

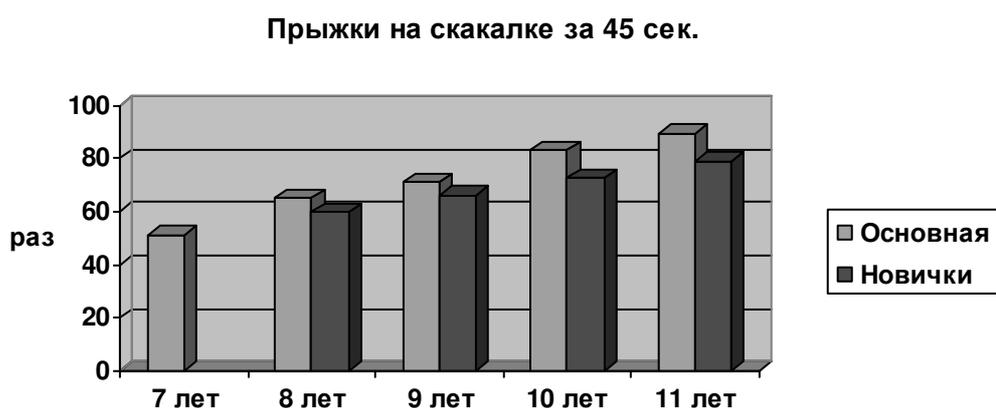


Рисунок 5. Динамика результатов в прыжках на скакалке

В тесте – прыжки на скакалке (Рис.5) наибольшая динамика прироста результатов выявлена в возрасте 8 и 10 лет в основной группе и в возрасте 10 лет у новичков. Специалисты объясняют данную динамику нестабильностью ритма движений детей. Известно, что способность к ритмичным движениям лучше формировать в возрасте 11-12 лет, а до этого времени она может иметь нестабильный характер.

Результаты тестового 6-минутного бега показывают, что девочки из основной группы демонстрируют значимое ($P < 0,01$) преимущество в развитии общей выносливости над новичками, начиная с возраста 9 лет (Рис. 6). Однако динамика роста результатов в основной группе с 8 до 11 лет недостаточно высокая.

Бег в течение 6 мин.

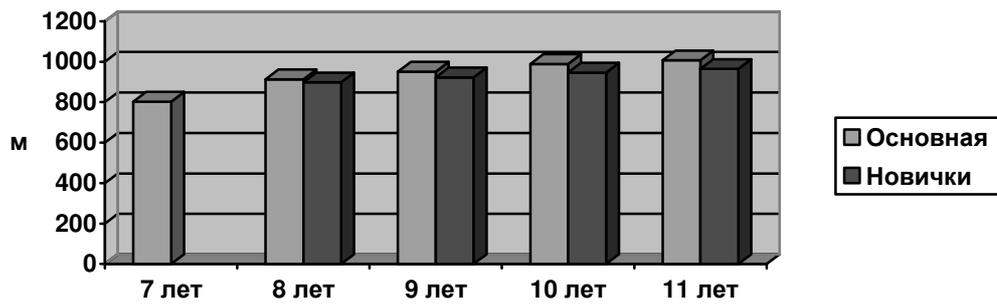


Рисунок 6. Динамика результатов в беге

Длина отскока мяча при завершающем ударе

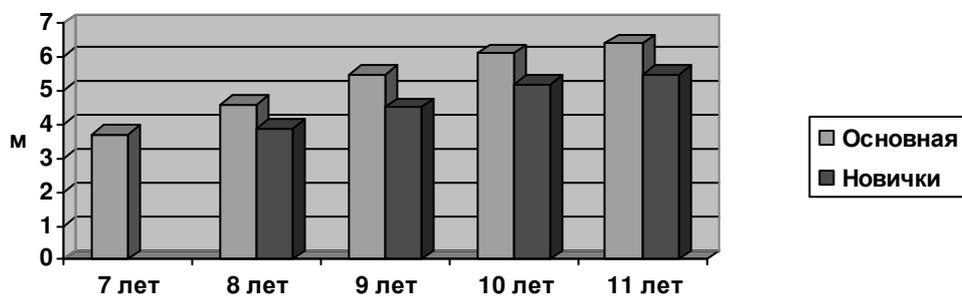


Рисунок 7. Динамика результатов в тесте на отскок мяча

Специализированный тест, определяющий длину отскока теннисного мяча при завершающем ударе, проводился путем подачи мяча тренером в точку центральной линии стола (1/3 длины от края) на высоту около 50 см. Все тестируемые выполняли три попытки нанесения завершающего удара справа в дальнюю зону противоположной стороны стола. После отскока мяча измерялась длина его полета до точки падения. Учитывалась лучшая попытка. Результаты теста показывают, что подготовленные спортсмены выполняют тест значительно ($P < 0,01$) лучше, чем новички пришедшие на отбор. В тоже время следует отметить, что в основной группе зафиксирован значительный прирост результатов в первые два года обучения (с 7 до 9 лет). Затем динамика роста результатов существенно понижается (Рис. 7). Специалисты считают, что показатели данного теста относятся к специальной подготовке теннисистов и зависят от многих факторов, как технического мастерства, так и физической силы.

Набивания мяча на ракетке

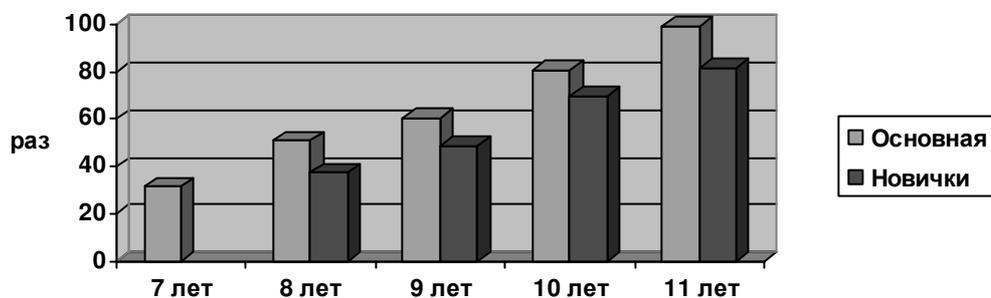


Рисунок 8. Результаты теста с набиваниями мяча

Данный тест является одним из основных критериев отбора молодых теннисистов, поскольку считается показательным критерием одаренности игроков в настольный теннис. Данные свидетельствуют, что показателя в сто набиваний девочки из основной группы достигают к 11 годам (Рис. 8). По мнению авторов, связано данное обстоятельство с тем, что точность выполнения движений у детей ускоренно развивается с

возраста 10-11 лет. Считается, что ребенок, выполнивший более ста набиваний теннисного мяча ракеткой до 10 лет, предрасположен к достижению результата в настольном теннисе.

Теппинг-тест Е.П. Ильина

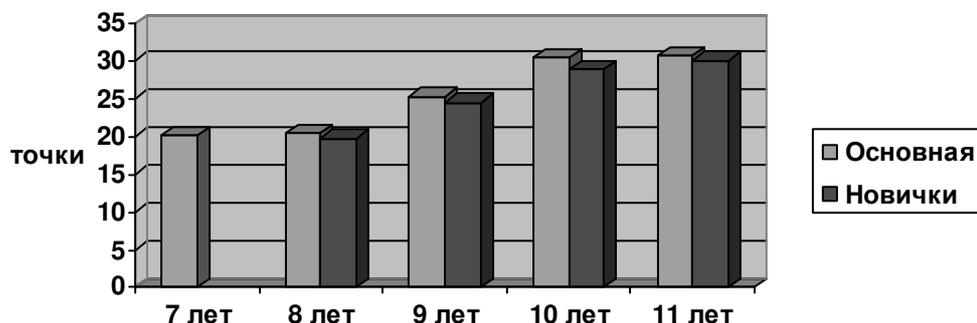


Рисунок 9. Результаты теппинг-теста

Результаты теппинг-теста показывают, что существенный ($P < 0,01$) прирост психомоторных показателей у детей, как в основной группе, так и у новичков, выявлен с 9 до 10 лет (Рис. 9). Остальные возрастные периоды в группах характеризуются довольно незначительной динамикой прироста результатов.

Выводы. Результаты проведенных авторами исследований позволяют утверждать, что:

1. Анализ современной научной литературы диктует необходимость совершенствования существующих и поиска новых эффективных методик спортивного отбора молодых и начинающих спортсменов в различных видах спорта, в том числе и в настольном теннисе. Данные методики должны учитывать морфофункциональные, психические и иные особенности юных теннисистов.

2. Сравнительный анализ ряда популярных тестов для отбора в секции настольного тенниса показал, что пригодность того или иного теста для определения степени одаренности детей к занятиям настольным теннисом существенно зависит от возраста тестируемых. В возрасте 7-8 лет результаты тестовых испытаний не позволяют судить о предрасположенности ребенка к занятиям настольным теннисом. Более объективные данные можно получить, начиная тестирование лишь с 9-10-летнего возраста.

Литература:

1. Барчуков И.С., Барчукова Г.В. Модель спортивного отбора кандидатов для игры в настольный теннис // Инновации в образовании. 2014. №9. С. 102 – 112.
2. Барчукова Г.В., Хо Мань Чьонг. Критерии отбора детей в спортивные школы настольного тенниса Вьетнама // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2013. №1. С. 36 – 38.
3. Дмитренко Л.А., Гричанова Т.Г., Алексанянц Г.Д., Сабирова Л.Н. Использование некоторых соматометрических показателей при спортивном отборе в настольном теннисе // Физическая культура, спорт – наука и практика. 2012. №2. С. 37 – 40.
4. Дранюк О.И., Прямопольская О.И. Особенности воспитывающего обучения настольному теннису детей младшего школьного возраста // В мире научных открытий. 2013. №11.7 (47). С. 28 – 34.
5. Зинченко О.В. Дифференцированная методика общей и специальной подготовки теннисистов семилетнего возраста на основе учета их двигательного опыта: Дис...канд. пед. наук. Хабаровск, 2006. 154 с.
6. Осипов А.Ю., Пазенко В.И., Акулов В.Ю., Дунаева М.В. Динамика развития основных физических качеств у студентов, посещающих различные спортивные специализации // В мире научных открытий. 2013. №3.3 (39). С. 189 – 198.
7. Пикалова А.В. Критерии эффективности соревновательной деятельности юных теннисистов 10-11 лет: Дис...канд. пед. наук. Москва, 2004. 182 с.
8. Улизько В.М., Кушнир В.В., Грабчук А.Б. Особенности соревновательной деятельности квалифицированных спортсменок по настольному теннису // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. 2010. №5. С. 155 – 158.
9. Цзин Ань, Сяоюань Чжан. Формирование системы ценностных ориентаций в процессе спортивного воспитания детей, занимающихся настольным теннисом // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2017. №9 (151). С. 258 – 267.
10. Чуева И.А. Физическое воспитание младших школьников средствами настольного тенниса в условиях трех уроков физкультуры в общеобразовательной школе // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2006. №2. С. 42 – 44.
11. Osipov A., Kudryavtsev M., Iermakov S., Jagiello W. Topics of doctoral and postdoctoral dissertations devoted to judo in period 2000–2016 – overall analysis of works of Russian experts // Archives of Budo. 2017. №1 (13). P. 1–10.
12. Osipov A., Kudryavtsev M., Iermakov S., Jagiello W. Criteria for effective sports selection in judo schools – on example of sportsmanship's progress of young judo athletes in Russian Federation // Archives of Budo. 2017. №13. P. 179–187.
13. Osipov A., Starova O., Malakhova A., et al. Modernization process of physical education of students in the framework of implementation of the state strategy for the development of physical culture, sport and tourism in the Russian Federation // Journal of Physical Education and Sport. 2016. №4. P. 1236–1241. DOI:10.7752/jpes.2016.04196

УДК: 37.011.33

аспирант Чельшева Ирина Леонидовна

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ПРОЕКТИРОВАНИЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Аннотация. На основе анализа немецко- и англоязычных источников в статье доказываем актуальность изучения мирового культурного многообразия и культурной компетентности как наиболее востребованных на современном этапе развития образования, а также неоднозначность определения в научном мире понятий «культурная компетентность», «межкультурная компетентность».

Ключевые слова: культурная компетентность, межкультурная (интеркультурная) компетентность, культурологическая компетентность, мультикультурализм.

Annotation. The article analyzes German and English sources and proves the urgency of studying the world's cultural diversity and cultural competence, the most popular concepts at the present stage of education development. The author of the article points to the ambiguity of definitions in the academic world of the concepts of "cultural competence", "intercultural competence".

Keywords: cultural competence, intercultural competence, culturological competence, multiculturalism.

Введение. Современные ученые утверждают, что отличительными чертами новой культурной эпохи – «информационной культуры» (в отличие от культуры аграрной, сельскохозяйственной эпох, индустриальной и постиндустриальной культуры) стал ее интегративный характер, мозаичность и нелинейность культуры, теснейшая коммуникация, диалогичность и взаимодействие различных культур, уникальность человека и самоценность человеческой жизни [7, с. 4-10]. «...утрата памяти истории, культуры – симптом социального и культурного вырождения народа», - справедливо утверждается в книге «Педагогика как культура» [9].

Целью данной статьи является представление результатов анализа зарубежных источников, подчеркивающих актуальность изучения культурного многообразия и культурной компетентности без учета которых невозможно проектирование устойчивого развития образования в наше время и в будущем.

Изложение основного материала статьи. Идея мультикультурализма современного мира (признание неоднородности общества и необходимости уважения культурных традиций различных народов) вызывает повышенное внимание со стороны ученых, социологов, работников образования. Вопрос сохранения культурного многообразия поднимается также в Инчонской декларации и рамочной программе действий ЮНЕСКО «Образование-2030», оглашенных на Всемирном форуме по вопросам образования в 2015 г. В новой концепции образования, предложенной на форуме, отражается основная цель: обеспечение справедливого качественного образования на протяжении всей жизни человека, в основе которой заложена «гуманистическая концепция образования и развития, ориентированная на права и достоинство человека, социальную справедливость, инклюзивность, защиту, культурное, языковое и этническое разнообразие...». В одной из задач предполагается к 2030г. обеспечение всех учащихся возможностью приобретения знаний и навыков, необходимых для содействия устойчивому развитию, в том числе посредством «осознания ценности культурного разнообразия и вклада культуры в устойчивое развитие». В данной декларации еще раз делается акцент на том, что «образование способствует межкультурному диалогу и укрепляет уважение к культурному, религиозному и языковому разнообразию, которые являются важными факторами для достижения социальной сплоченности и справедливости». Возможными стратегиями в решении поставленных культурологических задач предложены следующие:

- 1). «определение стандартов и пересмотр программ в целях обеспечения качества и адекватности контексту, включая навыки, компетенции, ценности, культуру, знания и учет гендерных аспектов»;
- 2). «проведение правительством обзора ... программ и учебников сектора образования параллельно с подготовкой учителей... с тем чтобы укреплять межкультурное образование»;
- 3). «обеспечение признания образованием ключевой роли культуры в достижении устойчивости с учетом местных условий и культуры, а также укрепление осведомленности о формах культурного самовыражения и наследия и их разнообразии, подчеркивая при этом важность соблюдения прав человека»;
- 4). «популяризация междисциплинарного подхода ... для осуществления образования для устойчивого развития ... на всех уровнях образования и во всех формах...» [8].

Вопросам культуры, культуросообразного образования (в широком понимании) посвящены как статьи и книги на бумажных носителях, так и электронные ресурсы разных стран, в том числе и немецкоязычный портал «Культурное образование онлайн», где размещаются научные статьи современных исследователей, педагогов, психологов, философов...

Так, о востребованности такого понятия, как «культурная компетенция/компетентность», в свете всеобщей и локальной (в пределах страны) глобализации ведет речь профессор Зигфрид Шмидт. Он рассуждает о вхождении знаний о культуре, культурных отличиях в экономическую зону: в крупных фирмах специалисты по экономике заказывают «культурную экспертизу»; говорит о расщеплении термина «культура» в «мульти-, интер- и транскультуры»; поднимает вопрос о терминологически неустоявшихся понятиях «культура» и «компетенция /компетентность» в своей статье «Kulturelle Kompetenz als Schlüsselkompetenz («Культурная компетенция как ключевая компетенция»), 2013г. [5]. Отстаивая компетентностный подход в образовании в качестве ответа на вызов времени и запросы общества как развивающейся системы, он рассуждает о создании национальной культурной программы и взаимодействия с иными культурными программами. Таким образом, автор поднимает вопрос о расщеплении понятий, связанных с культурой, на более мелкие и более конкретные (что также характерно и для российской научной мысли), об особенностях существования человека в эпоху «информационной культуры».

Уделяет повышенное внимание вопросу культурной интеграции – слияние культуры ребенка, с которой он пришел в школу, с культурой школьного сообщества, - управляющий директор Национальной ассоциации культуры образования молодежи Том Браун в статье «На пути к новой культуре обучения», 2013. Он подчеркивает важность культуросообразного воспитания и образования на современном этапе и интегративный характер дополнительного и обязательного образования [1].

С констатации о спорности понятия «межкультурная компетентность» начинается статья «Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts» (Межкультурная (интеркультурная) компетентность – состояние и будущее одного спорного понятия), 2006г., Штефани Ратхе [6]. В статье автор ссылается на изыскания американского социального психолога Гарднера (1962), перечисляющего основные свойства личности, которыми должны обладать люди при формировании межкультурной компетентности: целостность, устойчивость, экстравертность, обладание универсальными ценностями, ориентированными на социализацию, а также особые интуитивные способности. Он так же, как и З.Шмидт, констатирует факт, что охват наук, которые интересуются в своих исследованиях концепцией межкультурной компетентности/компетенции очень велик: социологи, антропологи, культурологи, педагоги, философы, лингвисты, экономисты и практические работники социальной сферы, медиаторы, тренеры по коммуникации, кадровые менеджеры. Основной причиной этого Ш.Ратхе называет нарастающее межкультурное взаимодействие в обществе, проблемы в области экономики и политики, миграцию, наращивание темпов мультикультурализма. Однако, чтобы оперировать данным понятием (межкультурная компетенция/компетентность), нужно определиться с терминологией, единства которой не наблюдается. Автор, проанализировав различные немецкоязычные источники (авторы: Томас, Шонхут, Вирлахер, Герцог), выявил, что споры в данном научном пространстве возникают по разным вопросам: цели формирования и области использования данной компетентности, ее специфичности или универсальности (ключевая или культурно-специфичная), актуальности; а также остро стоит вопрос понимания, какое определение культуры лежит в основе данного термина. При этом автор приходит к выводу, что результатом формирования данной компетентности некоторые отмечают успешность и продуктивность любого межкультурного взаимодействия, удовлетворение от сотрудничества (то есть отмечает практический результат как основной - эффективность), другие – личностное развитие. При этом Ш.Ратхе однозначно утверждает, что межкультурная компетентность не может быть ключевой, т.к. она слишком узка, но она тесно связана с культурной и социальной компетентностями вплоть до взаимоподмены понятий. Автор ссылается на исследования Линка: «никакой разницы между социальной и транскультурной компетентностью» (Link, 2003:191). Другие исследователи уверены, что наличие социальной компетентности является условием для формирования межкультурной (интеркультурной) компетентности и «чувствительности к феномену мультикультурализма может быть только ее качественным расширением» (Nový, 2003:206) [6, с. 6]. В продолжение развития данного диалога Ш.Ратхе, ссылаясь на исследования в этой области Болтена (Bolten), говорит о варианте приравнивания межкультурной (интеркультурной) компетентности к общей, ключевой компетентности действия с «межкультурным знаком». То есть для того чтобы она изначально существовала как отдельная компетентность, утверждает Ш.Ратхе, нужно четче определить цель межкультурной (интеркультурной) компетентности. Что касается понятия «культура», то его стоит принимать как «универсальную для общества, организации и группы, но очень типичную систему ориентации», но при этом учитывать противоречивость между культурами и внутри одной культуры – единство через разногласия. Понятие «культура», по мнению Ш.Ратхе, включает в себя как единство с конкретным народом, к которому ты принадлежишь и с которым проживаешь на одной территории (историческое, политическое, экономическое единство), так и социальное партнерство (коммуникативное единство).

Анализ некоторых англоязычных источников показал те же тенденции повышенного внимания к культуре и образованию, расщепления культурной компетенции/ компетентности на ряд иных, близкородственных не только по корню, но и целям, функциям, пониманию. Во многих материалах под культурной компетентностью подразумевается единство близкородственных компетентностей (в том числе социальной, межкультурной (интеркультурной), этнокультурной и др.), которые в русскоязычном научном сообществе существуют отдельно.

Так, указывается, почему важно обладать одной из ключевых компетентностей – культурной - и как укрепить поликультурное сотрудничество в руководстве «Социальный маркетинг и устойчивость инициативы» (раздел 7 «Построение культурно компетентных организаций», глава 27), расположенном на официальном сайте университета штата Канзас. Авторы вновь ссылаются на «глобализацию коммуникаций, торговли и труда», усиливающую миграцию и утверждают, что при отсутствии культурной компетентности общество зайдет в культурный тупик [2]. Определяется также понятие «культура» («общие традиции, убеждения, обычаи, история, фольклор и социальные институты группы людей; система правил, которая является основой того, что мы есть»). При этом утверждается со ссылкой на различные источники, что культурная компетентность – это четвертый этап формирования культурно компетентной организации, объединяющая предыдущие три: обладание «культурными знаниями», «культурное осознание», обладание «культурной чувствительностью». Культурная компетентность упоминается же в первую очередь в связи с изменением национального состава локальных сообществ (районов): увеличения доли афроамериканцев и латиноамериканцев, обеспечения взаимодействия разных культур лидерами общественных организаций. С учетом вышесказанного культурная компетенция во многом тождественна межкультурной (интеркультурной) компетенции. В дальнейшем в тексте речь идет об умении людей договариваться в процессе работы в одной организации при достижении единой цели. С нашей точки зрения, это уже вопросы социальной компетенции. Таким, образом, еще раз можно подчеркнуть неоднозначность понятий: «культурная компетентность», «межкультурная компетентность», «социальная компетентность».

Необходимость изучения и формирования культурной компетентности в Национальном центре культурной компетентности обосновывается по тем же параметрам, что и ранее упоминались (в первую очередь - демографические изменения в Соединенных Штатах) с расширением целей использования данной компетентности (для улучшения качества услуг здравоохранения, обеспечение прав и свобод, получение конкурентного преимущества на рынке) [4]. Таким образом, культурная компетентность из разряда образования для детей с культурологическим вектором переходит в разряд образования для взрослых, т.е. образование в течение всей жизни, в центре которого находится культура.

Вопросы культурной компетентности; расизма и культуры, этноцентризма и привилегий; проблем детей различных этнических групп; мультикультурных проблем в образовании отражаются в главах книги Джин Маул «Cultural Competence : A Primer for Educators (Культурная компетентность: учебное пособие для преподавателей)»[3]. Отвечая на вопрос «что такое культурная компетентность?» автор дает несколько определений: «Проще всего её можно определить как способность обучать учащихся-носителей других культур. Это предполагает развитие определенного личностного и межличностного осознания и восприятия,

приобретение специфических культурологических знаний и овладение набором навыков, которые в своей совокупности закладывают основу эффективного кросс-культурного обучения <...> В самом широком понимании, культурная компетентность - способность эффективно преподавать в поликультурной среде»; «Культурная компетентность - это способность успешно обучать учащихся, которые принадлежат к другим культурам. Оно предполагает глубокое понимание и восприимчивость, освоение знаний различных отраслей и овладение набором навыков, которые в совокупности лежат в основе эффективного кросс-культурного обучения». Однако видно, исходя из формулировок Дж.Маул, что однозначно приравнять данные определения к термину «культурная компетентность» нельзя: в данном широком понятии заложены черты культурологической компетентности и явно указаны особенности межкультурной (интеркультурной, кросс-культурной) компетентности.

Выводы. Таким образом, анализ некоторых немецко- и англоязычных современных источников позволяет сделать следующие выводы:

1. Ряд мировых проблем, связанных с многообразием отличающихся культур, требует адекватного решения и признания образованием ключевой роли культуры для сохранения устойчивого развития современного образования.

2. Термины, связанные с понятием «культура», ее составляющими и производными актуальны для научного и образовательного сообществ в свете глобализации, оживленной коммуникации и многообразия культур в мире.

3. Вопрос разграничения однокоренных понятий, входящих в семантическое поле культурной компетентности, вызывает затруднения у ученых во всем мире.

4. Понятия «культурная компетентность», «межкультурная компетентность» в мировой практике во многом тождественны и взаимозависимы.

Данные вопросы требуют дальнейшего детального изучения и разработки соответствующих стратегий в российском образовании с учетом мировых тенденций.

Литература:

1. Braun Tom. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Kulturelle Schulentwicklung. // Kulturelle Bildung, 2013 [электронный ресурс] / URL: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-schulentwicklung> (дата обращения 04.06.2017)

2. Brownlee Tim, Lee Kien. Социальный маркетинг и устойчивость инициативы. [электронный ресурс] / URL: <http://ctb.ku.edu/en/table-of-contents/culture/cultural-competence/culturally-competent-organizations/main> (дата обращения 07.01.2018).

3. Moule Jean. Cultural Competence: A Primer for Educators, Second Edition. - Belmont: Wadsworth, Cengage Learning, 2012. – 368 p.

4. National Center for Cultural Competence. [электронный ресурс] / URL: <https://nccc.georgetown.edu/foundations/need.html> (дата обращения 02.10.2016).

5. Schmidt Siegfried J. Kulturelle Kompetenz als Schlüsselkompetenz. // Kulturelle Bildung, 2013. URL: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-kompetenz-schlüsselkompetenz> (дата обращения 01.06.2017)

6. Stefanie Rathje, Jena. Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. Erscheint in: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht (2006) [электронный ресурс] / URL: http://www2.uni-jena.de/philosophie/iwk/publikationen/interkulturelle_kompetenz_rathje.pdf (дата обращения 07.01.2018).

7. Видт И.Е.. Эволюция культурных эпох и образовательных моделей // Новые ценности образования: культурологическая школа: научно- методический сборник. Вып. 11. - М.: Народное образование – 2002. – С. 4-10.

8. Образование-2030. Инчхонская декларация и рамочная программа действий ЮНЕСКО. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656R.pdf> (дата обращения 07.01.2018).

9. Педагогика как культура. Материалы в помощь студентам заочного отделения, изучающим педагогику и культурологию. / Авт.-сост. Н.Ф. Золотухина. – СПб. – 2000.

Педагогика

УДК 372.881.1; 378

магистр, доцент Чжан Гося

Суйхуаский университет (г. Суйхуа)

ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЯЗЫКОВЫХ ТРУДНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (РКИ)

Аннотация. В статье актуализируется проблема обучения русскому языку как иностранному студентов-граждан иностранных государств. Автор рассматривает решение данной проблемы на примере студентов, обучающихся в условиях образовательной среды вузов Китая. Концепция учета трудностей в обучении иностранному языку рассматривается с точки зрения преподавателя-гражданина Китая, преподающего русский язык как иностранный в китайском университете. Автором рассматриваются трудности при обучении китайских студентов русскому языку как иностранному, обусловленные национальными, традиционными образовательными и личностными психолого-типологическими особенностями студентов. В статье раскрыта важность изучения русского языка студентами Китая, что объясняется условиями российско-китайского международного сотрудничества, затрагивающего экономическую, производственную и образовательные сферы взаимодействия. Автором выявлены трудности, возникающие в процессе обучения русскому языку как иностранному, и проявляющиеся в таких разделах обучения как фонетический строй языка, изучение лексики и лексико-грамматических конструкций, грамматики и пр. Также, при анализе трудностей автором предлагаются методологические пути решения данных проблем. Помимо этого, автором подробно рассмотрены трудности, связанные индивидуальными образовательными возможностями студентов и особенностями рече-двигательного аппарата. Раскрыты методологические аспекты инновационных методов обучения при использовании информационных технологий. Их реализация в

процессе обучения русскому языку как иностранному представлена автором, исходя из национальных особенностей этического воспитания граждан Китая.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, процесс обучения иностранных студентов, студенты Китая, особенности обучения, трудности обучения, пути преодоления трудностей.

Annotation. The article actualizes the problem of teaching Russian as a foreign student citizen of foreign countries. The author considers the solution of this problem by the example of students studying in the conditions of the educational environment of Chinese universities. The concept of accounting for difficulties in teaching a foreign language is considered from the point of view of a teacher-citizen of China, who teaches Russian as a foreign language at a Chinese university. The author examines the difficulties in teaching Chinese students Russian as a foreign language, conditioned by national, traditional educational and personal psychological and typological characteristics of students. The article reveals the importance of studying Russian by Chinese students, which is explained by the conditions of Russian-Chinese international cooperation affecting the economic, production and educational spheres of interaction. The author reveals the difficulties that arise in the process of teaching Russian as a foreign language, and are manifested in such sections of instruction as the phonetic structure of the language, the study of vocabulary and lexical and grammatical constructions, grammar, etc. Also, in analyzing difficulties, the author suggests methodological ways of solving these problems. In addition, the author examines in detail the difficulties associated with the individual educational opportunities of students and the features of the speech-motor apparatus. The methodological aspects of innovative teaching methods in the use of information technologies are disclosed. Their implementation in the process of teaching Russian as a foreign language is presented by the author, proceeding from the national characteristics of the ethical education of Chinese citizens.

Keywords: Russian as a foreign language, the process of teaching foreign students, students of China, the features of teaching, learning difficulties, ways to overcome difficulties.

Введение. На современном этапе развития международного сотрудничества возрастает дидактико-методологическая роль преподавания русского языка иностранным студентам, среди которых значительную долю занимают студенты-иностранцы граждане из КНР. Так, например, на территории КНР реализуется достаточно большое количество российско-китайских проектов, что обуславливает важность овладения китайскими студентами русским языком и его преподавания в различных провинциях Китая, которые являются стратегическими пунктами развития российско-китайских отношений или зонами совместного экономического и промышленного развития. В связи с этим, Китай нуждается как в будущих специалистах, обладающих достаточным уровнем сформированности иноязычной профессиональной компетентности и «переводчиках-русистах», так и в преподавателях русского языка, что влечет за собой работу по формированию кадров факультетов русского языка в вузах данной страны.

Таким образом, актуализация проблематики преподавания русского языка как иностранного (далее РКИ) китайским студентам требует разработки вопросов эффективной методологии и продуктивного усвоения гражданами Китая лексической, грамматической и других структур русского языка.

Изложение основного материала статьи. Преподавание РКИ в аудитории иностранных студентов-граждан Китая требует от преподавателя РКИ особого подхода, связанного с изучением национальных особенностей системы образования и анализом некоторых трудностей усвоения структуры языка.

Так, необходимо знать, что в Китае до сих пор действует «знаниявая» парадигма образования, которая предполагает усвоение готового знания, его заучивания и неоднократного повторения на основе так называемых «схоластических» принципов. В связи с этим, студенты, обучающиеся РКИ, воспринимают знания педагога с позиций априорности, избегают дискуссий и никогда не отмечают тот факт, если педагог допустил ошибку (скорее пересмотрят свои взгляды на истину). Это говорит о том, что преподаватель РКИ изначально должен быть готов к педагогическим подходам такой формы, при которых существует традиционная классическая триада: «усвоение нового знания-закрепление нового знания-повторение». На начальном этапе обучения придется организовывать образовательный процесс именно таким образом и лишь затем постепенно вводить в обучение РКИ такие инновационные методы как «Проектный метод», «Технологию развития критического мышления при чтении и письме», «Метод деловых игр» и т.п. Метод контрастов, сущность которого заключается в намеренном совершении преподавателем ошибки с целью развития внимательности и особого стиля мышления становится абсолютно неприемлемым в такой аудитории.

Все вышесказанное создает определенные трудности в том плане, что замедляет процесс обучения РКИ, который в условиях образовательной среды учебного заведения и так ограничен определенным временным лимитом.

Еще одна трудность в обучении китайских студентов РКИ исходит из национальных особенностей организации образовательного процесса в учебных заведениях КНР, который осуществляется в достаточно больших академических группах, численность которых может достигать порядка 90 человек. В связи с этим для данной категории иностранных граждан характерна особенность так называемого «хорового принципа», который подразумевает повторение за педагогом каких-либо лексем и более сложных лексико-грамматических конструкций.

В связи с этим студенты из КНР не сразу привыкают к методам работы, в которых акцентирована дискурсивная составляющая формирования иноязычной компетентности.

Еще одна группа трудностей при обучении иностранных студентов РКИ связана с усвоением фонетической стороны языка, и, в частности, с трудностями в произношении звонких и глухих шипящих, дифференциации звуков [ы], [и], произнесении [р] и т.д. Устранению подобных трудностей будет связано с тем, что овладение фонетическими навыками и фонационной культурой русского языка будет являться непростой задачей и для педагога, и для студентов. Нужно не просто понимать и представлять себе данные особенности, но и практически от урока к уроку осуществлять так называемую тренировку звукопроизводительного (артикуляционного) аппарата, так как научиться правильно произносить трудные для китайских студентов звуки русского языка – это все-равно, что усвоить совокупность новых непривычных и необычных движений.

Необходимо отметить, что преподаватель также должен быть внимателен и осторожен при вынесении китайскому студенту замечаний и указаний на ошибки, что опять же так связано с традиционным идеолого-философским мировоззрением обучающегося. Принцип «сохранения чести» очень важен для китайского

студента, поэтому работая над данной группой трудностей преподаватель может эффективно подключать и такие средства выразительности языка (так называемые эвфемизмы), чтобы не нанести данному студенту психологической травмы. В этом прослеживаются и особые методические «плюсы»: такой подход обеспечивает организацию коммуникативного взаимодействия на так называемом эмотивно-эмпатийном и регулятивно-организационном уровнях общения, что позволяет одновременно и устранить ошибки, и усовершенствовать владение фонационными навыками.

Обучение фонетике русского языка должно коррелировать с формированием способностей студентов осуществлять межличностное и межкультурное общение с носителями языка, понимать фундаментальные основания культуры данного языка, самостоятельно совершенствовать навыки фонетически грамотного взаимодействия. Для этого педагогу необходимо уже на начальном этапе научить студента представлять себя устно, характеризовать в беседе или диалоге какой-либо предмет, явление или личность, являющихся концептом данного диалога, а также уметь вступать с устным сообщением, владеть различными видами речевой деятельности, используя для этого фонетические навыки языка. Устранению трудностей, входящих в данную группу, очень помогает совершенствование навыков самостоятельной работы с привлечением виртуальных ресурсов, так как, например, виртуальные экскурсии по музеям, использованием платформочно-модульного обучения и т.д.

Трудности при обучении фонетике у данной категории студентов связаны еще и с тем, что особенностями национального алфавита заложена определенная специфика дыхания, связанная с его ритмическим настроением. Поэтому при обучении произношению данным студентам, как правило, «не хватает дыхания». Устранение такого рода трудностей регулируется включением в методику занятий обучения РКИ фонетической и дыхательной зарядке, включающей интонационную работу с изучаемым материалом.

В работе по устранению трудностей изучения РКИ китайскими студентами достаточно сильно помогает то, что процесс обучения в национальных общеобразовательных учебных заведениях ориентирован на сильное развитие памяти, в связи с чем способность данных студентов к заучиванию в больших объемах способствует эффективному усвоению различных конструкций, профессионально ориентированных клише, которые затем в процессе обучения педагог может грамотно использовать в организации деловых игр, помогая тем самым развиться особому стилю мышления у китайских студентов, необходимому в рамках профессионального иноязычного общения.

Некоторые трудности при обучении РКИ необходимо учитывать в рамках культурных и этических позиций, признавая, что ряд тем для обсуждения не принят в КНР. В связи с этим преподавателю РКИ необходимо избегать в дискуссиях, диалогах и беседах тем, связанных с политикой, явной идеологической агитацией, духовного лидерства, а также культуры взаимодействия полов с современной точки зрения масс.

В этих целях при ориентировании китайских студентов к самостоятельной работе с виртуальными ресурсами не следует рекомендовать им коммуникативное взаимодействие в социальных сетях, поскольку данное общение является для них табуированным.

Очень значимый аспект в работе над трудностями изучения РКИ иностранными студентами занимает их заинтересованность. Традиционное образование постулирует факт проявления интереса как лучшего учителя. Данный аспект прекрасно коррелирует с методологией, предписываемой новой образовательной парадигмой, сущность которой предопределяет актуализацию развития познавательного интереса и познавательной активности студентов. Это облегчает работу преподавателя РКИ в плане интегративного подхода при совместном обучении групп китайских студентов различного уровня подготовленности.

Определенные трудности возникают и при обучении иностранных студентов грамматической структуре русского языка. Известно, что характер грамматического строя русского и китайского языков различен. Например, в русском языке слова имеют формы словоизменения, то есть существительные склоняются, глаголы спрягаются и пр. Таким образом, грамматические значения слов выражаются почти исключительно специальными окончаниями, которые и являются грамматическими формами слов. К тому же, в данном случае, все окончания слов произносятся, смысловые и грамматические значения слиты воедино, что затрудняет усвоение грамматических основ русского языка.

Некоторые исследователи полагают, что устранение трудностей в формировании грамматического навыка при обучении иностранному языку гораздо более эффективно идет при индивидуальных маршрутах, по которым изучение лучше идет вне аудиторных занятий. Тем не менее, грамматика при творческих педагогических подходах к ее изучению может быть увлекательной и интересной.

При устранении данной категории трудностей в процессе изучения РКИ необходимо придерживаться следующих методологических компонентов:

- видение и выбор структуры, которая адекватна речевому замыслу говорящего;

- оформление речевых единиц, которые наполняют данную структуру и отвечают нормативным особенностям построения грамматических конструкций, а также соответствуют ее временным параметрам;

- самоанализ вышерассмотренных действий и оценка их адекватности и правильности.

Видение и выбор структуры являются функциональной частью языка, которая требует учета и его формальной стороны, а именно оформления. От этого процесса зависит правильность употребления грамматических конструкций и обеспечивается скорость их связи в самой речи говорящего.

Выводы. Таким образом, теоретический анализ и практический опыт показывают, что изучение РКИ иностранными студентами-гражданами Китая находится в спектре актуальных задач психолого-педагогических и филологических наук в плане ее развития и формирования. В связи с этим актуальность применения традиционных и инновационных технологий при обучении РКИ иностранного языка имеет обоснованное значение. Степень актуальности лежит в спектре развития критического стиля мышления через чтение и письмо, а также культуры работы с текстом при изучении различных разделов русского языка на основе учета национальных культурных особенностей студентов.

Литература:

1. Антонова, Ю. А. Методические приемы преподавания русского языка как иностранного / Ю. А. Антонова // Лингвокультурология. – 2010. – № 4. – С. 5-14.

2. Антонова, Ю. А. О некоторых тонкостях преподавания РКИ китайским студентам / Ю. А. Антонова // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 12. – С. 13-16.

3. Бабенко, И. И. Традиции и инновации методики обучения русскому языку как иностранному в Китае / И. И. Бабенко, Цзян Цзян // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2016. – № 10 (175). – С. 121-124.
4. Ван Гоух. О некоторых особенностях системы обучения китайских студентов русскому языку как иностранному [Электронный ресурс] / Ван Гоух // Российско-китайское сотрудничество. – 2016. – Режим доступа: <http://elab.uspu.ru/bitstream/uspu/4932/1/povr-2016-12-04.pdf>
5. Линся Мэн. Обучение русскому языку как иностранному в вузах Китая: проблемы и пути их решения (из опыта работы преподавателей Муданьцзянского педагогического университета) [Электронный ресурс] / Мэн Линся // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2016. – № 7. – Режим доступа: <http://elib.tomsk.ru/purl/1-11693/>
6. Сяоя Ло. Использование родной культуры в обучении русскому языку китайских студентов / Ло Сяоя // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2017. – № 2 (16). – С. 125-130.
7. Фэн Шисюань. Изучение русского языка китайскими студентами: проблемы, возможности, перспективы / Шисюань Фэн // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2015. – № 2. – С. 70-74.
8. Ши, Т. Анализ обучения русскому языку в Китае в тенденциях развития высшего образования / Т. Ши // Русский язык в Китае. – 2009. – № 1 (02). – С. 6-49.

Педагогика

УДК 159.9

аспирант Чужмакова Алена Николаевна

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме специфики формирования профессиональной креативности студентов-педагогов в период обучения в ВУЗе. Профессиональная креативность рассматривается как способность порождать множество разнообразных оригинальных идей в нерегламентированных условиях деятельности педагога, фактически это качество представляет собой способность педагога к творческой деятельности, в рамках своего профессионального функционала. Обращается внимание на специфические особенности профессиональной креативности, которые оказывают существенное влияние на формирование данного параметра. Авторами разработана психолого-педагогическая программа формирования профессиональной креативности будущих педагогов в период обучения в ВУЗе, которая базируется на использовании тренингов, профессионально-ориентированных сюжетно-ролевых игр. Анализ и интерпретация результатов проведенного эмпирического исследования свидетельствуют о том, что критерием сформированности профессиональной креативности являются не только степень сформированности ее внутрискруктурных компонентов (интеллектуального, индивидуального, социального и эмоционального) и степень их взаимосвязи, а также совокупная сформированность данных параметров, которая и представляет собой собственно профессиональную креативность, но и характер взаимосвязи профессиональной креативности с профессионально важными качествами педагога (когнитивным, личностным, мотивационным, эмпатическим и рефлексивным), эффективностью его деятельности.

Ключевые слова: профессиональная креативность, профессиональная креативность педагога, будущие педагоги.

Annotation. This article deals with the problem of the specificity of formation of creativity of students-teachers during the training period at the University. Professional creativity is seen as the ability to generate many different original ideas in the conditions of ad hoc activities of the teacher, in fact, this quality represents the ability of teachers to creative activity in the framework of their professional functions. Attention is drawn to the specific features of creativity of which have a significant influence on the formation of this parameter. The authors have developed a psycho-pedagogical program of formation of creativity of future teachers during the period of study at the University, which is based on the use of training, professionally-oriented role-playing games. Analysis and interpretation of empirical research results indicate that the criterion of formation of professional creativity are not only the degree of maturity of its inside structural components (intellectual, individual, social, and emotional creativity) and the extent of their relationship, as well as aggregate formation data parameters that is a actually professional creativity, but the nature of the professional relationship with the creativity of professionally important qualities of the teacher (cognitive, personality, motivational, empathic and reflexive components of the professionally important qualities), efficiency of its activities.

Keywords: professional creativity, professional creativity of the teacher, future teachers.

Введение. Важно отметить, что основной целью профессионального и высшего образования в настоящее время, является подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля. При этом для будущего специалиста важна конкурентоспособность, компетентность, свободное владение своей профессией и ориентирование в смежных областях деятельности, готовность к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Для того чтобы данные требования к специалисту могли быть в полной мере реализованы, необходимо развитие его творческого потенциала, который во многом является фундаментом для эффективности деятельности, что наиболее значимо для профессий сферы «человек-человек» [6]. Стоит отметить, что педагогическая профессия требует от специалиста изначально высокого уровня креативности, что обусловлено функционалом деятельности.

Так, в должностные обязанности педагога входит:

- реализация развивающих и коррекционных программ образовательной деятельности с учетом индивидуальных особенностей личности, субъект-субъектного взаимодействия с ней;
- развитие готовности обучающихся к ориентации в различных ситуациях жизненного и профессионального самоопределения;

- поиск решения нестандартных профессиональных задач в области интеллектуальной, личностной, социальной, эмоциональной сферы.

Ряд исследований М.М. Кашапова позволяет сделать вывод о том, что креативность является одной из ключевых компетенций педагога, напрямую определяющих эффективность его профессиональной деятельности [7]. В этой связи исключительно важными для педагога являются его собственные творческие возможности.

Особо значимым для нашего исследования представляется и тот факт, что ряд ученых относят креативность к профессионально важным качествам специалиста (М.М. Кашапов, Д.Б. Богоявленская, Е.А. Климов), качествам, критически важным для педагогической деятельности (М.М. Кашапов, Э.Ф. Зеер, Л.С. Попова) [1; 2; 5; 6; 7]. Тем самым можно констатировать актуальность заявленной проблематики, значимость исследования профессиональной креативности педагогов, в особенности – исследование особенностей ее формирования в рамках подготовки к профессиональной деятельности.

Формулировка цели статьи. Цель статьи заключается в обосновании значимости формирования профессиональной креативности студентов-педагогов, выявлении специфических особенностей формирования данного параметра, важности формирования профессиональной креативности именно в период получения профессии, т.е. в период обучения в ВУЗе.

Изложение основного материала статьи. Анализ различных научных подходов к изучению феномена креативности с позиций системного подхода в трудах Д.Б. Богоявленской позволил сделать вывод о том, что основными ее видами являются интеллектуальная, личностная, социальная, эмоциональная креативность [2]. Данные виды креативности являются наиболее обобщенными категориями, к примеру, понятие «коммуникативная креативность» уже, нежели «социальная», в силу чего она в том или ином виде проявляется в любом творческом процессе. Также следует заметить, что интеллектуальная и эмоциональная креативность являются в большей степени новаторскими компонентами, а социальная и индивидуальная (личностная) – адапторскими, исходя из содержания данных понятий [9]. Данная структура профессиональной креативности педагога соотносится с содержанием его деятельности, ключевыми требованиями к профессии и основным функционалом специалистов данного профиля.

Анализ проблемы профессиональной креативности педагога (Д.Б. Богоявленская, Е.А. Климов, В.А. Бодров, Э.Ф. Зеер, Л.С. Попова, Ю.П. Поваренков) привел нас к решению выделить ее основные структурные компоненты: интеллектуальный, индивидуальный, социальный, эмоциональный [1; 2; 3; 5; 6; 8].

На основе анализа профессионально важных качеств педагога (О.В. Сорокина, В.А. Толочек, Д.Н. Завалишина) выделены когнитивный, личностный, рефлексивный, эмпатический и мотивационный компоненты [4; 7; 10].

Соотнесение компонентов профессиональной креативности, профессионально важных качеств с содержанием педагогической профессии, особенностями профессионального становления позволило нам отнести профессиональную креативность к профессионально важным качествам педагога и уточнить понятие «профессиональная креативность педагога».

В нашем понимании профессиональная креативность педагога – динамический компонент профессионально важных качеств, включающий интеллектуальный, индивидуальный, социальный и эмоциональный компоненты, совокупная сформированность которых влияет на эффективность деятельности педагога и успешность ее освоения.

Анализируя современные проблемы образования по подготовке специалистов, мы пришли к выводу: развитие творческого потенциала личности в рамках его профессиональной компетентности является важнейшей задачей, но как любое новое начинание данная проблематика в настоящий момент не может претендовать на достаточную разработанность. В связи с этим возникает одна из важных задач образования – создать условия для развития творческого потенциала студентов. Подготовка студентов-педагогов к решению различных профессиональных задач неразрывно связана с необходимостью формирования профессиональной креативности будущих специалистов-педагогов.

В ходе экспериментального исследования, проведенного автором, удалось подтвердить правомерность разделения профессиональной креативности на заявленные ранее структурные компоненты, а также подтвердить значимость взаимосвязи профессиональной креативности с профессионально важными качествами педагога и эффективностью его деятельности. Проведенный статистический анализ данных позволяет констатировать то, что профессиональная креативность является одним из ведущих факторов, влияющих на эффективность решения профессиональных задач. На основании корреляционного анализа суммарных показателей и интеркорреляционного анализа компонентов профессиональной креативности экспериментальной и контрольной группы испытуемых на констатирующем этапе исследования можно сделать следующие выводы:

- взаимосвязь между суммарными показателями компонентов профессиональной креативности является значимой для каждого из них. Наиболее сильную взаимосвязь показывает интеллектуальная креативность, наиболее слабую – социальная и эмоциональная креативность. Это характерно для обеих групп испытуемых, т.к. результаты практически однозначны.

- интеркорреляционный анализ показывает в среднем глубокую взаимосвязь $r=0.63$ в обеих группах испытуемых (используется r_s -критерий Спирмена). Наиболее значимыми являются такие компоненты, как интеллектуальная и индивидуальная креативность, т.к. они имеют наибольшую глубину и количество взаимосвязей с другими параметрами.

- по результатам интеркорреляционного анализа ведущую роль демонстрируют параметры, связанные с уникальностью и разнообразием творческих проявлений и самореализацией в творчестве; наименьшую – параметры, связанные с ментальной активностью и осмысленностью творческого процесса. Данная тенденция мешает целостности компонентов профессиональной креативности и связана с тем, что для равномерного развития данных параметров требуется систематическая и целенаправленная включенность в творческий процесс.

- данные интеркорреляционного анализа свидетельствуют о сильной и глубокой взаимосвязи между компонентами эмоциональной и социальной креативности, однако их связь с другими компонентами профессиональной креативности нельзя назвать глубокой, на что указывает количество и сила взаимосвязей их структурных компонентов. Именно на данные компоненты, в силу их слабой взаимосвязи с остальными, следует сделать акцент во время формирующего этапа экспериментального исследования.

- в целом результаты корреляционного анализа суммарных показателей и интеркорреляционного анализа компонентов профессиональной креативности позволяют заявить, что, несмотря на значимую взаимосвязь между всеми суммарными показателями компонентов профессиональной креативности и в среднем глубокой взаимосвязи интеркорреляционных взаимосвязей, профессиональная креативность на начальном этапе диагностики не является сформированной в экспериментальной и контрольной группе испытуемых. На это указывает фрагментарность интеркорреляций, несмотря на их немалое количество в целом.

Исходя из полученных данных, нами были выявлены характеристики, на развитие которых нужно обратить особое внимание. Это, в первую очередь, социальная и эмоциональная креативность – наименее развитые параметры у испытуемых. Данные свидетельствуют о потенциально высокой роли этих параметров в структуре профессиональной креативности (на что указывает кластерный анализ, фиксирующий высокую связность данных параметров), но их низкая степень сформированности мешает реализации заложенного потенциала. Также следует уделить внимание развитию вербальной и невербальной креативности, т.к. данные характеристики в той или иной степени связаны со всеми компонентами профессиональной креативности, их развитие даст нужный толчок в повышении уровня сформированности профессиональной креативности педагога. Развитие параметров, отвечающих за осмысленность креативного процесса, ментальную активность и включенность мотивационной сферы в творческий процесс, также являются значимыми [5; 12]. Можно констатировать, что основной специфической чертой формирования профессиональной креативности является направленность на равномерное развитие ее структурных компонентов, исходя из статистического анализа результатов экспериментального исследования, упор необходимо делать на эмоциональную и социальную креативность, поскольку данные параметры эффективно развиваются только целенаправленно, в условиях творческой деятельности.

Мы предполагаем, что интегральным условием развития профессиональной креативности должна выступать включенность субъекта в деятельность, в профессионально-ориентированные ситуации. Автором была разработана специальная психолого-педагогическая тренинговая программа формирования профессиональной креативности студентов-педагогов. Она представляет собой комплекс тренинговых занятий и профессионально-ориентированных сюжетно-ролевых игр. Для данного комплекса характерна игровая форма проведения занятий и постоянно повышающаяся сложность заданий. Специальная психолого-педагогическая программа тренинговых занятий по формированию профессиональной креативности состоит из следующих компонентов:

1. Базовые тренинги способствуют развитию профессиональной креативности в целом, осознанию своих творческих возможностей и самореализации себя в творчестве. Базовые тренинги направлены на формирование общих творческих способностей. В перечень базовых тренингов входят:

- тренинг осознания креативности;
- тренинг абстрактного мышления;
- тренинг преодоления конформности;
- тренинг раскрепощения личности;
- тренинг профессиональных ситуаций;
- тренинг поиска новых идей.

Каждый из представленных тренингов имеет гибкую систему заданий, что позволяет без труда регулировать их сложность и временные рамки выполнения. Базовые тренинги используются на всем протяжении формирующего этапа эксперимента, иногда лишь в виде отдельных заданий.

2. Специализированные тренинги, направленные на развитие интеллектуального, индивидуального, эмоционального и социального компонента профессиональной креативности по отдельности или комплексно, представляют собой систему профессионально-ролевых игр и заданий, которые циклично чередуются. Данный тренинг направлен на развитие следующих компонентов:

- интеллектуальная креативность;
- индивидуальная креативность;
- социальная креативность;
- эмоциональная креативность.

На наш взгляд, представленная психолого-педагогическая тренинговая программа по формированию профессиональной креативности студентов-педагогов позволит эффективно формировать профессиональную креативность студентов-педагогов. Результаты контрольного этапа экспериментального исследования позволяют сделать заключение о том, что реализация заявленной программы позволяет эффективно формировать профессиональную креативность педагогов в рамках обучения в вузе, что обусловлено более чем 50% ростом диагностируемых показателей, усилением разветвленности и глубины корреляционных взаимосвязей.

Выводы. Результаты проведенного теоретического и эмпирического анализа позволяют сделать следующие выводы:

- профессиональная креативность педагога представляет собой совокупность интеллектуальной, индивидуальной, социальной и эмоциональной креативности и выступает как единый фактор в случае равномерного развития внутривидовых компонентов и достаточного уровня их сформированности;
- если внутривидовые компоненты профессиональной креативности имеют высокий диапазон значений, совокупность не оказывает существенного влияния на деятельность, либо оказывает противоречивое, отчасти позитивное, отчасти негативное воздействие;
- профессиональная креативность эффективно формируется только в рамках творческой деятельности, связанной с профессиональной сферой;
- в подавляющем большинстве случаев наибольшего внимания требует развитие социальной и эмоциональной креативности, а также развитие связности данных параметров с иными внутривидовыми компонентами профессиональной креативности для того, чтобы совокупность выступала как единый фактор;
- важнейшим критерием того, что профессиональная креативность сформирована в должной мере и выступает как единый фактор, является большая глубина и разветвленность внутривидовых взаимосвязей, по сравнению с разветвленностью и глубиной взаимосвязей внутривидовых компонентов профессиональной креативности с внешними совокупностями, в частности, с когнитивным, личностным, мотивационным, рефлексивным и эмпатическим компонентами профессионально важных качеств педагога.

Литература:

1. Богоявленская Д.Б. Парадоксы современной психологии творчества: Материалы Международного конгресса по креативности и психологии искусства (Пермь, 1–3 июня 2005 г.). – М., 2005. – С. 50–52.
2. Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. Психология одаренности: понятие, виды, проблемы. – М., 2005. – 431 с.
3. Бодров В.А. Психология профессиональной деятельности. Теоретические и прикладные проблемы. – М.: ИП РАН, 2006. – 314 с.
4. Завалишина Д.Н. Практическое мышление: Специфика и проблемы развития. – М.: Изд-во ИП РАН, 2005. – 202 с.
5. Зеер Э.Ф., Попова Л.С. Влияние уровня креативности на преодоление барьеров профессионального развития педагогов // Образование и наука. – 2012. – № 1. – С. 94–106.
6. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М.: Логос, 2010. – 304 с.
7. Креативность как ключевая компетентность педагога: Монография / Под ред. проф. М.М. Кашапова, доц. Т.Г. Киселевой, доц. Т.В. Огородовой. – Ярославль: ИПК «Индиго», 2013. – 392 с.
8. Поваренков Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности. – М.: Канцлер, 2008. – 193 с.
9. Психология творчества: школа Я.А. Пономарева / Под ред. Д.В. Ушакова. – М.: Изд-во ИП РАН, 2006. – 280 с.
10. Сорокина О.В. Развитие креативности как профессионально-значимого качества личности у студентов-психологов: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.07. – Москва, 2010. – 157 с.
11. Толочек В.А. Профессиональная успешность: от способностей к ресурсам (дополняющие парадигмы) // Психология. Журнал ВШЭ. – 2009. – №3. – С. 27–61.

Педагогика

УДК 378.147:784.9

кандидат педагогических наук, доцент Шинтияпина Инна Викторовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

АРТИСТИЗМ, КАК КОМПОНЕНТ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗОВ В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ВОКАЛОМ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению особенностей формирования профессиональных исполнительских умений у будущих педагогов-вокалистов в процессе работы в вокальном классе. Выявляются характеристики артистизма, вербально-невербального сценического мастерства, компоненты драматургического воплощения произведения в процессе его художественно-исполнительского постижения.

Ключевые слова: исполнительские умения, артистизм, вокальная подготовка, средства выразительности, вокальное произведение.

Annotation. The article is devoted to the consideration of the peculiarities of the formation of professional performing skills for future teachers in the process of working in the vocal class. The characteristics of artistry, verbal-non-verbal scenic skill, components of the artistic-dramatic embodiment of the work in the process of its artistic and dramatic comprehension are revealed.

Keyword: performing skills, pedagogical artistry, vocal training, means of expression, vocal work.

Введение. Образовательная система современной школы выполняет много функций: познавательную, обучающую, развивающую, организацию досуга и др. Но на первый план, все же выходит ее воспитательно-формирующая роль. В связи с этим возникает вопрос: способен ли современный выпускник вуза профессионально грамотно решать социально-воспитательные задачи исследовать результаты своей деятельности? Способен ли он к профессиональной рефлексии, оцениванию своего творческого потенциала и нахождению путей к его разностороннему раскрытию. В настоящее время большое значение в педагогической деятельности уделяется вопросам артистизма, особенно в процессе вокальной подготовки, подчеркивается его необходимость в педагогическом творчестве. Педагогические умения помогают быть интересным человеком и умелым организатором общения на уроке. Педагог, обладающий красивой речью, богатой мимикой, воображением, умением расположить к себе учеников, в процессе общения приносит удовольствие и радость.

Формулировка цели статьи. Эффективность развития артистизма в процессе занятий вокалом, рассматривается как комплекс специальных умений, в круг которых обязательно входят исполнительские коммуникативные умения, обеспечивающие воздействие на эмоциональную сферу в процессе восприятия красоты окружающего мира, человеческих взаимоотношений, произведений искусства. Выявляются условия, при которых в профессиональной педагогической практике коммуникативные умения и артистизм работают в тесном взаимодействии и обусловлены креативным стилем мышления, высоким развитием эмоционально-волевой сферы, коммуникативности на художественно-эстетическом уровне, способности быть привлекательным, инициативным.

Изложение основного материала статьи. Проблемы формирования профессиональных качеств и компетентностей будущих педагогов исследуются в работах Л.Г. Арчажниковой [1], Н.В. Кузьминой [6], Н.Д. Никандрова, В.Кан-Калика [4] и др. ученых-педагогов. Среди них обозначены и такие как исполнительские художественно-коммуникативные умения, артистизм, педагогическая импровизация, находящиеся на стыке педагогики и искусства.

«Искусство обучения не требует ничего иного кроме искусного распределения времени, предметов и метода» [5]. Это высказывание основоположника дидактики Я.А. Коменского как науки включает выражение «искусство обучения», нередко встречающееся в педагогической литературе. Можно привести множество определений, содержащих аналогичный смысл, где педагогика трактуется как наука и как искусство

одновременно. Это дает нам возможность рассматривать вопросы формирования общепедагогических умений будущего педагога-вокалиста в комплексе с методами и приемами, используемыми в педагогике искусства, театральной педагогике.

Изучая вопросы формирования коммуникативных умений будущих педагогов-вокалистов на занятиях по вокалу, можно выявить ряд умений, которые являются взаимосвязанными и взаимозависимыми и с точки зрения развития умений исполнительского артистизма, и с точки зрения формирования исполнительских коммуникативных умений: - вербальные (речевые); - невербальные (мимика, пантомимика); - умения самоориентации, или самоподача. Современные требования, предъявляемые к вокалисту-исполнителю, подразумевают правдивое, стилистически выдержанное исполнение, а именно адекватное исполнительское воплощение. Для реализации исторических и теоретических знаний певцу необходима выработка на их основе практических навыков и умений.

В процессе интерпретации вокального произведения педагог одновременно является исполнителем, артистом, интерпретатором, и, следовательно, коммуникатором, создающим атмосферу для восприятия произведения. Чтобы быть интересным для зрителя-слушателя, исполнитель должен в максимальной степени владеть актерским мастерством. Путем внутреннего действия и общения с воображаемым объектом, он красками голоса и строго подобранными мимическими и пантомимическими движениями должен строить свое отношение к нему или к воображаемому событию.

Каким же актерским и голосовым мастерством должен владеть певец, чтобы быть понятным слушателю только через слышимое? Воплощая музыкальную мысль исполнитель воспроизводит многочисленные ощущения мышечного, вибрационного, дыхательного характера. Все разнообразные типы ощущений, сопутствующие пению, являются для нервной системы важными сигналами, с помощью которых осуществляется контроль за звукообразованием. Высшая задача художника-вокалиста состоит в том, чтобы посредством хорошо сформированного голоса, верно поданного слова, гибкого психотехнического аппарата, подчиняемого заданиям воли, разума и скупых, но четких форм художественно необходимых внешне физических движений (пантомимических, мимических), а также верного проникновения в музыкальную мысль произведения, создавать выразительную форму звучания, заложенную поэтом и композитором в том или ином произведении.

Какой же путь познания должен пройти исполнитель, прежде чем осуществить художественное исполнение? Прежде всего, он должен ознакомиться со свойствами языка данного произведения, т.е. с его интонационно-мелодической структурой, метро-ритмической основой, гармонией и системой динамических кульминаций. Через этот анализ обозначаются главные части произведения, которые определяются, с одной стороны, действительным содержанием текста, с другой – собственно музыкальной структурой. Исполнитель вступает во внутренний диалог с произведением искусства, задавая вопросы, связанные с драматургическим замыслом авторов, с внутренней линией текста и музыки, которая досказывает то, что нельзя выразить словами. В процессе внутреннего диалога происходит «расшифровка» структуры, которая может быть весьма разнообразной. Здесь можно встретить речитативные формы, их переход в формы плавной кантилены и наоборот. Сама же кантилена может характеризовать множество страстей и состояний: от бурно-эмоциональных до глубоко статичных. Но и статика, по существу, есть тоже действие, оно также выражается во внешне-физических положениях, символизирующих его. При наличии всех внешних признаков статики внутри происходит глубоко действенный акт – психологическая динамика. Все эти структурно-музыкальные формы требуют от исполнителя-певца соответственных изменений в красках голоса, в дикции и вообще в манере исполнения. Если певческий голос технически освобожден для послушного подчинения требованиям действенно-музыкальных форм, то он соответственно примет на себя все тембровые, фонетические и другие изменения, подобно разговорной речи. Большое значение в вокализации имеет выработка правильного звуковедения в различных видах движения мелодии.

Всякий литературный текст, послуживший поводом для создания вокального произведения, содержит мысль, таящую в себе действенное начало. Композитор, проникнув в глубину этой мысли, путем длительного взаимодействия или, точнее сказать, внутреннего диалога и творческой воли, по-своему истолковывает и выражает заключающуюся там мысль и действенное содержание в звуках, сочетающихся в мелодии, гармонии, ритме, метре, высотных напряжениях и т.д. Исполнитель через свою творческую волю должен воплотить в реальное звучание своего инструмента (в данном случае голоса) этот синтез поэзии и музыки. Воплощение происходит через внутренний диалог исполнителя с сочинителями, поскольку задача исполнителя, по выражению Ф. Бузони состоит в том, чтобы «оживить окаменелые знаки и привести их в движение» [3].

В оживлении этих «окаменелых знаков» и приведении их в движение должны участвовать воля, разум, чувство, воображение исполнителя. Если композитор в период создания своего сочинения мыслил живыми звуками, слыша их комбинации в мелодии, гармоническом складе, в модуляциях, в сочетании метроритмических чередований, в динамике, темпах и т.д., если он всеми этими средствами, рожденными его творческой фантазией, стремился выявить действенные черты своей музыкальной мысли, то исполнитель, проникая в суть сочинения, должен идти по его следам и оценивать действенное значение каждого из них и, дойдя до причины, вызвавшей их к жизни, воскресить «окаменелые знаки» в звуках своего инструмента.

Для певца необходимы яркие внутренние видения того, что он исполняет, осознанная способность легко вообразить себе драматургическую ситуацию художественного образа произведения. Вокальное воплощение не должно быть формальным, в нем должно быть ясное, яркое представление сюжетной линии, которую нужно выразить средствами голосового аппарата. Материалом для воображения служат знания, личный опыт, впечатления, которые певцу важно копить, обогащаясь ими, запоминая свои чувства.

Поэт, композитор и исполнитель – вот триединство, рождающее выразительную форму звучания. В нем нас интересует роль исполнителя, который должен быть чутким интеллектуально, чтобы служить проводником мыслей поэта и композитора, зафиксированных в текстах литературном и музыкальном. Работа внутреннего психотехнического аппарата тесно связана с выработкой способности внутренне действовать. А так как всякое внутреннее действие всегда имеет признаки физического выражения, то отсюда для исполнителя-певца возникает необходимость изучения актерского мастерства, которое должно быть использовано не только для выработки форм психофизического поведения на сцене, но и для накопления форм вокально-психической выразительности. Это в большей степени относится к концертному исполнителю, где он, в отличие от артиста в опере, не имеет возможности общаться с реальным партнером, у

него нет декораций, костюма и грима, мезансцен и других аксессуаров спектакля. Такова и роль педагога, который, подобно моноспектаклю одного актера, призван создать необходимую атмосферу, помимо всех перечисленных требований, для исполнения, а также для восприятия вокального произведения слушателями. Такая внутренняя работа является целенаправленной подготовкой будущего преподавателя к общению на уроках музыки посредством произведения искусства, а именно, вокального произведения.

Ничто не может ограничить проявление таланта педагога в такой мере, как речь, в которой принимают участие только голосовые связки. Если импульсы речи исходят только из рассудка, а чувства и воля остаются холодными и пассивными – такая речь быстро утомит слушателя. Достоинство речи заключается в том, как она звучит (в данном случае имеется в виду художественная речь). Студент, обучающийся на занятиях по вокалу, должен заново учиться произносить каждый звук в отдельности, как в детстве он учился писать каждую букву. Это необходимо для того, чтобы позднее иметь возможность, забыв кропотливую подготовительную работу, отдаться свободно своей творческой речи. Обучение хорошему произношению заключается в воспитании навыков, на основе которых с течением времени, с учетом систематической работы над собой, может вырасти большое мастерство.

Наблюдения в процессе занятий вокалом позволяют нам сделать вывод, что качество голоса: тембр, звуковедение, позиция, интонационная зонная окраска – находятся в прямой зависимости от правильности произношения буквы-звука. В подтверждение сказанного можно привести слова Б.В. Асафьева: «речевая и чисто музыкальная интонация – ветви единого звукового потока» [2].

Необходимо учитывать, что в пении, в отличие от четкого произношения, необходимо неуклонно следить за сохранением вокальной линии, тогда слово как бы нанизывается на эту линию, сохраняя в то же время надлежащую четкость. Ряд упражнений на воспитание четкой дикции, а также правила произношения (орфоэпии) подробно рассматриваются в рекомендациях педагогов-вокалистов разных исторических периодов. Из современных публикаций данного направления выделяется работа Е. Саричевой «Техника сценической речи» [8].

Хорошим примером для проверки овладения этим навыком может служить романс А. Даргомыжского «Юноша и дева», где кантиленное звучание вокальной линии предполагает отношение к согласным звукам не как к барьерам между гласными, а как к «проводникам» или связкам одной гласной с другой:

«Ю-но-шу-го-рько-ры-да-я ре-вни-ва-я-де-ва-бра-ни-ла...»

Характер влияния гласных звуков на согласные будет зависеть от того, каким образом будут настроены резонаторы при исполнении вокального произведения. Например, для отработки согласного «н» – в слове ю – но – шу кончик языка должен четко ощущать звучание гласных «ю» и «о» в одном месте, в области верхних зубов (у корней верхних резцов), рефлекторно все гласные направляются в эту точку и являются таким образом источником произношения согласных звуков. Из этой области (основания верхних резцов) «выпадают» в этой строке согласные «ш» и «г», однако их помогут «продвинуть» окружающие их гласные, если рассматривать согласные как связи, или «проводники» между гласными звуками. В подтверждение этому можно привести требования вокальных педагогов А. Мишуги и М.В. Микиши [7]. По их мнению, в том месте, где звучат гласные, должны озвучиваться и согласные. Такие же требования к певцам предъявляли итальянские педагоги Д. Барра, Т. Джелли и др. в период расцвета итальянской школы вокального исполнительства. Таким образом, в пении при знании правил артикуляции и систематической тренировке можно быстро выправить звучание всех согласных, голосоведению придать однородный характер.

Говоря о систематической тренировке, отметим, что она может происходить как реально, так и в воображении, как бы с помощью внутреннего слуха. М. Чехов в книге «Об искусстве актера» [10] в разделе «О технике актера» приводит упражнение на воображение, где используется объект внимания: либо предмет, либо звук, либо речь, звук, вызванный в воспоминании и т.д. Упражнение направлено на удержание объекта, на проникновение в него и дает возможность «проигрывать» в воображении любое произведение, в том числе и вокальное. Конечная цель такого упражнения есть пробуждение творческого состояния, умения вызвать его произвольно. Далее М. Чехов утверждает, что воображение является одним из лучших средств оживить речь. «Слово, за которым стоит образ, приобретает силу, выразительность и остается живым, сколько бы раз вы его не повторяли».

Как уже говорилось, поэтическая мысль обычно служит поводом для рождения музыки, как более совершенное средство для выражения сложных движений чувств, музыка же в состоянии досказать то, что бессильно сделать слово. От того, как прочитал композитор текст, зависят и средства музыкального выражения. Сравним для примера: романсы Н. Римского-Корсакова и П. Чайковского на один поэтический текст А. Толстого «На нивы желтые». Римский-Корсаков подошел к тексту с лирико-созерцательной точки зрения, а Чайковский – точки зрения трагической палитры эмоций. В соответствии с этим обстоятельством и у исполнителя должны возникнуть те или иные интонации, драматургические исполнительские средства. Можно привести пример и сравнить романсы М. Глинки и С. Рахманинова «Не пой, красавица при мне» на стихи А. Пушкина. Глинка истолковал их как проникновенный лирический образ, тогда как Рахманинов вдохнул в них элементы глубокой страсти. Исполнитель, вступая в диалог с авторами, дополняя их своими чувствами, оживляет «окаменелые знаки», используя те или иные интонационно - тембральные краски голоса.

Ф.И. Шаляпин писал: «Холодно и протокольно звучит самая эффектная ария, если в ней не разработана интонация фразы, если звук не окрашен необходимыми оттенками переживаний» [9]. Таким образом, исполнитель, осознав свое отношение к действенному слову и музыке, прежде всего голосом должен выражать чувства, заложенные автором.

Каждый более или менее вдумчивый исполнитель может по-своему прочесть музыкальный текст. Основными же сторонами для толкования произведения композитора являются структура и ритмика поэтического текста. Через внимательное прочтение музыкальных и словесных текстов обучающийся должен понять, что хотел сказать автор, а затем уже решить вопрос о том, как претворить это в конкретный вокально-музыкальный материал, являющий образ для восприятия слушателя.

Выводы. Качественная подготовка молодых педагогов-вокалистов предполагает формирование их профессионального мировоззрения, высокого уровня музыкальной культуры, компетентности в вопросах современной теории и практики вокального мастерства. Опыт практической работы педагогов-вокалистов с обучающейся молодежью показывает важность развития в вокальном классе не только музыкально-исполнительской и сценической культуры, но и артистизма. Усвоение научных знаний о голосовом аппарате,

данных об общих закономерностях психики и специфической работы организма во время вокально-исполнительского процесса, является базовым условием для воспитания будущего педагога-вокалиста.

Литература:

1. Арчажникова Л. Г. Профессия - учитель музыки: Кн. для учителя / Л. Г. Арчажникова. - М.: Просвещение, 1984. - 111 с.
2. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асафьев; - 2-е изд. - Л.: Музыка, 1973. - 144 с.
3. Бузони Ф. Эскиз новой эстетики музыкального искусства. / Бузони Ф. - М.: изд-во Министерства культуры РФ, - 1996. - 64 с.
4. Канн-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. / В. А. Канн-Калик, Н. Д. Никандров - М.: Педагогика, 1990. - 144 с.
5. Коменский Я. А., Д. Локк, Ж-Ж Руссо, И. Г. Песталоцци. Педагогическое наследие. - М.: Педагогика, 1989. - 416 с.
6. Методы системного педагогического исследования: учеб. пособие / под ред. Н. В. Кузьминой. - М.: Народное образование, 2002. - 208 с.
7. Осознанное пение: постановка голоса по системе А. Ф. Мишуги и М. В. Микиши. Автор-составитель А. А. Григорьев. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Изд-во «ГИТИС», 2003. - 116 с.
8. Е. Саричева. Техника сценической речи. / Саричева Е. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.-Л.: Искусство, 1948. - 149 с.
9. Федор Шаляпин. Страницы из моей жизни. - М.: Книжная палата, 1990. - 464 с.
10. Чехов М. Об искусстве актера. / М. Чехов. - М.: Искусство, 1999. - 272 с.

Педагогика

УДК 371

магистрант Юрова Юлия Владимировна

ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);

доктор педагогических наук, профессор Филимонок Людмила Андреевна

ГАОУ ВО "Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт" (г. Невинномысск),

ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь)

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Аннотация. Современное экологическое воспитание стремится обеспечить общество образованными людьми в сфере защиты окружающей среды. Начальным этапом в таком непрерывном процессе является ступень дошкольного образования, формирующая личность ребенка, благодаря, в том числе, дополнительным общеобразовательным общеразвивающим программам. В статье анализируются результаты реализации авторской программы «ЭкоЛогика», которая ориентирована на экологическое воспитание дошкольников средствами ЭКО-квестов.

Ключевые слова: экологическое воспитание, дошкольники, дополнительное образование, ЭКО-квест, педагогическая диагностика.

Annotation. The article reveals and substantiates the problematic issues of application of the project approach in the management of the educational organization of additional education of children on the example of the analysis of the program of development of the municipal budget institution of additional education of children "Palace of children's creativity" in Stavropol.

Keywords: project approach, project management, additional education of children, development program.

Введение. Этапом начального формирования личности ребенка, его ценностной ориентации в социуме, месту в окружающем мире является дошкольное детство. В этот период происходит закладка позитивного отношения к природе, созиданию и бережному отношению к окружающей природной и антропогенной среде.

Построение отношения к природе у дошкольника основывается на эмоционально-чувственном ее восприятии. Получение знаний об особенностях жизни экосистем, о зависимости приспособленности биоорганизмов при воздействии на них экосреды, о взаимосвязи внутри биосообществ, о влиянии неживой природы на биоценозы обеспечивают дошкольнику понимание, правильную оценку взаимоотношений живых организмов и позитивно-правильное реагирование на конкретные экологические ситуации [2].

Формулировка цели статьи. Целью научного исследования является рассмотрение специфики организации экологического воспитания дошкольников в системе дополнительного образования.

Изложение основного материала статьи. Программы, предназначенные для дошкольных образовательных учреждений, имеют в своем содержании экологического воспитания разделы, знакомящие с принципами и основами существования окружающего мира, в рамках которых происходит осуществление познания дошкольниками законов природы. Но этого недостаточно для реализации общей стратегии непрерывного экологического образования в современных условиях [5]. Таким образом, практика внедрения авторских программ в дошкольное образование путем привлечения системы дополнительного образования детей демонстрирует необходимость обеспечения программами более совершенного уровня.

Во взаимосвязи с дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программой по формированию экологических знаний «Маленький эколог», которая реализуется в трех дошкольных образовательных учреждениях Ипатовского городского округа Ставропольского края, авторская программа «ЭкоЛогика» расширила границы по экологическому воспитанию дошкольников. Смысловая нагрузка программы «ЭкоЛогика» с применением ЭКО-квестов выражена в применении сюжетных моделей экологических ситуаций, в которых воспитанники, опираясь на полученные знания, могут достигать целей каждого образовательного квеста.

Экспериментальной площадкой служат детские сады: МБДОУ ДС №4 «Березка», МБДОУ ДС №5 «Ручеек», МБДОУ ДС №28 «Радуга». В сентябре 2017 года сформировано 8 групп общей численностью 150 человек (рис. 1).

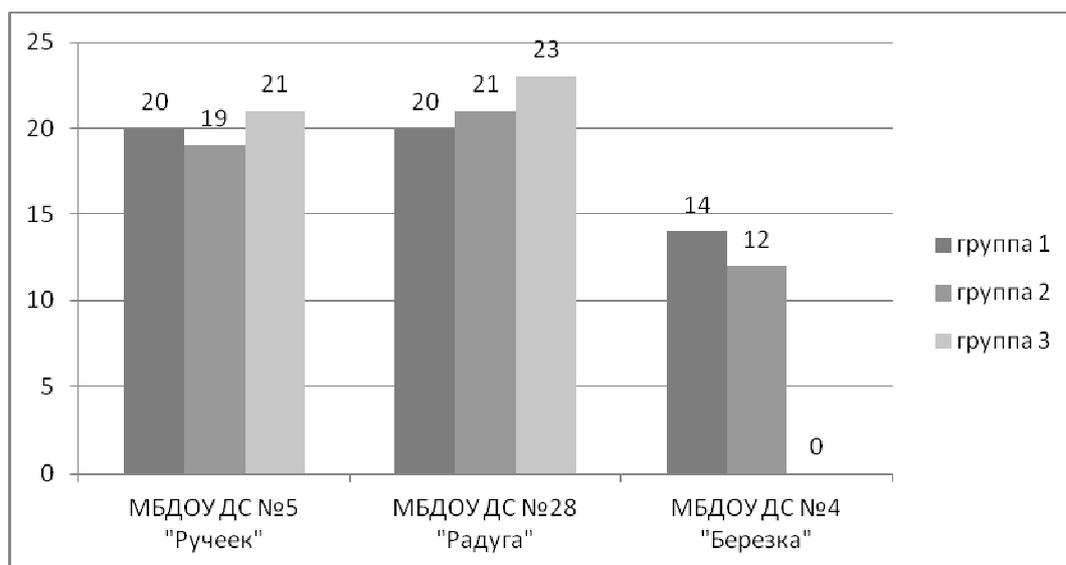


Рисунок 1. Количество воспитанников, обучающихся по программе «Маленький эколог» в 2017-2018 учебном году

В исследовании применяются следующие методы по отношению к воспитанникам всех восьми групп – пяти контрольным и трем экспериментальным:

- 1) организационные методы: сравнительный метод, лонгитюдный метод;
- 2) эмпирические методы: наблюдательный (наблюдение), праксиометрический (анализ процессов и продуктов деятельности), моделирование;
- 3) методы обработки данных: метод математического и статистического анализа; метод качественного описания.
- 4) интерпретационный метод: структурный метод (классификация) [1].

Эксперимент по внедрению ЭКО-квестов был включен в основную программу «Маленький эколог» в трех группах МБДОУ ДС №5 «Ручеек». Согласно учебному плану занятия по экологическому воспитанию основной программы проходят два раза в неделю, соответственно за учебный год 72 академических часа. С учетом календарно-тематического плана, праздников и каникул всего предполагается проведение 15 ЭКО-квестов в учебном году.

В таблице 1 представлен тематический план программы «ЭкоЛогика» для детей дошкольных образовательных учреждений.

Таблица 1

Тематический план программы «ЭкоЛогика»

№ п/п	Название ЭКО-квеста	Время проведения	Место проведения
1.	Плохая погода – наш друг	сентябрь	территория детского сада
2.	Цветок и сокровище	октябрь	группа детского сада
3.	Наш родной город	октябрь	парковая зона в городе
4.	Виноватая тучка	ноябрь	группа детского сада
5.	Желтый ключ	ноябрь	территория детского сада
6.	Глобальное потепление	декабрь	группа детского сада
7.	Как спасти елку?	январь	группа детского сада
8.	Снежный ком	февраль	территория детского сада
9.	Вредное мусорное ведро	февраль	группа детского сада
10.	Ступеньки смелости	март	группа детского сада
11.	Весна в опасности	март	территория детского сада
12.	Знакомство с Красной книгой	апрель	группа детского сада
13.	Звонкий смех клоуна	апрель	группа детского сада
14.	Эко-бомба замедленного действия	май	территория детского сада
15.	Мы – часть природы!	май	парковая зона в городе

Для лучшего усвоения материала и интересной передачи знаний используются анимированные помощники, актуальные для каждой возрастной группы. Перевоплощается в персонажей сам ведущий – педагог. Хотя, возможно приобщение воспитателей дошкольных образовательных учреждений, педагогов Центра дополнительного образования города Ипатова, а так же старшеклассников.

Особое место в исследовании занимает этап проверки знаний воспитанников и оценки эффективности образовательных программ. Основными задачами педагогической диагностики в экологическом воспитании дошкольников являются: выявление степени знаний воспитанников по образовательным программам; определение овладения воспитанниками познавательной деятельности; установление уровня воспитанников в освоении навыков труда и умениях по уходу и охране объектов живой природы.

В начале учебного года в детском объединении «Маленький эколог» был проведен стартовый контроль с возможностью корректировки степени сложности методических разработок [4].

В таблице 2 приведены результаты стартового контроля в детских объединениях «Маленький эколог» Центра дополнительного образования в Ипатовском городском округе, которая заключалась в анкетировании каждого воспитанника детского объединения и выявления основных экологических знаний [3].

Таблица 2

Результаты стартового контроля знаний воспитанников по программе «Маленький эколог»

Группа	Кол-во учащихся	Полученный результат стартового контроля, кол-во/%		
		низкий	средний	высокий
1 группа «Маленький эколог»	20	10/50	9/45	1/5
2 группа «Маленький эколог»	19	6/31,5	9/47,4	4/21,1
3 группа «Маленький эколог»	21	6/28,5	11/52,4	4/19,1
4 группа «Маленький эколог»	20	6/30	10/50	4/20
5 группа «Маленький эколог»	21	4/19,1	15/71,4	2/9,5
6 группа «Маленький эколог»	23	9/39,1	12/52,2	2/8,7
7 группа «Маленький эколог»	14	1/7,1	11/78,6	2/14,3
8 группа «Маленький эколог»	12	4/33,3	8/66,7	0/0
ИТОГО:	150	46/30,7	85/56,6	19/12,7

Анкетирование показало, что из 150 воспитанников детского объединения «Маленький эколог» практически половина (56,6%) имеют средний уровень знаний по экологическому направлению. Низкий уровень знаний показали 30% воспитанников. Высокий уровень экологических знаний показали лишь 12,7% воспитанников.

Таким образом, для эксперимента были выбраны группы одного дошкольного образовательного учреждения – МБДОУ ДС №5 «Ручеек». По итогам промежуточного контроля можно сделать вывод, что значительное улучшение качества экологических знаний произошло в экспериментальных группах (1, 2 и 3), где проводились ЭКО-квесты. В контрольных группах (4, 5, 6, 7 и 8) наблюдаются незначительные, прогнозируемые результаты. На рисунке 2 представлен статический анализ качественных показателей экологического воспитания в трех экспериментальных группах.

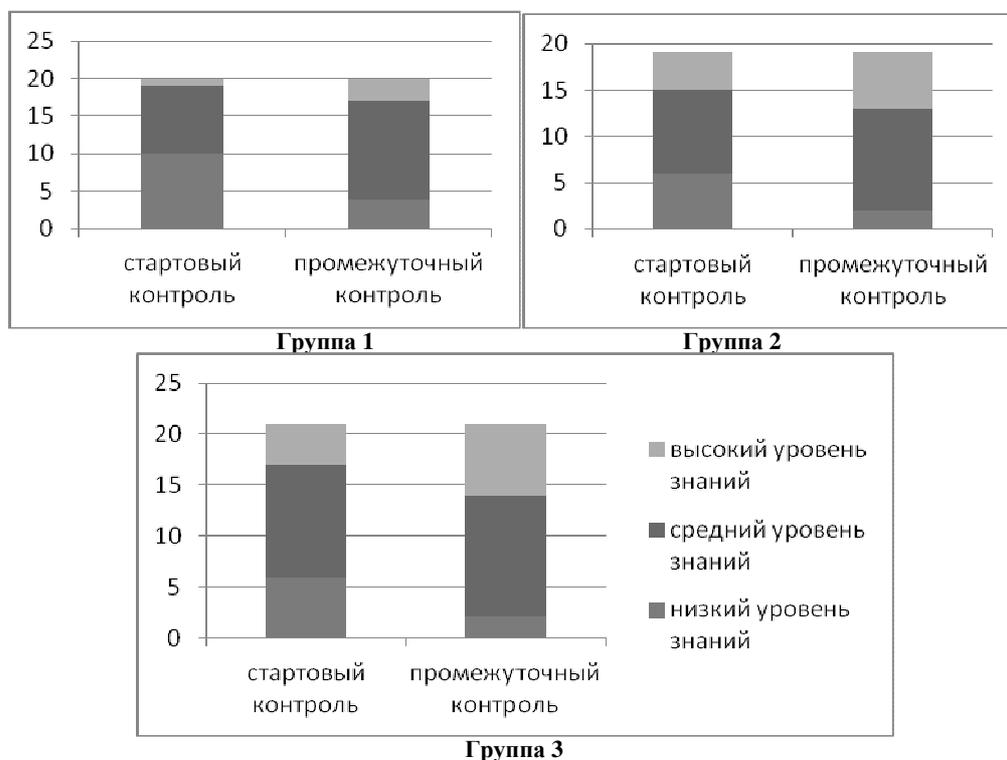


Рисунок 2. Динамика изменения уровня экологических знаний в экспериментальных группах

Предполагаем, что в экспериментальных группах к концу учебного года не останется воспитанников с низким уровнем экологических знаний. Так же стремимся повысить максимально уровень знаний и в контрольных группах путем качественного проведения занятий по дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программе «Маленький эколог». Тем самым будет подтверждено, что цели экологического воспитания будут достигнуты:

1. Повысится уровень экологической грамотности воспитанников детского объединения «Маленький эколог»;
2. Творческие способности детей будут максимально реализованы;
3. Перспективный рост детей в системе дополнительного образования будет осуществляться путем непрерывного образования в Центре дополнительного образования в Ипатовском городском округе Ставропольского края.

Выводы. Таким образом, очевидна эффективность взаимодействия дошкольных образовательных учреждений с учреждениями дополнительного образования для всестороннего развития воспитанников и повышения качества экологического воспитания.

Литература:

1. Мандель Б.Р. Педагогическая психология: ответы на трудные вопросы. - Ростов на Дону: Феникс, 2007. - 384 с.
2. Николаева С.Н. Парциальная программа «Юный эколог. Для работы с детьми 3-7 лет». - М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2016. - 112 с.
3. Официальный сайт МБУ ДО «Центр дополнительного образования» Ипатовского муниципального района Ставропольского края. <http://www.ip-cdod.ru>.
4. Растегаева Д.А., Филимонок Л.А. Основы реализации системы дуального обучения в профессиональной подготовке студентов организаций высшего образования // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 6 (67). С. 110-112.
5. Филимонок Л.А., Литвинова Е.Р. Модель профессиональнопедагогической подготовки специалиста гуманитарнотехнического вуза // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 3 (46). С. 25-26.

Психология

УДК: 159.9.07

кандидат психологических наук, доцент Батюта Марина Борисовна

ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород);

старший преподаватель Сидорина Елена Валерьевна

ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород)

КОРРЕКЦИЯ ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Статья посвящена изучению личностной тревожности как одного из факторов, влияющих на эффективность процесса обучения. Определяется необходимость создания эффективной системы психолого-педагогической поддержки обучающихся с разным уровнем личностной тревожности в условиях современного обучения. Результаты проведения формирующего эксперимента подтвердили возможность преодоления тревожности у детей путем проведения коррекционно-развивающих упражнений на уроках английского языка. Статистический анализ результатов подтвердил эффективность проведенной психокоррекционной работы.

Ключевые слова: личностная тревожность, коррекционно-развивающая программа, эмоциональная сфера.

Annotation. The article is devoted to the study of personal anxiety as one of the factors affecting the effectiveness of the learning process. The necessity of creating an effective system of psychological and pedagogical support of students with different levels of personal anxiety in the conditions of modern education is determined. The results of the forming experiment confirmed the possibility of overcoming anxiety in children by carrying out corrective and developmental exercises in English lessons. Statistical analysis of the results confirmed the effectiveness of the psychocorrective work.

Keywords: personal anxiety, corrective-developing program, emotional sphere.

Введение. «Задача школы, – писал С. Френе, – культивировать успех, удачу индивида, необходимые для его самоутверждения. Поэтому необходимо как можно чаще подчеркивать успехи каждого: у одного – в чтении, у другого – в математике, у третьего – в рисовании, у четвертого – организаторские способности».

Многие наши современники высказывают мысль о том, что ученик тогда тянется к знаниям, когда переживает потребность в учении, когда им движут здоровые мотивы. В.Ф.Шаталов утверждал, что для того, чтобы работа в школе была эффективной, должен сработать эффект «солёного огурца». Главное – создать рассол. Тогда какой бы огурец ни был, плохой или хороший, попав в рассол, он просолится [1, 2, 5, 6].

Формулировка цели статьи. На занятиях английского языка необходимо создать комфортную эмоционально-психологическую ситуацию. Важная составляющая при изучении иностранного языка – снятие тревожности.

Экспериментальное исследование проводилось на базе «Центра Английского языка» города Гордця Нижегородской области. В экспериментальном исследовании было охвачено 48 учащихся младшего школьного возраста, посещающих курсы английского языка. Целью исследования было изучение эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста. Для этого использовались следующие методики:

1) Метод экспертных опросов педагогов и родителей учащихся, направленный на получение информации о симптомах школьной тревожности, проявляющихся во взаимодействии с учителями и родителями;

2) Тест тревожности М. Дорки и Ф. Амена, который дает косвенную информацию о характере взаимоотношений ребенка со сверстниками, взрослыми в семье и в коллективе, отношениях ребенка к определенной ситуации;

3) «Кактус» графическая методика М.А.Панфилова, направленная на выявление состояния эмоциональной сферы ребенка, выявление наличия агрессии, ее направленности и интенсивности;

4) Методика "Сказка" В.А.Корневская.

Изложение основного материала статьи. Анализ результатов теста тревожности М. Дорки и Ф. Амена, позволил определить уровень тревожности и особенности эмоционального опыта ребёнка в различных ситуациях. Из анализа видно, что большинство ребят имеют средний уровень тревожности (56%), для него характерно постоянное присутствие какого-то беспокоящего фактора, которому ребенок вынужден противостоять. Действие этого фактора пока ограничено и еще не определяет общего самочувствия ребенка. Но все чаще ему приходится испытывать напряжение в тех ситуациях взаимодействия, в которых раньше он хорошо себя чувствовал.

В меньшей степени представлен высокий уровень тревожности (36%), для него характерно выраженное эмоциональное свойство личности, предрасполагающее к частым проявлениям состояния тревоги (беспокойства) в самых различных жизненных ситуациях, в том числе и таких, которые к этому не предрасполагают. Высокая тревожность проявляется в тенденции оценивать явления, предметы, события, объективно не опасные, как угрожающие, с последующим переживанием состояния тревоги. В наименьшей степени представлен низкий уровень тревожности (8%), причин для беспокойства нет. Неопределённые ситуации воспринимаются ребенком в положительном ключе и не содержат эмоционально дестабилизирующего фактора.

Графическая методика «Кактус» М.А. Панфилова, позволила изучить состояние эмоциональной сферы ребенка, выявить наличие агрессии, ее направленности и интенсивности. Все рисунки детей были сгруппированы по характерным признакам:

- в первую группу – вошли рисунки детей (56%) демонстрирующие агрессию на фоне демонстративного поведения, в них прослеживаются следующие признаки: крупный рисунок, расположенный в центре листа, наличие иголок, особенно их большое количество, сильно торчащие, длинные, близко расположенные друг к другу, сильный нажим карандаша, отрывистые линии, преобладание внутренней штриховки;

- во вторую группу – рисунки (28%), демонстрирующие агрессивность на фоне неуверенности в себе и отражающие: маленький рисунок, расположенный внизу листа, расположение зигзагов по контуру или внутри кактуса, большое количество иголок сильно торчащих и близко расположенных друг к другу, преобладание внутренней штриховки, прерывистые линии;

- в третью – самую незначительную группу вошли рисунки (16%), соответствующие норме проявления агрессии, как защитного механизма психики. Таким образом, большинство рисунков детей демонстрируют наличие агрессии как неблагоприятного варианта развития личности ребенка, отражающие повышенную эмоциональную напряженность ребенка, которая приводит к деструктивному агрессивному поведению, формированию отрицательного отношения младшего школьника к окружающей действительности.

Для подтверждения результатов исследования была проведена анкета-опросник для родителей «Метод экспертных опросов педагогов и родителей учащихся». Опрос проводился среди родителей учащихся.

При обработке результатов учитывалось количество «неблагоприятных» оценок, данных родителями. На наличие у ребенка школьной тревожности указывают 5–6 и более признаков, отмеченных в колонке «да» при ответах на вопросы 1–16. Таким образом, у двух школьников 7 признаков, у шести школьников по 5–6 признаков. Остальные в пределах нормы, то есть меньше 5 признаков. Анализ результатов анкетирования показал, что у 15% школьников повышенная тревожность в связи с обостренными семейными обстоятельствами.

Методика "Сказка" (Автор В.А.Кореневская) предназначена для получения обратной связи от учащихся.

В результате проведения данной методики было выявлено три уровня:

16 % - высокий уровень комфортности (дезадаптация)

24% - хороший уровень комфортности (нормальная адаптация)

60% - уровень комфортности снижен (трудности в адаптации)

Данная методика позволила оценить, как чувствует себя ребенок среди других детей, каким ему видится их отношение к себе, что он ощущает и о чем думает.

Обобщив полученные результаты, мы условно выявили 3 уровня личностной тревожности детей младшего школьного возраста по формуле: $ПК = (M_i + T_i + K_i) / 3$, где M_i – тревожность, проявляющаяся во взаимоотношениях ребенка со сверстниками, взрослыми в семье и в коллективе (тест тревожности М. Дорки и Ф. Амена), T_i – тревожность, проявляющаяся во взаимодействии с учителями и родителями, K_i – уровень комфортности (методика "Сказка" (В.А.Кореневская)).

Таблица 1

Уровни развития интегративных характеристик личностной тревожности детей младшего школьного возраста

Интегративные характеристики личностной тревожности	Уровни развития		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Степень комфортности	24%	60%	16%
Тревожность, проявляющаяся во взаимоотношениях ребенка со сверстниками, взрослыми в семье и в коллективе, в отношении ребенка к определенной ситуации	8%	56%	36%
Тревожность, проявляющаяся во взаимодействии с учителями и родителями	28%	16%	56%
Характеристика личностной тревожности	20%	44%	36%

Из приведенного анализа следует, что количество респондентов с высоким уровнем личностной тревожности составляет 36%, характеризующиеся склонностью к реакциям растерянности и паники в условиях стресса. Такой уровень тревожности относится к группе риска. Тревожность в таких случаях часто порождается конфликтностью самооценки, наличием в ней противоречия между высокими притязаниями и достаточно сильной неуверенностью в себе. Средний уровень личностной тревожности наблюдается у 44%. Такая тревожность носит «разлитой», генерализованный характер. Скорее всего, данные испытуемые имеют

низкую самооценку, ощущают свою малоценность. Низкий уровень личностной тревожности наблюдается у 20%. Данные дети характеризуются индивидуальным уровнем ситуативной тревожности, способствующей достижению конкретным человеком наивысшего возможного для него результата. Обеспечивает надежное, стабильное и качественное выполнение деятельности с достижением реально доступных для человека результатов.

Данное исследование позволило сделать вывод о том, что почти половина детей группы испытуемых имеют высокий уровень тревожности, неуверенности в себе, неприятие себя. Кроме того, необходимо отметить, что при наблюдении за детьми в процессе проведения диагностических занятий мы видим, что трудности имеют почти все дети, многие проявляют беспокойство, нервозность, повышенную двигательную активность, физиологические признаки повышенной тревожности: покраснение кожи, учащенное дыхание.

С учетом индивидуальных особенностей детей и выраженности качеств личности, характеризующих неблагоприятный эмоциональный фон была разработана программа, направленная на коррекцию снижения уровня тревожности. Занятие английского языка проводилось по общепринятому содержанию и соответствовал программе, включая части урока подготовительную, основную, заключительную. Как известно, отдых – это смена рода занятия, а потому очень важно чередовать формы и методы работы. Осуществить поставленные цели помогали используемые в работе игровые технологии. Начальным этапом стало формирование благоприятного социально-психологического климата в межличностных отношениях.

Подготовительная часть содержала общеразвивающие упражнения, с элементами рисуночной терапии, музыкотерапии, танцевальной терапии, которые вызывали смех и радость, с проявлением артистизма, влияющие на эмоциональность занимающихся. Учитель в хорошем настроении поддерживал и настраивал занимающихся, наибольшее внимание уделял испытуемым с наиболее выраженной повышенной тревожностью, в разминку вносили новые интересные упражнения.

В основную часть урока включали те упражнения, которые вызывают наибольшую тревожность занимающихся.

Целенаправленная работа по преодолению тревожности у детей младшего школьного возраста способствует эффективной коррекции негативных проявлений при следующих условиях:

- создание ситуации успеха для ученика на любом занятии.
- применение развивающей работы в форме специально организованных занятий средствами игротерапии, арттерапии, музыкотерапии, танцевальной терапии, сказкотерапии, эмоционально-образной терапии.
- учет возрастных и индивидуальных особенностей детей при выборе содержания и режима работы.
- использовании индивидуальной и групповой формы работы.
- соблюдение регулярности, частоты и продолжительности занятий.

С целью выявления эффективности программы, направленной на коррекцию тревожного состояния у детей младшего школьного возраста на занятиях английского языка после проведения формирующих воздействий, мы провели контрольный эксперимент. Контрольный срез по результатам формирующего эксперимента проводился на последнем занятии. Его цель состояла в том, чтобы проследить возможности программы по коррекции эмоциональной сферы у младших школьников на занятиях английского языка. Контрольный срез показал изменения в эмоциональной сфере младших школьников. Анализ результатов по тесту М. Дорки и Ф. Амена показал, что наблюдается положительная динамика в снижении уровня тревожности: у большинства младших школьников преобладает средний уровень тревожности (68%), в меньшей степени представлен низкий уровень тревожности (24%). Высокий уровень тревожность на этапе контрольного эксперимента выявлен всего у 8%.

Сравнительный анализ данных по графической методике «Кактус» М.А. Панфилова показал, что у младших школьников наблюдается положительная динамика. У большинства (60%) ребят проявление агрессии стало на уровне нормы, проявления агрессии, как защитного механизма психики. Стало меньше испытуемых (24%), проявляющих следующие качества личности: на фоне демонстративности поведения, завышенной самооценки проявляющие: агрессивность, импульсивность, эгоцентризм, стремление к лидерству. А также изменился показатель в группе ребят (16%), демонстрирующих на фоне агрессии такие качества личности как, неуверенность в себе, заниженная самооценка, зависимость, скрытность, осторожность. По результатам данной диагностики можно сделать вывод, что младшие школьники после применения коррекционно-развивающей программы стали менее агрессивные, импульсивные, зависимые и скрытые, более уверенные в себе.

Повторное проведение анкеты-опросника для родителей «Метод экспертных опросов педагогов и родителей учащихся» показал, что повышенная тревожность школьников снизилась до 36%, а у 64% стала соответствовать норме.

Сравнительный анализ данных по методике «Сказка» показал, что у младших школьников наблюдается положительная динамика. У 70% детей хороший уровень комфортности, что соответствует нормальной адаптации, дезадаптация отслеживается у 12% испытуемых, у 18% детей - уровень комфортности снижен, присутствуют трудности в адаптации. По результатам данной диагностики можно сделать вывод, что дети после применения коррекционно-развивающей программы стали более открыты своим одноклассникам, стали более уверенные в себе, ощущают иное отношение к себе и своим одноклассникам.

Как показывает анализ данных контрольного эксперимента, у большинства детей произошли изменения в лучшую сторону не только по всем параметрам проводимых методик, но и по интегративным показателям. Анализ результатов свидетельствует о положительной динамике: 14% учащихся имеют высокий уровень личностной тревожности (36% на этапе констатирующего эксперимента); средний уровень личностной тревожности выявлен у 19% учащихся (44% на этапе констатирующего эксперимента), низкий уровень личностной тревожности зафиксирован у 66% учащихся. Различия между данными формирующего и констатирующего эксперимента позволяют судить о значительных и достоверных позитивных изменениях в уровне развития личностной тревожности ($p < 0,01$).

Выводы. На основании проведенного контрольного среза результатов формирующего эксперимента были установлены изменения в эмоциональной сфере младших школьников. Наблюдается положительная динамика в снижении уровня тревожности. По результатам коррекционно-развивающей программы младшие школьники стали менее агрессивные, импульсивные, зависимые и скрытые, можно предположить, что учащиеся стали более уверенные в себе, открыты педагогу, родителям и сверстникам.

Согласно результатам экспериментального исследования были установлены изменения в эмоциональной сфере младших школьников. Наблюдается положительная динамика в снижении уровня тревожности. По результатам коррекционно-развивающей программы, можно предположить, что учащиеся стали более уверенные в себе, открыты педагогу, родителям и сверстникам. Ребята активно включались в деятельность, проявляли интерес и творческую инициативность.

Подводя итоги реализации формирующего эксперимента, можно сделать вывод о том, что психокоррекционная работа по снижению уровня тревожности у младших школьников продемонстрировала определенную результативность. Статистический анализ результатов подтвердил эффективность проведенной психокоррекционной работы.

Результаты проведения формирующего эксперимента подтвердили возможность преодоления тревожности у детей путем проведения коррекционно-развивающих упражнений. Результаты диаграммы доказывают, что после курса психокоррекционной работы, у младших школьников произошло снижение высокого уровня тревожности. Это говорит о том, что составленная и апробированная программа психокоррекционной работы с детьми эффективна и в дальнейшем может быть использована.

Литература:

1. Баранова Э. Исследование познавательного интереса в структуре общей способности у дошкольников и младших школьников. [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2014, № 3, <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/491>
2. Батюта М.Б., Князева Т.Н. Возрастная психология. М., Логос, 2012.
3. Батюта М.Б., Семенова Е.А. Исследование особенностей развития эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста // Проблемы современного педагогического образования. Серия Педагогика и психология, 52 (4).
4. Запорожец А.В., Неверович Я.З. К вопросу о генезисе функционирования эмоциональных процессов у ребенка // Вопросы психологии. - 1974. - №6.
5. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб., 2001.
6. Князева Т.Н., Сидорина Е.В. Психологические особенности осмысления младшими школьниками морально-нравственных категорий // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57(4). С. 309-316.
6. Люблинская А.А. Детская психология, Учебное пособие для студентов. - М.: Просвещение, 1971. - 526 с.

Психология

УДК: 159.9.07

кандидат психологических наук, доцент Батюта Марина Борисовна

ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород);

старший преподаватель Сидорина Елена Валерьевна

ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический

университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород);

магистр Шибалова Екатерина Евгеньевна

ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ И ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В данной статье обсуждаются вопросы педагогической толерантности как профессионально важного качества будущих психологов и педагогов. В статье представлено обобщенное определение толерантности как интегративного качества, проявляющегося в готовности и способности человека, слышать и уважать мнение других, взаимодействовать с ними на основе согласия. Представлен сравнительный анализ толерантных и интолерантных установок у студентов-будущих психологов и педагогов, описана специфика структурных взаимосвязанных компонентов: поведенческого, когнитивного, эмоционально-волевого.

Ключевые слова: толерантность, интолерантность, профессионально важное качество.

Annotation. This article discusses the issues of pedagogical tolerance as a professionally important quality of future psychologists and teachers. The article presents a generalized definition of tolerance as an integrative quality, manifested in the readiness and ability of a person to hear and respect the views of others, to interact with them on the basis of consent. The article presents a comparative analysis of tolerant and intolerant attitudes of students-future psychologists and teachers, describes the specifics of the structural interrelated components: behavioral, cognitive, emotional and volitional.

Keywords: tolerance, intolerance, professionally important quality.

Введение. Проблема толерантности в последние десятилетия стала одной из наиболее актуальных в политике, философских, педагогических и других гуманитарных исследованиях [1, 3, 4, 5]. В психологии нет четкого ответа по психологическому содержанию толерантности, не выявлены индивидуально-психологические факторы толерантности, когнитивный компонент толерантности. Всё это, обуславливает необходимость анализа проблемы толерантности как профессионально важного качества психолога.

Формулировка цели статьи. Под толерантностью мы понимаем интегративное качество, проявляющееся в готовности и способности человека, слышать и уважать мнение других, взаимодействовать с ними на основе согласия. Толерантность рассматривается нами, прежде всего, как уважение и признание равенства, отказ от доминирования и насилия, преобладания какой-то одной точки зрения, признание многообразия и многомерности человеческой культуры, признанию. В структуре данного феномена мы выделили следующие компоненты: когнитивный компонент, связан с наличием информационного поля о содержательных характеристиках сущности понимания и уважения «иного», умения или желания понимать или принимать индивидуальность других людей; эмоционально-волевой компонент, проявляется в потребности диалогового общения, признании смыслов бесконфликтного взаимодействия; поведенческий

компонент, (личностный) проявляется в совокупности коммуникативных умений, обеспечивающих мирное сосуществование с другими людьми вне зависимости от статусных и национальных характеристик [6, 7].

Испытуемыми выступили студенты психологического факультета и студенты факультета физической культуры 2 и 4 курсов.

Для исследования когнитивного компонента использовалась методика диагностики общей коммуникативной толерантности, предложенная В.В. Бойко [2], которая позволяет диагностировать толерантные и интолерантные установки личности, проявляющиеся в процессе общения.

Изложение основного материала статьи. Среднее значение общей суммы баллов в выборке психологов равно 5,2 балла, в выборке студентов физической культуры 4,7 баллов, что свидетельствует о тенденцию к понижению уровня интолерантности у студентов факультета физической культуры. Сравнительный анализ количественных и качественных результатов показал, что высокий уровень коммуникативной толерантности проявляется у 46% студентов психологического факультета и 55% студентов факультета физической культуры. Это свидетельствует о том, что опрошенные отличаются тактичностью в общении, признают право других на собственное мнение, не имеют привычки поучать окружающих, проявляют терпение, когда им либо возражают, либо не соглашаются в чем-то с их правильной позицией. Низкий уровень коммуникативной толерантности отмечен лишь у 3% студентов психологического факультета и 0% студентов факультета физической культуры отличающихся неумением понимать и принимать индивидуальность других людей, прощать другому ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные неприятности, а так же стремлением подогнать собеседника под себя, сделать его «удобным». Очень низкий уровень коммуникативной толерантности не отмечен ни у одного испытуемого.

Сравнительный анализ результатов исследования по шкалам показал, что у студентов психологического факультета высокий уровень толерантности по следующим показателям: нетерпимость к дискомфорту (80%) и неумения скрывать чувства (66%) Следовательно, будущие психологи терпимы к физическому или психическому дискомфорту, в котором оказался другой, также они не стремятся подогнать других участников коммуникации под себя. Студенты факультета физической культуры терпимы по таким шкалам, как использование себя как эталона (85%), нетерпимость к дискомфорту (85%), плохое приспособление (75%). Это говорит о том, что будущие педагоги, оценивая поведение, образ мыслей или отдельные характеристики людей, не рассматривают в качестве эталона самого себя. Также они терпимы к физическому или психическому дискомфорту, в котором оказался другой. При этом они хорошо приспосабливаются к характерам, привычкам или притязаниям других.

Студенты психологического факультета показали низкий уровень толерантности по следующим показателям: желание сделать партнёра удобным (17%) и категоричность, консервативность (12%). Следовательно, большинству будущим психологам присуща категоричность или консервативность в оценках людей, желание подогнать других к своему характеру, привычкам, притязаниям. У студентов факультета физической культуры также выявлены интолерантные коммуникативные установки, как неприятие индивидуальности (10%), неумение скрывать чувства (10%), желание сделать партнёра удобным (10%), неумение прощать ошибки (10%), плохое приспособление (10%), что требует дополнительной целенаправленной работы по формированию коммуникативной толерантности в целом в процессе обучения в вузе.

Недостаточный уровень развития коммуникативной толерантности у студентов, может осложнить их становление в профессиональной деятельности, ведь профессия педагога и психолога предполагает постоянное взаимодействие с людьми.

Для исследования эмоционально-волевого компонента использовалась методика диагностики «помех» в установлении эмоциональных контактов В.В.Бойко и методика диагностики уровня эмпатии В.В.Бойко.

Сравнительный анализ количественных и качественных результатов по методике диагностики «помех» в установлении эмоциональных контактов показал, что высокий уровень эмоциональной эффективности общения проявляется у 3% студентов психологического факультета и 5% студентов факультета физической культуры. Это свидетельствует о том, что опрошенным эмоции обычно не мешают общаться с партнерами. 29% респондентов психологического факультета и 30% обучающихся на факультете физической культуры имеют средний уровень эмоциональной эффективности общения. У этих испытуемых имеются некоторые эмоциональные проблемы в повседневном общении. Низкий уровень эмоциональной эффективности общения проявляется у 68% студентов-психологов и 65% студентов-педагогов. О них можно сказать, что эмоции в некоторой степени осложняют им взаимодействие с партнерами.

Исследование показало, что 40% испытуемых психологического факультета и 40% испытуемых факультета физической культуры имеют высокий уровень эмпатии. Это говорит о том, что, будущие психологи и педагоги чувствительны к нуждам и проблемам окружающих, великодушны, склонны многое прощать. С неподдельным интересом относятся к людям. Им нравится «читать» лица людей и «заглядывать» в их будущее, они эмоционально отзывчивы, общительны, быстро устанавливают контакты и находят общий язык, стараются не допускать конфликты и находить компромиссные решения. Окружающие ценят их за душевность. Хорошо переносят критику в свой адрес. В оценке событий больше доверяют своим чувствам и интуиции, чем аналитическим выводам. Низкий уровень эмпатии отмечен у 11% студентов психологического факультета. Испытуемые затрудняются первым начать разговор, держатся особняком среди коллег. Особенно трудны для них контакты с детьми и лицами, которые намного старше их самих. Во многом не находят взаимопонимания с окружающими. В деятельности слишком центрированы на себе и болезненно переносят критику в свой адрес, хотя могут на нее бурно не реагировать.

Анализ значений результатов каждой из шкал показал, что рациональный канал эмпатии преобладает у 9% студентов психологического факультета и 15% студентов факультета физической культуры. Это говорит о том, что испытуемые направляют своё внимание, восприятие и мышление эмпатирующего на сущность любого другого человека – на его состояние, проблемы, поведение. Это спонтанный интерес к другому, открывающий шлюзы эмоционального и интуитивного отражения партнера. В рациональном компоненте эмпатии не следует искать логику или мотивацию интереса к другому. Партнер привлекает внимание своей бытийностью, что позволяет эмпатирующему непредвзято выявлять его сущность. 32% студентов-психологов и 20% студентов-педагогов обладают способностью входить в эмоциональный резонанс с окружающими – сопереживать, соучаствовать. Эмоциональная отзывчивость в данном случае становится средством "вхождения" в энергетическое поле партнера. Понять его внутренний мир, прогнозировать

поведение и эффективно воздействовать, возможно, только в том случае, если произошла энергетическая подстройка к эмпатируемому. Соучастие и сопереживание исполняют роль связующего звена, проводника от эмпатирующего к эмпатируемому и обратно.

Также выявлено, что 11% респондентов психологического факультета и 5% обучающихся на факультете физической культуры имеют способности видеть поведение партнеров, действовать в условиях нехватки объективной информации о них, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании. На уровне интуиции формируются различные сведения о партнерах. Интуиция менее зависит от стереотипов, чем осмысленное понимание партнеров.

Исходя из полученных данных можно заключить, что существует статистически значимые различия (по критерию U-Манна-Уитни) между студентами психологического факультета и студентами, обучающимися на факультете физической культуры по переменной рациональный канал, т.к. $p = 0,008443$ при $U = 129$ (при $p < 0,05$ уровне значимости). По переменной интуитивный канал эмпатических способностей эмпатия, т.к. $p = 0,008080$ при $U = 196$ (при $p < 0,05$ уровне значимости), по переменной эмоциональный канал эмпатических способностей эмпатия, т.к. $p = 0,008160$ при $U = 164,5$ (при $p < 0,05$ уровне значимости).

Таким образом, существуют различия в проявлении эмпатических способностей, а именно, студентам психологического факультета более свойственны: интуитивный и эмоциональный каналы эмпатических способностей и способность в эмпатии; студентам факультета физкультура и спорт – рациональный канал эмпатических способностей и идентификация в эмпатии.

11% испытуемых психологического факультета и 15% испытуемых факультета физической культуры считают неуместным проявлять любопытство к другой личности, убеждают себя спокойно относиться к переживаниям и проблемам окружающих. Подобные умонастроения резко ограничивают диапазон эмоциональной отзывчивости и эмпатического восприятия. Напротив, различные каналы эмпатии действуют активнее и надежнее, если нет препятствий со стороны установок личности. 20% студентов-психологов и 30% студентов-педагогов эмпатию расценивают как важное коммуникативное свойство человека, позволяющее создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности. Каждый из нас своим поведением и отношением к партнерам способствует информационно-энергетическому обмену или препятствует ему. Расслабление партнера содействует эмпатии, а атмосфера напряженности, неестественности, подозрительности препятствует раскрытию и эмпатическому постижению. 17% студентов психологического факультета и 15% обучающихся на факультете физической культуры умеют понять другого на основе сопереживания, постановки себя на место партнера. В основе идентификации легкость, подвижность и гибкость эмоций, способность к подражанию. Шкальные оценки выполняют вспомогательную роль в интерпретации основного показателя – уровня эмпатии.

Для исследования поведенческого компонента (личностного) использовалась методика оценки коммуникабельности, предложенная В.Д. Ряховским. 80% испытуемых психологического факультета и 80% студентов факультета физической культуры имеют средний уровень коммуникабельности. С целью получения дополнительной информации о поведенческом компоненте студентам была предложена методика ранжирования важных для психолога личностных качеств: интерес и уважение к людям; уравновешенность, терпимость; сочувствие, сопереживание; отсутствие стереотипов, предрассудков; умение слушать и понять другого человека; способность к критике и самокритике; стрессоустойчивость; способность к рефлексии своих переживаний; энтузиазм по отношению к работе и её задачам; дисциплинированность; ответственность; целеустремленность, настойчивость; искренность в общении; интуиция, умение прогнозировать события; вежливость.

36% испытуемых психологического факультета и 15% испытуемых факультета физической культуры выделяют такое важное качество для психолога, как «Умение слушать и понять другого человека». 18% студентов-психологов и 15% студентов-педагогов также выделили такое важное качество, как «Интерес и уважение к людям». Также 15% студентов-педагогов выделили такие важные качества в профессиональной деятельности у студентов-психологов, как «Целеустремленность, настойчивость», «Искренность в общении» и «Интуиция, умение прогнозировать события». 18% студентов-психологов и 15% студентов-педагогов выделили такие незначимые качества для психолога, как «Отсутствие стереотипов, предрассудков». Также 18% будущих психологов выделили незначимым такое качество, как «Интуиция, умение прогнозировать события». «Способность к рефлексии своих переживаний» выделили незначимым качеством 6% обучающихся на психологическом факультете и 20% обучающихся на факультете физической культуры. Такое качество как «Энтузиазм по отношению к работе и её задачам» также был выделен незначимым качеством для психолога среди 9% студентов-психологов и 20% студентов-педагогов.

Таким образом, для толерантных респондентов чаще характерно доминирование таких ценностей, как «Умение слушать и понять другого человека», «Интерес и уважение к людям», «Целеустремленность, настойчивость», «Искренность в общении». А для интолерантных психологов в большей степени свойственны такие качества, как «Отсутствие стереотипов, предрассудков», «Интуиция, умение прогнозировать события», «Способность к рефлексии своих переживаний», «Энтузиазм по отношению к работе и её задачам».

Выводы. У большинства студентов, принявших участие в исследовании, был выявлен средний уровень толерантности, который может проявляться в виде ситуативной, профессиональной и типологической коммуникативной толерантности. Сравнение средних значений показателей толерантности, ее видов и компонентов у студентов психологов и студентов факультета физической культуры выявило:

- отсутствие статистически значимых различий между средними значениями показателей коммуникативной толерантности, уровня эмоциональной эффективности в общении, уровня эмпатии, уровня общительности;
- наличие статистически значимых различий между средними значениями рационального, эмоционального и интуитивного каналов эмпатии;
- наличие межполовых различий в проявлении коммуникативной толерантности у студентов не обнаружено;
- сравнение средних значений общего балла толерантности студентов свидетельствует о том, что для студентов обеих групп характерно сочетание как толерантных, так и интолерантных черт. Выявлено единообразное распределение средних значений компонентов толерантности у студентов обеих групп.

Большинство студентов обеих групп демонстрируют толерантность как черту личности, установки и убеждения, которые в значительной степени определяют отношение человека к окружающему миру.

Полученные данные могут рассматриваться как вполне условные, так как разница их средних значений крайне мала и статистически не выражена. Тем не менее данная картина сходства и различия видов и компонентов толерантности у студентов факультета психологии и педагогики и факультета физической культуры и спорта может рассматриваться как возможная тенденция. Проверка этих различий как тенденции является перспективным направлением исследования.

Литература:

1. Асмолов А.Г. Толерантность: различные парадигмы анализа // Толерантность в общественном сознании России. М., 1998. – 349 с.
2. Валитова Р.Р. Толерантность как этическая проблема: Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1997. – 159 с.
3. Громова Е. Развитие этнической толерантности в школе // Воспитание школьников. 2006. №1. – 271 с.
4. Князева Т.Н., Масалимова А.Р., Батюта М.Б., Особенности ценностных и смысловых ориентаций студентов – будущих педагогов [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2016, № 2, <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/216>
5. Клепцова Е.Ю. Психология и педагогика толерантности. М., 2004. – 317 с.
6. Мириманова М.С. Толерантность как система воспитания // Развитие личности. 2002. №2.
7. Knyazeva T. N., Powszechna F. V., Batuta M. B., Lebedeva O.V., Sidorina E.V. the Structure of the worldview of future teachers as a reflection of the transformation of social values // international review of "Management and marketing". 2015.- Vol. 4, No. 5. C/259-264.

Психология

УДК 159.922.1

**учащаяся магистратуры по направлению «Психология»,
профиль «Практическая психология» Белаш Наталья Игнатьевна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет)» (г. Нижний Новгород);
**доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры
практической психологии Семенова Лидия Эдуардовна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет)» (г. Нижний Новгород)

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗА Я ПОДРОСТКОВ ИЗ ПОЛНЫХ И МАТЕРИНСКИХ СЕМЕЙ

Аннотация. В статье обсуждается проблема образа Я как одного из структурных компонентов Я-концепции личности в подростковом возрасте. Представлены результаты сравнительно анализа содержательных аспектов образа Я подростков, воспитывающихся в полных семьях и в условиях отцовской депривации (материнские семьи). Показаны некоторые особенности самоописаний подростков из материнских семей в отличие от их сверстников из полных семей.

Ключевые слова: образ Я, Я-концепция, подростки, самоописания, полные семьи, материнские семьи.

Annotation. The article discusses the problem of the image of I as one of the structural components of I-concept of personality in adolescence. The article presents the results of a comparative analysis of the content aspects of the image of I of teenagers who are brought up in full families and in terms of paternal deprivation (maternal families). Some features of self-descriptions of teenagers from maternal families in contrast to their peers from full families are shown.

Keywords: self-image, self-concept, teenagers, self-descriptions, full families, maternal families.

Введение. Проблема личности и ее самосознания издавна интересовала ученых. Однако она до сих пор остается одной из немногих, которые по-прежнему активно изучаются как зарубежными, так и отечественными специалистами [2; 3; 4; 8; 12; 15 и др.]. При этом особый интерес у психологов вызывает итоговый продукт процесса самосознания – феномен Я-концепции личности и его структурные компоненты, среди которых образ Я [1; 8; 13 и др.].

Заметим, что, в настоящее время уже накоплено достаточное количество научных сведений относительно условий становления образа Я [1; 2; 3; 5; 10; 11 и др.], его гендерной специфики [8; 9; 13 и др.] и особенностей у людей разных возрастов, включая период детства и подростковый возраст [2; 3; 9; 10; 12; 13 и др.], в том числе с учетом фактора родительской депривации [6; 7 и др.]. И все же в силу своей сложности и многоаспектности феномен образа Я продолжает исследоваться и далее, в частности, в контексте проблемы развития и воспитания детей в неполных семьях [11].

Формулировка цели статьи. В рамках данной статьи мы анализируем специфику содержательных аспектов образа Я подростков из полных и материнских семей.

Изложение основного материала статьи. В рамках своего исследования мы рассматриваем образ Я как когнитивный компонент Я-концепции, в самом широком смысле понимаемой как совокупность представлений человека о самом себе (своих интеллектуальных, физических, социальных и других характеристиках), неразрывно связанная с их самооценкой и выражающаяся в определенном поведении [3; 6]. Образ Я включает в себя совокупность всех знаний индивида о себе, к которым относятся любые статусные, атрибутивные, психологические характеристики, самоописания, характеризующие неповторимость личности через сочетание ее отдельных черт [3]. Таким образом, содержание образа Я выражает то, что может отличить человека от других, что он считает имеющим отношение к себе, причем наиболее значимым в себе [6].

Составляющие образа Я различны в разные возрастные периоды. Так, если на этапах раннего онтогенеза дети описывают себя, как правило, с помощью внешних характеристик и физических данных, то к подростковому возрасту более значимыми становятся внутренние характеристики и взаимоотношения с окружающими. По мнению ученых, по мере взросления в самоописаниях подростков уменьшается значимость таких категорий, как внешность, семья и предметы собственности, тогда как, напротив, возрастает доля таких категорий, как личностные качества, поведение, интересы и увлечения, отношения к себе и лицам другого пола. Подчеркивается, что в своих самоописаниях подростки стремятся выразить свое отношение к окружающим, а также особенно переживают по поводу того, какое впечатление они производят на других [3].

Вместе с тем установлено, что значительное влияние на становление образа Я, как и других составляющих Я-концепции, подростков оказывает семейное воспитание, основной задачей которого ученые видят накопление знаний, форм общения и способов поведения с целью «вращения» ребенка в социум [4]. Позитивное родительское отношение к подросткам повышает их интерес к собственному Я, способствует становлению положительного отношения к себе и росту самоуважения [5].

Однако современная российская действительность характеризуется большим числом разводов и, соответственно, таким же большим числом неполных (чаще всего материнских) семей. Это приводит к уменьшению вклада отца в воспитание детей, что не может не сказываться на их представлениях о самих себе. Иными словами, мы полагаем, что отцовская депривация может оказывать влияние на содержание образа Я подростков, что, в частности, находит свое отражение в количественных и качественных характеристиках самоописаний подростков из материнских семей по сравнению с их сверстниками, воспитывающимися в условиях полной семьи.

Именно это предположение с составило суть гипотезы нашего сравнительного исследования, для проверки которой был использован модифицированный вариант опросника «Кто Я? Какой(ая) Я?» М.Куна и Т.Макпартленда (вариант 10 ответов). Содержание полученных от подростков ответов подвергалось обработке посредством процедуры контент-анализа. При этом предметом анализа стали следующие категории: пол, возраст, семейные роли, дружеские роли, профессиональные роли, внешность, физические качества и атлетические способности, личностные качества, связанные со взаимодействием с окружающими, интеллектуальная способность и учебная компетентность, эмоциональные характеристики, особенности поведения, увлечения и интересы, умения и навыки, мечты и представления о будущем, отвержения / отказ от деятельности, некомпетентность (неэффективность), самообвинения и самоуничужения, домашние животные и предметы собственности, сказочные персонажи, животные и метафорические сравнения, философские рассуждения и характеристики общего плана.

Кроме того, наряду с количественным, также осуществлялся и качественный анализ самоописаний подростков, а именно: последовательность их упоминаний, характер самоописаний, на основании которых мы пытались определить значимость той или иной категории в образе Я подростков из полных и материнских семей.

Наше исследование проводилось на базе МБОУ «Школа №3» г. Богородск Нижегородской области. В качестве испытуемых в нем принимали участие 32 подростка в возрасте 13-14 лет, из них: 16 воспитываются в материнских семьях и 16 – в полных.

Все полученные нами результаты нашли свое отражение в ниже приведенной таблице.

Содержательные аспекты образа Я подростков, воспитывающихся в полных и материнских семьях

Категории самоописаний		Испытуемые (кол. / %)		Ф ^к -критерий Фишера
		Подростки из полных семей	Подростки из материнских семей	
Социальные	Пол	1 / 0,63	0	-
	Возраст	0	1 / 0,64	-
	Семейные роли	4 / 2,5	7 / 4,5	0,978
	Дружеские роли	4 / 2,5	6 / 3,9	0,711
	Профессиональные роли	2 / 1,3	8 / 5,1	2,018 (p≤0,05)
Личностные	Внешность	16 / 10,0	15 / 9,6	0,125
	Физические качества и атлетические способности	7 / 4,4	7 / 4,5	0,045
	Личностные качества, связанные со взаимодействием с окружающими	27 / 16,9	31 / 19,9	0,693
	Интеллектуальные способности и учебная компетентность	8 / 5,0	5 / 3,2	0,809
	Эмоциональные характеристики	17 / 10,6	12 / 7,7	0,898
	Волевые характеристики	4 / 2,5	4 / 2,6	0,053
	Особенности поведения	6 / 3,8	4 / 2,6	0,605
	Увлечения, интересы	21 / 13,1	14 / 9,0	1,174
	Умения и навыки	9 / 5,6	12 / 7,7	0,747
	Мечты и представления о будущем	6 / 3,8	1 / 0,64	2,063 (p≤0,05)
	Отвержения / отказ от деятельности	3 / 1,9	5 / 3,2	0,738
	Некомпетентность	7 / 4,4	12 / 7,7	1,236
	Самообвинения, самоуничижения	4 / 2,5	2 / 1,3	0,791
	Домашние животные и предметы собственности	1 / 0,63	0	-
	Сказочные персонажи / метафорические сравнения	1 / 0,63	1 / 0,64	0,009
	Философские рассуждения	3 / 1,9	5 / 3,2	0,738
	Характеристики общего плана	9 / 5,6	4 / 2,6	1,369
Всего: Σ (кол. / %)		160 / 100	156 / 100	

Итак, анализируя данные, представленные в таблице, можно утверждать, что в образе Я подростков обеих групп преобладают личностные качества, связанные с их взаимодействием с окружающими людьми (19,9% у подростков из материнских семей и 16,9% у подростков из полных семей), что полностью соответствует возрастным особенностям наших испытуемых и, прежде всего, свидетельствует о значимости для них интимно-личностного общения со сверстниками. В то же время, как можно видеть из таблицы, учебная компетентность и имеющие к ней отношение интеллектуальные способности в содержании образа Я подростков из разных типов семей оказываются в числе достаточно редко встречающихся самохарактеристик (3,8% у подростков из материнских семей и 5,0% у подростков из полных семей), что говорит об отсутствии центрированности самопредставлений наших испытуемых на этих личностных особенностях.

На втором месте по количеству упоминаний у подростков из полных семей находятся увлечения и интересы (13,1%), а следом за ними – в порядке уменьшения – эмоциональные характеристики (10,6%) и характеристики внешнего облика (10,0%). Для сравнения подростки из материнских семей ставят внешность несколько выше своих увлечений и интересов (9,6% и 9,0% соответственно), тогда как эмоциональные характеристики встречаются в их самоописаниях еще реже (7,7% от общего числа упоминаний). Заметим, что согласно имеющимся в отечественной психологии данным [6], внешне наблюдаемые характеристики (внешность и поведение) обычно являются особо значимыми для образа Я воспитанников детских домов и интернатов, тогда как подростки из семьи в своем «прямом автопортрете», как правило, делают акцент на внутренних характеристиках.

Также обращает на себя внимание категория «некомпетентность». Как можно видеть из таблицы, при отсутствии статистически значимых различий между испытуемыми из полных и материнских семей, количество такого рода самоописаний у подростков из семей без отца почти в два раза выше, чем у их сверстников из полных семей (7,7% и 4,4%, соответственно), что может свидетельствовать не только об их более высокой самокритичности, но и о негативных аспектах их самопредставлений. Полагаем, что такая тенденция может быть как отражением внешних оценок, так и следствием травмирующих событий развода родителей, уходом отца, который некоторые дети переживают как предательство или проявление нелюбви по отношению к себе [14].

Поясним, что данная категория была добавлена нами после того, как отдельные испытуемые, заполнявшие свои бланки с большим трудом, стали достаточно легко это делать, получив разрешение экспериментатора «писать про себя плохо».

Что же касается статистически значимых различий между подростками из материнских и полных семей, то они были зафиксированы нами по двум категориям самоописаний: «профессиональные роли» ($\varphi=2,018$ при $p\leq 0,05$) в пользу подростков, воспитывающихся в условиях отцовской депривации и «мечты и представления о будущем» ($\varphi=2,063$ при $p\leq 0,05$) в пользу подростков, воспитывающихся с участием отца. На наш взгляд, такие результаты могут говорить о том, что отсутствие отца, чьи функции в российских семьях, как правило, прежде всего, оказываются связаны с финансовым обеспечением, приводит к тому, что взрослеющим детям приходится гораздо раньше и более серьезно задумываться о своей будущей профессии как способе материального достатка.

Таким образом, как показало наше исследование, в образе Я подростков 13-14 лет существенно преобладают личностные характеристики, что согласуется с мнением ученых о том, что по мере взросления дети стараются подчеркнуть свои личностные качества, идеи и установки, а также постепенно осознают необходимость принимать во внимание мнения окружающих [3].

Однако помимо количественного мы осуществляли и качественный анализ полученных данных, который предполагал учет последовательности упоминаний той или иной характеристики, поскольку, с точки зрения авторов методики, это свидетельствует о степени значимости тех или иных самоописаний для испытуемых.

Так, предпринятый нами качественный анализ позволил убедиться в том, что у абсолютного большинства подростков из полных семей наблюдается одинаковая тенденция, иллюстрирующая высокую значимость для них, прежде всего, личностных качеств, связанных с их взаимодействием с окружающими («я отзывчивая», «добрая», «вредная», «я общительный», «вежливый» и т.п.). Кроме того, одни из первых позиций в списке их самоописаний занимают характеристики внешности, которые в основной даются в позитивной ключе («я симпатичная», «я красивый» и др.), а также интеллектуальные способности («я талантливая», «умная», «я умный по географии» и т.п.).

В свою очередь у подростков из материнских семей был обнаружен достаточно большой разброс мнений в плане субъективно значимых самохарактеристик. При этом их важным отличием, на наш взгляд, является достаточно часто встречаемое указание в числе одних из первых ответов своей некомпетентности («я неинтересная», «не могу расширить свой круг общения» и т.п.). Заметим, что такого рода самоописания наблюдались и у подростков из полных семей («я неудачник», «я плохо учу стихотворения» и т.п.), но, судя по последовательности их написания, они не имеют такой субъективной значимости, т.е. не оказываются в числе первоочередных самохарактеристик. В то же время у многих подростков, воспитывающихся в условиях отцовской депривации, как и у их сверстников из полных семей достаточно часто лидирующие позиции занимают личностные качества, связанные с их взаимодействием с окружающими («я добрая, доверчивая», «я доброжелателен к другим», «я жадная», «я необщительный» и т.п.), которые у них нередко чередуются с упоминаниями профессиональных и семейных ролей.

Выводы. Таким образом, подводя итог выполненному нами исследованию, мы можем сделать вывод о том, что наша гипотеза частично подтвердилась. В частности, мы убедились в том, что подростки, воспитывающиеся в условиях отцовской депривации, статистически чаще, нежели их сверстники из полных семей, отмечают свои профессиональные роли и, напротив, значительно реже мечтают и думают о будущем, и при этом также склонны концентрироваться на своих негативных самоописаниях, характеризующих некоторые аспекты их некомпетентности.

Литература:

1. Абдуллин А.Г. «Образ Я» как предмет исследования в зарубежной и отечественной психологии [Текст] / А.Г.Абдуллин, Е.Р.Тумбасова // Вестник ЮУрГУ. – Серия: Психология. – 2012. – Выпуск 16. – №6. – С. 4-11.
2. Архиреева Т.В. Системный подход к пониманию структуры Я-концепции и закономерностей ее развития в детском возрасте [Текст] / Т.В.Архиреева // Вестник Новгородского государственного университета. – 2005. – №31. – С. 4-8.
3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание [Текст] / Р.Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
4. Бубнова И.С. Специфика современных условий семейного воспитания подростков и ее влияние на формирование их Я-концепции [Текст] / И.С.Бубнова, В.И.Перке // Вестник Иркутского государственного технического университета. – 2013. – №1(72). – С. 211-214.
5. Истратова О.Н. Роль семьи в становлении Я-концепции современных подростков [Текст] / О.Н.Истратова, А.В.Яценко // European Social Science Journal. – 2013. – №9-2(36). – С. 263-268.
6. Прихожан А.М. Психология сиротства [Текст] / А.М.Прихожан, Н.Н.Толстых. – СПб.: Питер, 2005. – 400 с.
7. Радина Н.К. Некоторые особенности формирования Я-концепции у детей в условиях депривации детско-родительских отношений [Текст] / Н.К.Радина // Шестилетние дети: проблемы и исследования: межвузовский сборник научных трудов / Под ред. У.В.Ульенковой. – Н. Новгород: НГПУ, 1993. – С. 117-123.
8. Семенова Л.Э. Особенности вербальной самопрезентации детей с ЗПР как гендерных субъектов [Текст] / Л.Э.Семенова // Дефектология. – 2008. – №4. – С. 25-32.
9. Семенова Л.Э. Гендерная специфика идеального и антиидеального Я детей 7 лет с задержкой психического развития [Текст] / Л.Э.Семенова, Н.П.Шашкина // Дефектология. – 2014. – №5. – С. 34-45.
10. Семенова Л.Э. Реальное и зеркальное «Я» старших дошкольников с нормальным и задержанным темпом психического развития [Текст] / Л.Э.Семенова, В.Э.Семенова, Н.П.Шашкина // Системная психология и социология. – 2017. – №4. – С. 53-64.
11. Соколик Н.М. Отражение «образа-Я» в рисунках детей из неполных (разведенных) семей [Текст] / Н.М.Соколик // Психологическая наука и образование. – 2009. – №5. – С. 45-51.
12. Суворова О.В. Привязанность к матери как фактор Я-концепции подростка [Электронный ресурс] / О.В.Суворова, И.В.Черемисова, Е.Б.Мамонова // Вестник Мининского университета. – 2016. – №2. – URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/221> (дата обращения: 01.05.2018)
13. Талакова Е.А. Гендерные особенности Я-концепции в процессе личностного становления детей младшего школьного возраста [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / Е.А.Талакова. – Н.Новгород, 2012. – 186 с.
14. Фигдор Г. Дети разведенных родителей: между травмой и надеждой: психоаналитические исследования [Текст] / Г.Фигдор. – М.: Наука, 1995. – 376 с.
15. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис [Текст] / Э.Эриксон. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СТРЕССА СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. Изучение проблемы жизнедеятельности студентов тесно связано с представлениями об эмоциональном напряжении и стрессе. В учебно-профессиональной деятельности студентов на каждом курсе возникает множество проблем, которые студенты решают с разной степенью эффективности. Накопление фрустрирующих ситуаций, отрицательных эмоций вызывают стрессовые состояния у студентов. Стресс является причиной всякого деструктивного состояния личности студента. Студент реагирует на стрессовые стимулы в соответствии со своей интерпретацией внешних стимулов. Необходимо изучать особенности студентов и своевременно оказывать им психологическую помощь по преодолению стресса.

Ключевые слова: личность, студент, стресс, адаптация, срыв, внешние стимулы, кризис, эмоциональный стресс.

Annotation. Studying of a problem of activity of students is closely connected with representations about emotional tension and stress. The accumulation of frustrirujshhiih situations, negative emotions cause stress among students. The accumulation of frustrirujshhiih situations, negative emotions cause stress among students. The accumulation of frustrirujshhiih situations, negative emotions cause stress among students. It is possible to make an unambiguous conclusion that the cause of all destructive status of the student's personality is stress. Small disruptions – the usual state of the body; with low stress student, as a rule, copes on their own. Based on this, we can conclude that the student responds to stress stimuli in accordance with their interpretation of external stimuil.

Keywords: personality, student, stress, adaptation, disruption, external stimuli, crisis, emotional stress.

Введение. Специфика развития личности в студенческом возрасте подчеркивается многими отечественными исследователям [1-3]. Обретая долгожданную самостоятельность и независимость, «вчерашний школьник» приобретает дополнительные проблемы, так как учеба в вузе в сравнении со школьным обучением сопряжена с еще большими умственными и нервно-эмоциональными нагрузками. Освоение этой деятельности требует как смены привычных жизненных ритмов труда и отдыха, так и адаптации к новым методам и формам обучения.

Приобретая статус студента, молодой человек входит в новую систему отношений со сверстниками и взрослыми, что требует от него систематического интеллектуального труда, самодисциплины и самоорганизации. Высшее учебное заведение является сложной социальной системой, объединяющей деятельность руководства вуза, профессорско-преподавательского состава и студенчества, специфической социальной общностью, со своим мнением, традициями и психологией. Высшее образование, независимо от конкретной специальности, традиционно строится как синтетическое и фундаментальное: студентам не сообщают «истинные» и «единственно возможные» мнения, а предлагают, через глубокое и всестороннее изучение материала и проведение самостоятельных исследований, выработать собственный взгляд на проблему. Учитывая творческий характер последующей профессиональной деятельности, невозможно надеяться на существование готовых рецептов постановки задач или приемов решения и рассчитывать на их старательное «присвоение» [4].

Формулировка цели статьи. Целью научного исследования является изучение особенностей психологического стресса студенческой молодежи.

Изложение основного материала статьи. Приобретению высокой квалификации сопутствует еще одна важная психологическая проблема – личное, «пристрастное» отношение к предстоящей работе, ориентация в первую очередь на профессиональные, корпоративные, а не чисто материальные ценности, связанные с деятельностью в данном качестве. Поиск места работы по окончании обучения, успешное трудоустройство и профессиональное самоопределение также зависят от личных возможностей и усилий молодого специалиста [5]. С перечисленными проблемами сталкивается практически каждый студент, и способ их разрешения либо содействует его личностному и профессиональному становлению, либо приводит к глубоким внутренним кризисам. Выделяют четыре наиболее типичных студенческих кризиса:

- кризис адаптации к вузу и личностных ожиданий от профессии, трудности приспособления к новому виду обучения, столкновение ожиданий недавних абитуриентов с учебными буднями 1-го курса (1-й курс); [9 - 14]

- кризис самоопределения – «Большая часть учебы позади; Что я могу как профессионал?» (3-й курс);

- кризис трудоустройства, планирование карьеры, поиск места работы (4-й и 5-й курсы);

- кризис профессиональной адаптации, трудоустройство по специальности или переквалификация, отказ от полученной профессии (на выходе из вуза).

Проблема стресса в зарубежной и отечественной психологической литературе рассматривается в рамках нескольких основных направлений, среди которых выделяют исследование стресса как события усложняющего взаимодействие со средой, нарушающего гомеостазис; как реакции целостного организма; как трансактного процесса совладания с критическими, проблемными ситуациями [3].

Рассматривая стресс как событие усложняющее взаимодействие со средой и нарушающее гомеостазис, понятие стресса отождествляется с понятием стрессора, под которым понимается внешний или внутренний раздражитель. Нарушение гомеостазиса возникает в зависимости от характеристик стрессора и от восприятия его организмом.

В ответ на нарушение гомеостазиса организм реагирует психофизиологическими ответами или адаптивными действиями, которые являются целенаправленными и осознанными личностью.

Любая ситуация имеет субъективное значение, неповторимый личностный смысл для каждого человека. В результате то, что выступает психотравмой для одного, может восприниматься другими как рядовое житейское нейтральное событие.

На продуктивность жизнедеятельности студентов оказывают влияние как внешнеобразовательные, так и внутриобразовательные стрессы. Они могут вызывать дезадаптацию молодых людей. Интеллектуальное

напряжение в процессе обучения создает условия для интенсивного возникновения психических расстройств и социально опасных форм дезадаптивного поведения обучаемых; при этом рост случаев психических расстройств и деструктивного поведения, в свою очередь, усиливает психологическое напряжение студентов [6].

Психологические трудности обучаемых связаны с нервно-психическими перегрузками в вузе; методами и формами организации обучения, резко отличающимися от школьных, требующими большей самостоятельности в овладении учебным материалом; полным отсутствием хорошо налаженных межличностных отношений (на начальном этапе обучения); сопутствующими поступлению в вуз новыми заботами и пр. Информационно-интеллектуальные перегрузки, являющиеся стрессогенными для студентов, заключаются в необходимости освоения большого объема информации по разным дисциплинам в условиях дефицита времени. Ведущими стрессовыми факторами для студентов является учебная неуспеваемость вообще и наличие экзаменационных сессий в вузе. Значительную роль в развитии стрессовой дезадаптации играют:

- 1) несоответствие уровня требований педагогического процесса уровню начальной подготовки студента;
- 2) психическое, эмоциональное напряжение и повышение уровня невротизации студентов в период зачетных и экзаменационных сессий;
- 3) чрезмерно большой объем информации и дефицит времени.

Эти факты приводят к снижению уровня мотивации к учебе, неудовлетворенности учебным процессом, возникновению конфликтных ситуаций с преподавателями, что, в свою очередь, также является дополнительными источниками психического напряжения обучаемых.

Таким образом, изучение проблемы жизнедеятельности студентов тесно связано с представлениями об эмоциональном напряжении и стрессе. Небольшие срывы – обычное состояние организма; со слабыми стрессами студент, как правило, справляется самостоятельно. Сильные, глубокие неврозы - это уже работа профессионального психолога [7].

Одной из причин сильного стресса для студентов является сессия. Таким образом, дважды в год студенты переживают значительный эмоциональный стресс – период экзаменационных сессий. Этот период окрашен яркими эмоциями и сопряжен с необходимостью постоянной мобилизации и повышенного самоконтроля обучаемого. Иными словами, студенту приходится испытывать чувство тревоги и серьезные перегрузки, что может приводить к истощению энергетических ресурсов [8].

Экзаменационный стресс нередко обуславливает так называемый экзаменационный невроз и занимает одно из первых мест среди многих причин, вызывающих психическое напряжение у студентов. Среди факторов, связанных с экзаменационной деятельностью и являющихся вероятными причинами усиления эмоционального напряжения, можно указать такие, как необходимость дать ответ в относительно жесткий лимит времени, система случайного выбора билетов, выделяющих отдельные разделы учебной дисциплины, что вносит элемент некоторой непредсказуемости результатов и пр. [8].

В большей части случаев экзаменационный стресс провоцируется самим обучающимся, так как именно он приписывает многим факторам экзаменационной ситуации стрессорирующий характер. Следует иметь в виду, что стрессовый характер того или иного воздействия обуславливается часто не только его содержанием, но и психологическими особенностями студента.

Ключом к точному определению влияния стресса на жизнедеятельность студента является изменение его поведения. Самые распространённые признаки проявления стресса у студента следующие: становится раздражительным при общении с педагогами и сверстниками; отмечается постоянный упадок сил и, как следствие, - пониженная работоспособность, в качестве стимула хорошего настроения требуется алкоголь, никотин и пр.; постоянно пребывает в удручённом расположении духа, несчастен, угрюм; обучаемый постепенно теряет контроль над ситуацией обучения (имеет «хвосты», не успевает готовиться к занятиям и пр.); обнаруживает нежелательные изменения в картине своего здоровья (учащенный ритм сердца, болит живот или желудок, сильное потение, головные боли или появление постоянного чувства тревоги). Также признаками стрессового состояния могут быть: невозможность студента сосредоточиться на чём-то; слишком частые провалы и неудачи в учебе; ухудшение памяти; слишком частое возникновение чувства усталости; очень быстрая речь; невозможность сосредоточиться; повышение возбудимости; потеря чувства юмора; постоянное ощущение недоедания или отсутствие аппетита. Находясь в стрессовом состоянии, студент ощущает постоянную нехватку времени, вечно не успевает со своей учебой в обычном темпе и постоянно навёрстывает что-то. Молодой человек начинает чрезмерно беспокоиться о своём здоровье. Постоянно воспринимает и переживает прошлые обиды и неприятности; тревожится о своем личном и профессиональном будущем. Привычные методы расслабления не приносят удовольствия. Студент не уверен в себе, не чувствует удовлетворения, не испытывает чувства гордости.

В учебно-профессиональной деятельности студентов на каждом курсе возникает множество проблем, которые студенты решают с разной степенью эффективности. Накопление фрустрирующих ситуаций, отрицательных эмоций вызывают стрессовые состояния у студентов, причем на каждом курсе помощь в преодолении стресса носит свой специфический характер.

На начальном этапе обучения в вузе, когда процесс адаптации к новой социальной ситуации развития проходит безболезненно, когда меняется ведущий вид деятельности, когда интенсивно идет новообразование личностных качеств, необходимых для сохранения статуса студента, возникновение стрессового состояния неизбежно. На данном этапе обучения необходима помощь, нацеленная на ускорение социально-психологической адаптации студентов в учебной группе, формирование ожиданий к группе, на преодоление трудностей учебного характера, на формирование конструктивного взаимодействия с преподавателями.

На втором курсе необходима помощь, направленная на выработку навыков уверенного поведения и саморегуляции в социуме; расширение знания о чувствах и эмоциях, создание условий для развития способности безоценочного их принятия, формирование умения управлять выражением своих чувств и эмоциональных реакций. Необходимо формировать навыки общения, умение слушать, высказывать свою точку зрения, приходить к компромиссному решению и пониманию других людей; способствовать осознанию жизненной перспективы, жизненных целей, путей и способов их достижения, помощь в коррекции поведения в сторону снижения его конфликтности (снять конфликтность в личностно-

эмоциональной сфере).

На третьем курсе необходима помощь, нацеленная на повышение уровня самосознания, самоактуализации личности и коррекции потребности - мотивационной сферы; развитие способности эффективно взаимодействовать с окружающими; формирование активной социальной позиции студентов и развитие их способностей производить значимые изменения в своей жизни и жизни окружающих людей. Необходимо также помочь студенту преодолеть стереотипы, мешающие ему жить радостно, с удовольствием учиться и общаться с окружающими людьми; помочь овладеть необходимыми социально-психологическими знаниями, позволяющими диагностировать и корректировать личностные качества, сформировать умения снятия барьеров, мешающих реальным и продуктивным действиям; развивать способности адекватного и наиболее полного познания себя и других людей; изучать и овладевать индивидуализированными приемами межличностного взаимодействия для повышения его эффективности, развивать способность налаживать благоприятные отношения в коллективе и управлять стрессом.

На четвертом курсе необходима помощь, нацеленная на повышение мотивации учебно-профессиональной деятельности, освоение видов мотивирования, овладение методами создания и усиления рабочей мотивации. Необходимо создание для студента такой среды, в которой у него активизируются важные для учебно-профессиональной деятельности мотивы. Необходимо помочь осознанию того, что человек, как субъект изменений, может, осознанно делая выбор, осуществлять преднамеренные изменения в себе и в своем окружении. Масштаб изменений определяется осознанностью, своевременностью и обоснованностью выбора, возможностями человека действовать.

На пятом курсе необходима помощь, нацеленная на развитие чувства собственной ценности как специалиста, обучение знаниям, умениям и навыкам самопрезентации, на повышение самооценки, уверенности в себе. Необходимо дать возможность студенту почувствовать свои сильные и слабые стороны как специалиста, выработать умения психологически перестраиваться, когда меняются требования деятельности или возникает принципиально новые задачи; сформировать способность действовать вопреки мнению людей и убеждать их в своей правоте; выработать способность воспринимать критические замечания как источник новых идей и подходов.

Выводы. Студент реагирует на стрессовые стимулы в соответствии со своей интерпретацией внешних стимулов. Эта реакция во многом зависит от его личностных особенностей. Необходимо изучать особенности студентов и своевременно оказывать им психологическую помощь по преодолению стресса.

Литература:

1. Аверин В.А. Психология личности: учебное пособие. СПб., 2001 – 89 с.
2. Авирам А. Проблемы гуманизации высшего образования // Высшее образование в Европе. 1991. №36. С. 17
3. Айштейн В.Г. Преподаватель и студент: практика общения // Высшее образование в России. 1998. №2-51.
4. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа: учебник для вузов по специальности «Психология». М., 1990 367 с.
5. Виттенберг Е.В. Стратегия адаптации к социальным изменениям. СПб., 1994. С. 10-11.
6. Игнатьева Л.В. Педагогическое сопровождение молодых специалистов // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 1 (62). С. 63-64.
7. Лях Г.Ю. Здоровье студентов как детерминант их конкурентоспособности и роль физического воспитания в его формировании // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 6 (67). С. 158-159.
8. Ляшенко М.И., Лебедева Г.А. Педагогическое волонтерство как вид добровольческой деятельности студенческой молодежи // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 6 (67). С. 160-165.
9. Махмудова Ф.А., Ахмедова А.М., Арипов М.А. Технологии развития профессиональной адаптации в нравственном воспитании молодого педагога // Мир науки, культуры, образования. 2017. № № 1 (62). С. 107-108.
10. Меньшикова И.Н. Проблема адаптации студентов в рамках психологической службы вуза // Прикладная психология и психоанализ. 2010. №4. С. 113-117.
11. Надь И.Ю. Организация самостоятельной работы бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 4 (65). С. 70-72.
12. Николаев М.В., Манькова Н.В. Игровые методы обучения в подготовке студентов экономического вуза: от практики к учебному процессу // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 6 (67). С. 174-177.
13. Щербатых Ю.В. Саморегуляция вегетативного гомеостаза при эмоциональном стрессе. Воронеж, 2000. Т.26. №5. С. 151-152
14. Щербатых Ю.В. Экзаменационный стресс. Воронеж, 2003. С. 119-142

УДК 159.9.072.432

заведующий кафедрой медицинской физики и информатики,**доктор биологических наук, доцент Григорьев Павел Евгеньевич**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Симферополь),

профессор кафедры общей и социальной психологии

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);

доцент кафедры общей и социальной психологии, кандидат психологических наук,**доцент Васильева Инна Витальевна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Тюменский государственный университет» (г. Тюмень),

доцент кафедры кадрового и морально-психологического обеспечения деятельности ОВД

Федеральное государственное казенное учреждение дополнительного профессионального

образования «Тюменский институт повышения квалификации сотрудников МВД РФ» (г. Тюмень)

СВЯЗЬ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. На выборке студентов медицинского вуза (128 человек) показан вклад параметров эмоционального интеллекта в формирование жизнестойкости. Для исследования использовались методики тест жизнестойкости С. Мадди и тест эмоционального интеллекта Н. Холла. Эмоциональный интеллект вносит свой вклад в жизнестойкость студентов медицинских вузов преимущественно за счет следующих параметров: понимания своих эмоций, способности к управлению ими, убежденности, что все происходящее, независимо от того хорошее оно или плохое, идет на пользу, – для расширения профессионального и жизненного опыта.

Ключевые слова: студенты медицинского вуза, эмоциональный интеллект, жизнестойкость.

Annotation. A sample of medical students (128 people) shows the contribution of emotional intellect parameters to the formation of hardiness. For the study, the questionnaires used: “S. Muddy hardiness test” and “N.Hall’s emotional intellect test”. Emotional intellect contributes to the hardiness of medical students mainly due to the following parameters: understanding their emotions, the ability to manage them, the conviction that everything that happens, whether good or bad, is beneficial - to expand the professional and life experience.

Keywords: Medical university students, emotional intellect, hardiness.

Введение. Жизнестойкость и эмоциональный интеллект напрямую увязаны между собой через мотивационно-потребностную сферу личности, через осуществление личностных выборов в ситуациях противоборствующих мотивов. Жизнестойкость, эмоциональный интеллект и их связи представляются у будущих врачей (столь важной, тяжелой и ответственной профессии) необходимыми профессионально-важными качествами. В связи с этим проследить генезис связей этих качеств личности на этапе профессионализации врача с учетом их особенностей является актуальной научно-практической задачей.

Обучению в медицинском вузе сопутствует постоянный стресс – от эустресса вплоть до дистресса. Специфика обучения студентов в медицинском вузе характеризуется изматывающей физической и психоэмоциональной нагрузкой (в том числе необходимостью механического заучивания огромных массивов информации). Контактные формы занятий обычно продолжаются с 8.00 до 17.00 и позднее. Возможны переезды в процессы занятий из разных баз, находящихся в противоположных концах города, а также значителен процент отчисляемых в процессе обучения студентов. Также для медицинских вузов, в отличие от большинства других, характерны высокий уровень требований к дисциплине и соблюдению субординации, что выступает дополнительным стресс-фактором. Но основная стрессовая нагрузка приходится на этический компонент деятельности – качество обученности напрямую связано с ответственностью за жизнь и здоровье потенциальных пациентов.

Препятствовать вовлечению в стрессовое реагирование, прогрессу эмоционального выгорания способна развитая жизнестойкость. Введенное С. Мадди, С. Кобейсом [1] понятие «жизнестойкость» отражает способность личности развиваться в, казалось бы, неблагоприятных условиях.

В исследованиях, проведенных на специфичной выборке студентов-медиков, показано, что жизнестойкость у студентов-медиков выступает в качестве ресурса при условии восприятия трудностей как вызова и испытания, которое необходимо преодолеть [2]; существует связь между жизнестойкостью и мотивацией достижения: чем выше мотивация достижения, тем выше показатели жизнестойкости [3]. У медицинских работников, уже практикующих профессиональную деятельность, жизнестойкость связана с уверенностью в себе и ощущением контроля над происходящим [4].

Представление о жизнестойкости прекрасно согласуются с теорией личности С. Мадди и Д. Фиске на основании представлений об активации, важнейшим фактором которой является эмоциональный опыт личности. Таким образом, есть все основания полагать, что особенности развития эмоционального интеллекта могут оказаться связанными с особенностями жизнестойкости студентов медицинского вуза. Для врачей соединение эмоционального интеллекта и жизнестойкости, очевидно, может стать своего рода стержнем, препятствующим выгоранию и позволяющим дальше развиваться в профессии. Исследования показывают следующие особенности связи жизнестойкости, эмоционального интеллекта и профессиональной деформации у медицинских работников:

- несмотря на развитие профессиональной деформации, оказываются завышенными такие показатели жизнестойкости, как способность контролировать происходящие в их жизни события и готовность прикладывать усилия для достижения нужных результатов [5];

- выявлена связь между низким уровнем развитости эмоционального интеллекта и тенденцией к формированию эмоционального истощения [6];

- развитие эмоционального интеллекта препятствует формированию профессиональной деформации врачей, основной вклад вносят такие показатели эмоционального интеллекта как эмоциональная гибкость и осознание своих эмоций [7].

Особенности профессиональной деятельности накладывают отпечаток на личность специалиста уже на этапе обучения. Для студентов-медиков в разных исследованиях выявлены две закономерности проявления параметров эмоционального интеллекта:

- в межличностном аспекте более выражены показатели эмпатии, эмоциональной осведомленности и способности распознавать эмоции других людей. В противовес этому показатели самомотивации и управления эмоциями выражены значительно слабее [8].

- во внутриличностном аспекте наиболее выраженный компонент – самомотивация, что выражается в стремлении познать свои эмоциональные особенности, иметь возможность управлять ими, что крайне актуально в деятельности врача, обремененного колоссальной ответственностью за принятия решений, зачастую в ситуациях дефицита информации и времени [9, 10]; способность врачей к успешному самопониманию эмоций обеспечивает снижение тревожности и как следствие, стрессоустойчивость [11, 12].

Формулировка цели статьи. Изучение вклада эмоционального интеллекта и его параметров в обеспечение жизнестойкости студентов медицинского вуза.

Изложение основного материала статьи. В качестве респондентов участвовали 128 студентов 2 курса Медицинской академии, возраст 18-24 лет (медиана 19 лет), 100 женского пола и 28 мужского. Вследствие неуравновешенности данных по полу и нашему априорному предположению об отсутствии существенных различий в показателях мужчин и женщин, данные представителей разных полов анализировались вместе.

Прежде всего, студенты давали письменное согласие на обработку данных, опросники заполнялись в обезличенном виде, и передавались исследователю вслепую.

В качестве инструментария использовались тест жизнестойкости С. Мадди (в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой) и тест эмоционального интеллекта Н. Холла.

Статистическая обработка материала проводилась параметрическими методами (на основании соответствия распределения признаков нормальному распределению согласно критерию хи-квадрат): описательной статистики (среднее арифметическое, минимум, максимум, стандартное отклонение), а также линейным корреляционным анализом Пирсона для выявления связей между исследованными показателями опросников.

Прежде всего, приведем описательную статистику опросников:

Таблица 1

Описательные статистики оцениваемых параметров жизнестойкости и эмоционального интеллекта

Оцениваемые параметры	Среднее	Минимум	Максимум	Ст.откл.
Жизнестойкость	82,13	39,00	141,00	20,10
Принятие риска	17,46	6,00	30,00	4,74
Контроль	30,07	8,00	60,00	8,92
Вовлечённость	34,61	15,00	51,00	8,74
Эмоциональная осведомленность	29,19	14,00	38,00	4,57
Управление своими эмоциями	22,72	6,00	35,00	6,42
Самомотивация	27,28	9,00	36,00	5,39
Эмпатия	29,02	10,00	36,00	4,56
Управление эмоциями других людей	28,29	17,00	36,00	4,18

Показатели жизнестойкости: комплексный показатель жизнестойкости, вовлеченность, контроль находятся на среднем уровне, а показатель принятия риска (убежденность в том, что все происходящее, неважно, позитивное оно или негативное, идет на пользу) – на высоком уровне.

Такие показатели эмоционального интеллекта, как эмоциональная осведомленность, самомотивация, эмпатия, управление эмоциями других, – находятся на среднем уровне; управление своими эмоциями – на низком уровне, то есть можно говорить в целом, что эмоциональный интеллект студентов медицинского вуза находится на среднем уровне развития.

Следует отметить наличие всех статистически значимых ($p < 0,05$) и при этом от слабых до средних по величине коэффициентов корреляций между показателями этих двух опросников (табл. 2).

Результаты корреляционного анализа между показателями жизнестойкости (по столбцам) и эмоционального интеллекта (по строкам)

Показатели	Жизнестойкость	Принятие риска	Контроль	Вовлечённость
Эмоциональная осведомленность	0,35***	0,23**	0,29**	0,31***
Управление своими эмоциями	0,51***	0,37***	0,45***	0,48***
Самотивация	0,56***	0,26**	0,57***	0,53***
Эмпатия	0,08	0,08	0,02	0,11
Управление эмоциями других	0,20*	0,13	0,14	0,22*

Примечания: * – статистическая связь значима на уровне $0,05 < p \leq 0,01$; ** – статистическая связь значима на уровне $0,01 < p \leq 0,001$; *** – статистическая связь значима на уровне $p < 0,001$

Так, эмоциональная осведомленность статистически значимо коррелирует со всеми шкалами жизнестойкости, особенно – по комплексной шкале жизнестойкости. Вероятно, жизнестойкость сильнее в случаях, когда личность эмоционально осведомлена о причинах и мотивах своей активности, что является своего рода двигателем.

В свою очередь, шкала жизнестойкости сильнее всего коррелирует с таким параметром эмоционального интеллекта как самотивация. Вероятно, самотивация как настройка на деятельность, управление своим поведением за счет контроля эмоционального состояния способствует и жизнестойкости. Личность, способная управлять своими эмоциями (эмоциональной регуляцией с использованием волевой регуляции), демонстрирующая эмоциональную гибкость, отходчивость обладает лучшей жизнестойкостью. Управление своими эмоциями способствует и другими аспектами жизнестойкости – принятию контролируемого риска, а также вовлеченность в деятельность. Это не удивительно, ведь эмоции релевантны деятельности. Таким образом, студент врачебной специальности, способный управлять своими эмоциями, чаще проявляет жизнестойкость, вовлеченность в порученное ему дело, воспринимаю успехи и неудачи как необходимые этапы на пути освоения профессиональных знаний, приобретения опыта. Эмоциональная осведомленность также умеренно коррелирует с принятием риска, контролем и вовлеченностью, но в меньшей степени, чем управление своими эмоциями. Видимо, осведомленность – это еще не практическое управление, а значит, вносит меньший вклад в активность и деятельность. Что же касается самотивации, то все показатели жизнестойкости, кроме принятия риска, существенно связаны с этим показателем. Действительно, для будущих врачей и для актуальных студентов-медиков, способность управлять своим поведением, пожалуй, выступает системно-образующим фактором для их продолжения обучения в вузе, где именно усидчивость в освоении огромных массивов материалов на первых курсах играют колоссальную роль, и составляют базу для последующей успешной специализации.

Стоит отметить, что по шкале эмпатии отсутствуют значимые связи с показателями жизнестойкости. Возможно, это связано с тем, что развитость эмпатии будет, скорее, препятствовать эффективным врачебным решениям, когда приходится нести ответственность за жизнь пациента и не проявлять излишнее «мягкосердечие», которое может оказать пагубное воздействие на результаты лечения. Впрочем, это не означает отсутствие эмпатии вообще у будущих врачей, ведь исходя из описательной статистики, эмпатия в структуре показателей эмоционального интеллекта занимают отнюдь не последнее место. Так что говорить о неуманности, эмоциональной нечувствительности личности будущего врача нельзя.

Также относительно невелики связи между показателем «управление эмоциями других» и показателями жизнестойкости. Возможно, это свидетельствует о наличии в структуре личности будущего врача определенной авторитарности, без которой немислим успех лечения. Либо это вопрос возраста и опыта, который еще требуется накопить студентам медицинского вуза. Данный вопрос нуждается в дальнейшем проработке.

Выводы:

1) У будущих врачей – студентов медицинского вуза – наблюдаются статистически значимые связи между показателями опросников жизнестойкости С. Мадди и эмоционального интеллекта EQ Н. Холла.

2) В наибольшей степени систематические статистические связи (умеренные) наблюдаются по показателям управления своими эмоциями, самотивации, в меньшей степени – эмоциональной осведомленности, и в наименьшей (слабые) – эмпатии и управления эмоциями других.

3) Вероятно, такое распределение связей наиболее оптимально для представителей врачебных профессий, которые характеризуются повышенной мерой ответственности, физической и психоэмоциональной нагрузкой, определенной авторитарностью во благо пациента. Тем не менее, будущим врачам могли бы быть показаны тренинги или упражнения на развитие связей эмпатии, управление эмоциями других в связи с жизнестойкостью как обретение дополнительных ресурсов в работе с потенциальными пациентами.

4) Подводя итог, можно говорить о том, что эмоциональный интеллект вносит свой вклад в жизнестойкость студентов медицинских вузов преимущественно за счет следующих параметров: понимание своих эмоций и способность к управлению ими и убежденность, что все происходящее, независимо от того хорошее оно или плохое, идет на пользу, для расширения профессионального и жизненного опыта.

Литература:

1. Фоминова А.Н. Жизнестойкость личности. Монография. – М.: МГПУ, Прометей. – 121 с.

2. Костина Л.А. Социально-психологическая адаптация студентов-медиков как реализация особенностей их идентичности // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – Т.6., № 11. – С. 1398-1402.
3. Фомина Н.В., Федосеева Т.Е. Исследование показателей жизнестойкости в аспекте личности профессионала // *Современные проблемы науки и образования*. – 2016. – №. 6. – С. 456-456.
4. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
5. Колесникова И.А., Лиценталь И.Е. Профессиональные деформации у медицинских работников // *Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России*. – 2015. – С. 118-122.
6. Логинова И.О., Сердюк Т.И., Живаева Ю.В. Исследование взаимосвязи характера мотивации достижения с показателями жизнестойкости у студентов медицинского вуза // *Современные проблемы науки и образования*. – 2015. – №. 1-1. – С. 1552-1552.
7. Васильева Н. Г. Взаимосвязь особенностей эмоционального интеллекта и синдрома выгорания у врачей // *диссертация... кандидата психологических наук: 19.00.04*. – 2016. (режим доступа <https://disser.spbu.ru/files/disser2/890/aforeferat/LBmvMz3HqK.pdf>) (дата обращения: 02.03.2018).
8. Гудкова Т. В., Кондратьева Т. Н. Особенности эмоционального интеллекта у студентов, обучающихся в медицинском и педагогическом вузах // *Journal of Siberian Medical Sciences*. – 2015. – №. 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-emotsionalnogo-intellekta-u-studentov-obuchayuschisya-v-meditsinskoy-i-pedagogicheskom-vuzah> (дата обращения: 02.03.2018).
9. Ерохина Е. В. Взаимосвязь компонентов эмоционального интеллекта и профессиональной дезадаптации личности // *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология*. – 2010. – №. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-komponentov-emotsionalnogo-intellekta-i-professionalnoy-dezadaptatsii-lichnosti> (дата обращения: 02.03.2018).
10. Плешакова Д. Р. Исследование эмоционального интеллекта студентов-медиков // *Международный студенческий научный вестник*. – 2016. – №. 5-1. – С. 78-80.
11. Параскевова К. Г. Особенности личности помогающих специалистов с разным уровнем эмоционального интеллекта // *Вісник Одеського національного університету. Психологія*. – 2012. – №. 17, Вип. 8. – С. 425-432.
12. Неволина В. В. Исследование структурных компонентов эмоционального интеллекта студентов медицинского вуза // *Дискуссия*. – 2015. – №. 5 (57). – С. 139-143

Психология

УДК: 37.04

доктор психологических наук, профессор Дмитриева Елена Ермолаевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет
 имени Козьмы Минина (Мининский университет)» (г. Нижний Новгород)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНАЯ ГОТОВНОСТЬ ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлены результаты теоретико-экспериментального изучения условий реализации инклюзивного образования. Формирование индивидуально-личностных ценностей у студентов рассматривается в качестве важнейшего условия развития практики инклюзии в Российском образовании.

Annotation. The article presents the results of theoretical and experimental study of the conditions for the implementation of inclusive education. The formation of individual and personal values among students is considered to be the most important condition for the development of the practice of inclusion in Russian education.

Ключевые слова: инклюзивное образование, лица с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), индивидуально-личностные ценности, коммуникативная толерантность.

Keywords: inclusive education, persons with disabilities (SWD), individual and personal values, communicative tolerance.

Введение. Внедрение инклюзивного образования, обеспечение равного доступа к образованию детей с учётом разнообразия их потребностей и возможностей – одна из проблем современной школы [5].

Процесс реализации инклюзивного образования сталкивается в настоящее время с рядом трудностей и проблем. Одна из них – неготовность педагогов к работе с детьми с ОВЗ, отсутствие у них ценностного отношения к лицам с ОВЗ, к реализации их прав на образование (С. В. Алехина, М. Н. Алексеева, Е.Л. Агафонова, Е. Е. Дмитриева и др.). По мнению исследователей, первичной и важнейшей ступенью подготовки системы образования к реализации инклюзивной практики является этап психологических и ценностных изменений субъектов образовательного пространства (Е. Е. Дмитриева, И. М. Яковлева). В этой связи особенно остро стоит проблема подготовки педагогов к реализации инклюзивного обучения. Именно от качества подготовки будущих педагогов, учителей зависит эффективность социальной реабилитации детей с ОВЗ, их интеграции в массовое образовательное пространство.

Формулировка цели статьи. Цель предпринятого нами исследования – выявить профессионально-ценностную готовность студентов выпускных курсов педагогического вуза к работе в условиях инклюзивного образовательного пространства.

Задачи исследования:

1 – изучить информационно-технологическую готовность выпускников к работе в инклюзивной образовательной организации;

2 – оценить индивидуально-личностные ценности, отражающие целевую и мотивационную направленность личности будущего педагога.

Мы провели социологический опрос студентов выпускных и предвыпускных курсов бакалавриата, обучающихся по направлениям: «Специальное (дефектологическое) образование» и «Психолого-педагогическое образование».

В исследовании приняли участие 130 студентов Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина (Мининский университет). Анкета, предложенная студентам, содержала

вопросы, направленные на выявление информированности студентов о сущности инклюзии и нормативной базе реализации инклюзивного образования, о профессиональной (технологической) готовности студентов к работе в инклюзивном образовательном учреждении. Основная часть вопросов анкеты позволяла оценить ценности – отношение респондентов, т.е. нравственную позицию, отражающую отношение будущих педагогов к детям с ОВЗ, к возможности обучения со здоровыми детьми; мотивационную готовность к работе в инклюзивной образовательной организации.

Изложение основного материала статьи. Представим результаты анализа информированности респондентов по вопросам инклюзивного образования. 83% респондентов знают, что согласно закону «Об образовании в РФ» обучение детей с ОВЗ может быть организовано совместно с другими обучающимися. На вопрос: «В чём заключаются особенности инклюзивного образования...» (студентам было предложено дать краткий ответ) правильно ответили 67% студентов; 27,7% ошибочно определили суть понятия; 5,3% затруднились с ответом. У 40% респондентов вызвал затруднение вопрос об обязательности или необязательности инклюзивного обучения по закону «Об образовании в РФ».

Не все опрашиваемые студенты поддерживают практику инклюзивного образования (Рис. 1).

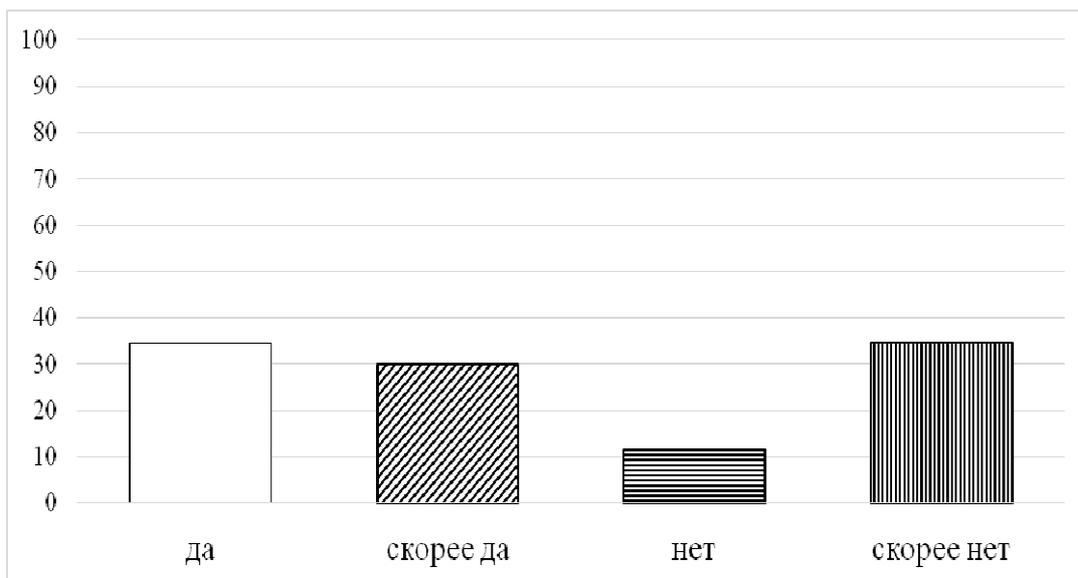


Рисунок 1. Отношение респондентов к реализации инклюзии

Многие респонденты (65,4%) поддерживают внедрение в нашей стране инклюзивного образования; 46,2% респондента не поддерживают практику реализации образовательных потребностей детей с ОВЗ в условиях массового образования. В качестве препятствия к реализации инклюзивного обучения 10% респондентов выделяют отсутствие законодательной базы, а 27,6% респондентов – недостаточность материально-технического и программного оснащения образовательных учреждений; 22,4% студентов обеспокоены отсутствием в образовательных учреждениях специалистов для работы с детьми с ОВЗ. Большой интерес для нашего исследования представляет позиция 40% респондентов, которые в качестве препятствия для успешного продвижения практики инклюзии выделяют неуважение субъектов поликультурного пространства к индивидуальным различиям людей, предрассудки в отношении лиц с ОВЗ.

По поводу существенных характеристик инклюзивного образования мнения респондентов разделились (Рис. 2).

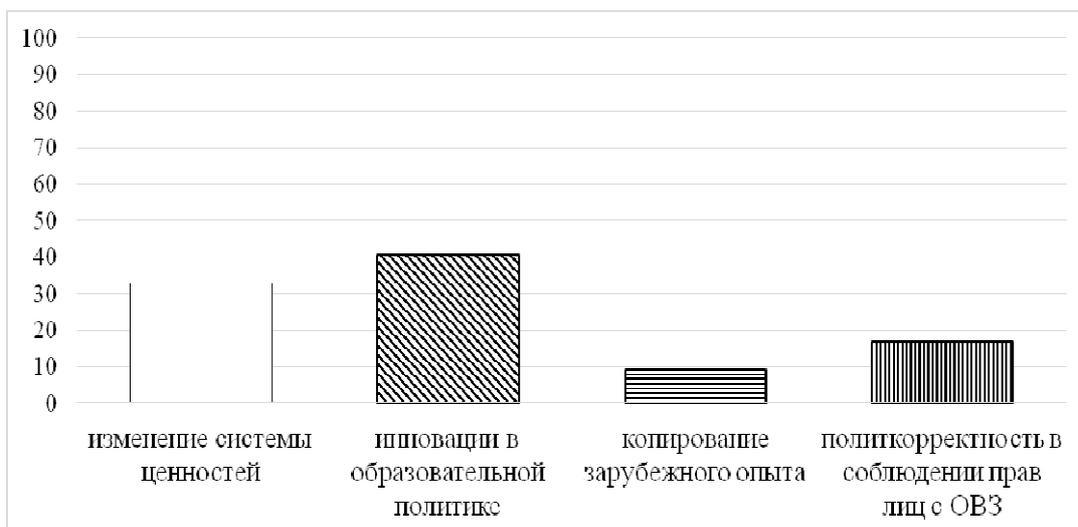


Рисунок 2. Понимание респондентами существенных характеристик инклюзии

Большинство респондентов (40,9%) считают, что инклюзивное образование – это инновационный процесс образовательной политики государства; достаточно большой процент респондентов (33%) считают, что инклюзивное образование – это результат гуманизации общественного развития, это изменение общественных ценностей; 16,9% студентов полагают, что практика реализации инклюзии – это политкорректность, отражающая мировую тенденцию признания прав лиц с ОВЗ и инвалидностью; 9,2% опрошиваемых студентов считают, что мы пытаемся привнести в практику образования зарубежный опыт без достаточной его оценки.

По результатам данного этапа исследования мы сделали выводы:

- Осведомлённость в вопросах инклюзивного образования показали 83% респондентов, только 60% респондентов в понимании этой проблемы опираются на нормативные документы;
- Респонденты (34,6%) показали низкий уровень лояльного восприятия лиц с ОВЗ и толерантного отношения к реализации их прав на образование в условиях массового образования;
- Респонденты обнаружили низкий уровень ценностно-смыслового понимания проблемы инклюзивного образования. Только 33% студентов связывают инклюзию с гуманизацией общественного развития; только 40% студентов в качестве препятствия реализации инклюзии рассматривают отсутствие лояльности, толерантности в отношении лиц с ОВЗ и инвалидностью.

Анализ ответов студентов на вопросы о технологической и психологической готовности их к реализации инклюзивной практики показал, что только 20% респондентов имеют опыт инклюзивного обучения в качестве наблюдателя; 3,9% – имеют опыт работы в инклюзивном образовательном пространстве. На рис. 3 представлены результаты ответов студентов на вопрос: «Считаете ли Вы себя психологически и технологически готовыми к работе с детьми с ОВЗ?».

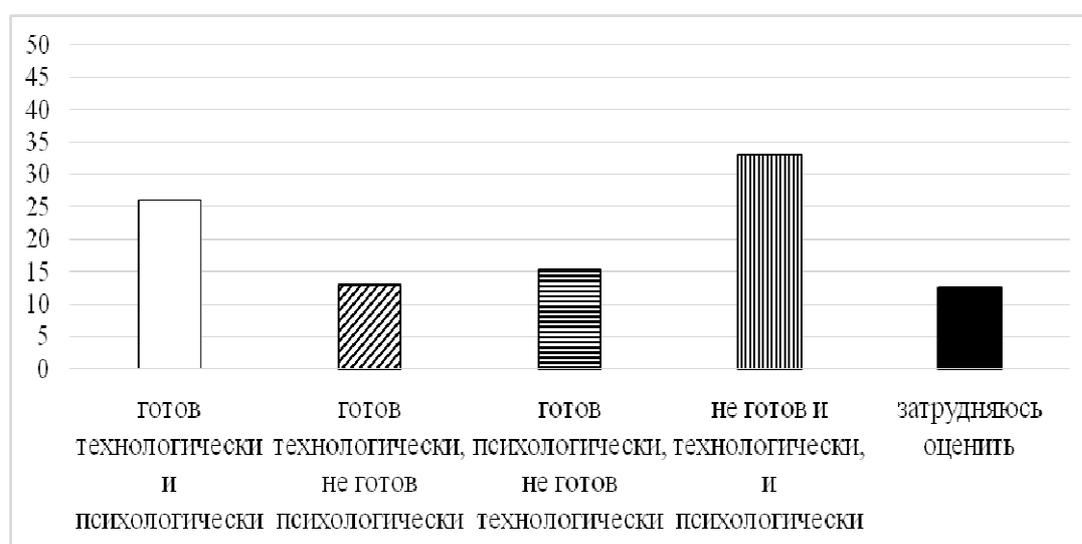


Рисунок 3. Результаты оценки технологической и психологической готовности студентов к инклюзивному обучению

По данным, представленным на рис.3, только 26% студентов (по их оценкам) технологически, психологически готовы к работе с детьми с ОВЗ, обучающимися совместно со здоровыми сверстниками; 33,1% респондентов констатируют технологическую и психологическую неготовность к инклюзивному обучению детей; 12,5% студентов не смогли определить свои возможности, а 28,4% респондентов отметили недостаточную готовность (или технологическую, или психологическую) к реализации инклюзивной практики. На предложение работать в инклюзивной образовательной организации (один из вопросов анкеты предполагал получить ответ респондента) мы получили такие результаты: 36,2% студентов определили свою готовность безоговорочно принять предложение; 16,2% респондентов готовы работать в инклюзивных группах и классах на условиях профессиональной переподготовки. На условиях материального вознаграждения согласились бы 23% студентов. Категорически отказались бы от работы в условиях инклюзии 20,7% студентов; 3,9% опрошиваемых затруднились ответить.

По результатам ответов респондентов на технологические вопросы мы сделали следующие выводы:

- Студенты не имеют достаточного опыта работы в условиях инклюзии (даже в качестве наблюдателя);
- Большое количество респондентов (33,1%) констатируют неготовность (и технологическую, и психологическую) к работе в инклюзивном пространстве. Многие студенты (16,2%) осознают необходимость профессионального развития для работы в условиях совместного обучения детей с ОВЗ с другими обучающимися;
- Группа студентов в 20,7% случаев категорически не готова принять предложение на работу в условиях инклюзии, 23% студентов может стимулировать к работе с детьми с ОВЗ только дополнительная оплата.

Группа вопросов анкеты, предложенная респондентам, позволяла вывести их на личностный уровень осмысления проблемы, обозначить ценностные установки по отношению к детям с ОВЗ, возможности реализации их прав на образование, выделить сложности в работе и приоритетные задачи педагога инклюзивного образования.

На рис.4 представлены результаты ответа респондентов на вопросы: «Демонстрируя другому человеку своё позитивное отношение к ребёнку с ОВЗ, педагог развивает субкультуру учреждения...»

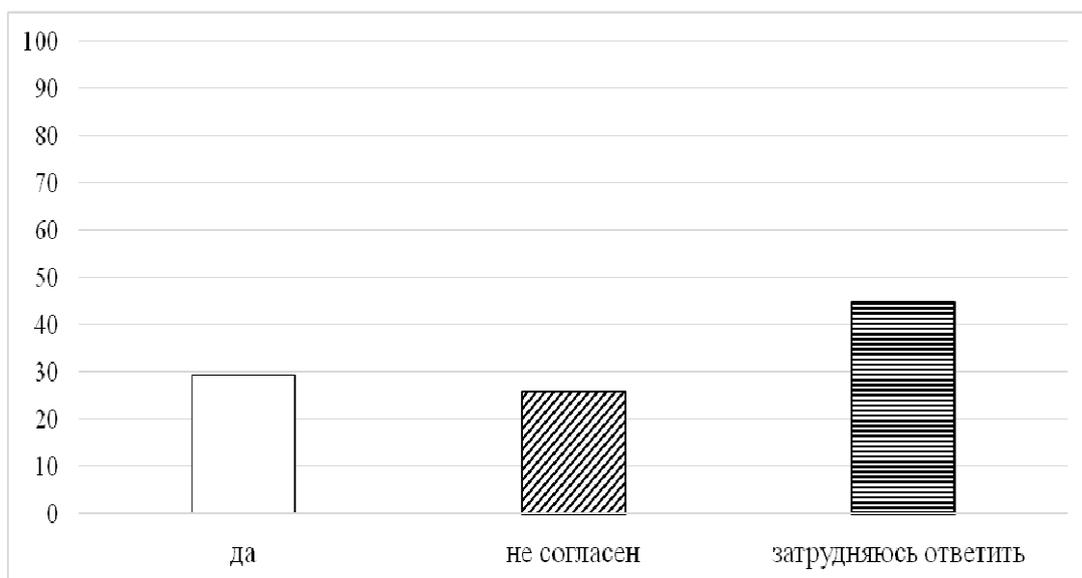


Рисунок 4. Оценка студентами роли педагога как носителя общественных ценностей

Полагаясь на данные рис.4, что большая часть респондентов (70,8%) не считают педагога носителем гуманистических общественных ценностей в отношении лиц с ОВЗ.

Мы попросили студентов оценить, кому из субъектов поликультурного пространства в большей степени нужна инклюзия. Студенты в 70% случаев полагают, что она нужна детям с ОВЗ и их родителям; 13% респондентов в качестве «заинтересованного субъекта» выбрали общественность, полагая, что инклюзия – это реализация равенства людей и их возможностей и только 17% респондентов считают, что инклюзивное образование важно для социализации здоровых детей.

В одном из вопросов анкеты мы предложили студентам выделить затруднения в работе педагога инклюзивного класса, группы. Количественные данные ответов студентов представлены на рис. 5.

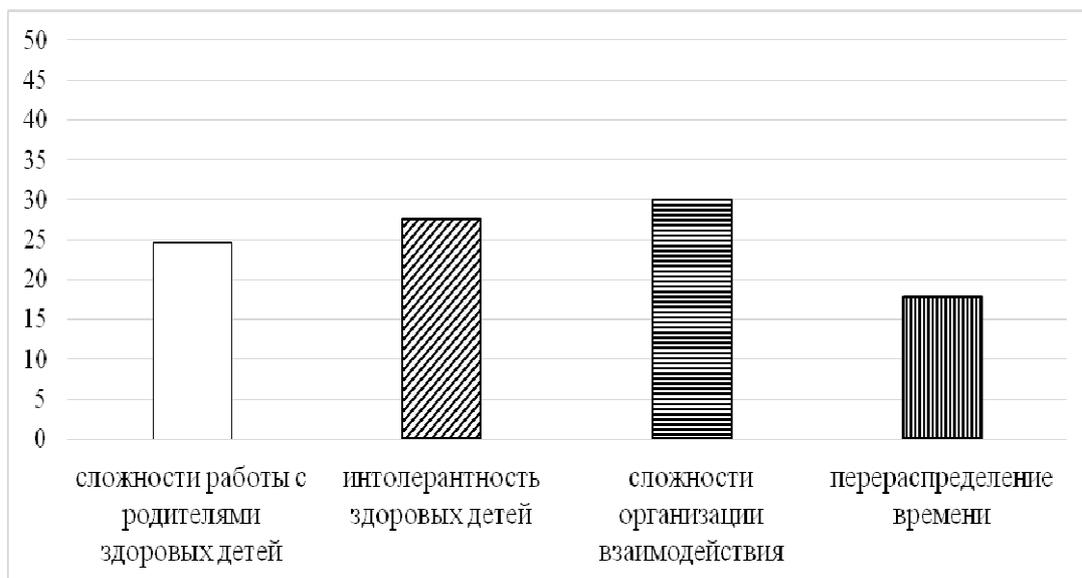


Рисунок 5. Оценка студентами затруднений в работе инклюзивного педагога

Наряду с проблемами организации взаимодействия детей (30%), перераспределения времени на индивидуальную работу (17,8%) студенты осознают, что педагогу инклюзивного образования придётся преодолевать безразличное или инtolерантное отношение здоровых детей (27,6%) и их родителей (24,6%) к детям с ОВЗ.

На рис. 6 представлены данные по выбору приоритетных задач инклюзивного образования.

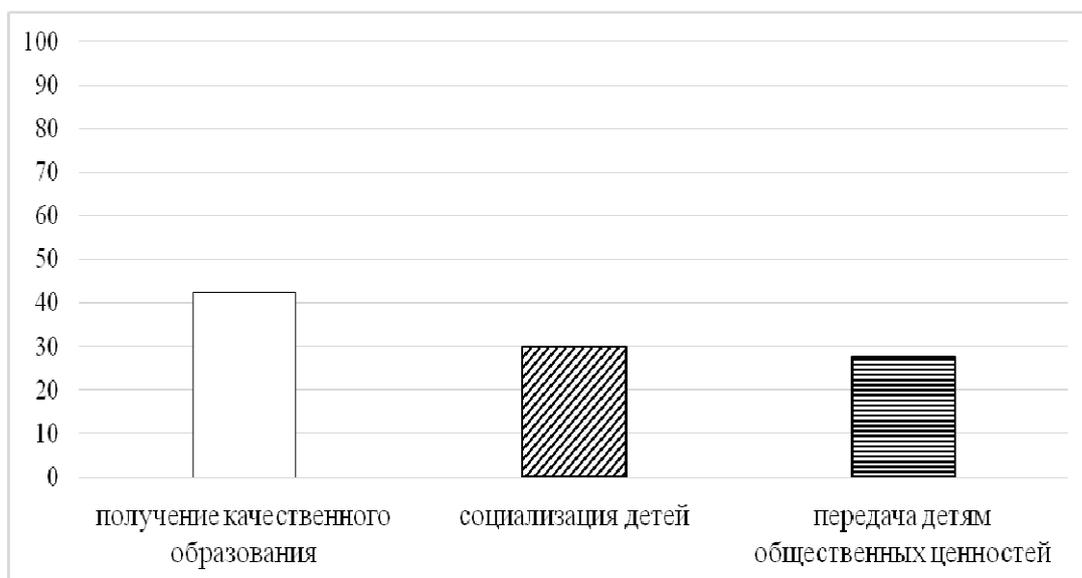


Рисунок 6. Оценка студентами приоритетных задач педагога инклюзивного образования

В качестве приоритетной 42,3% респондентов выделяют задачу получения детьми качественного образования; 30% студентов в качестве главной выделяют задачу подготовки детей к жизни; 27,7% респондентов выделяют как важную задачу формирование у детей гуманистических ценностей, принятие здоровыми детьми индивидуальных различий людей.

Анализ ценностного отношения респондентов к инклюзии (по результатам анкетирования) позволяет сделать выводы:

- Проблема инклюзивного образования в 70,8% случаев не является лично принятой позицией выпускника вуза, система ценностных отношений к лицам с ОВЗ ещё не сложилась;
- Ответы студентов на вопросы анкеты отражают тенденцию к принятию и осмыслению проблемы, её роли в социализации детей с ОВЗ и их здоровых сверстников;
- Трудности реализации инклюзивного обучения студенты (52,2%) связывают с недостаточной лояльностью и толерантностью субъектов образовательного пространства.

Выводы. Результаты нашего исследования свидетельствуют о том, что подготовка будущих учителей, специалистов остаётся актуальной задачей. Есть необходимость в системном и целенаправленном формировании инклюзивной компетентности будущих педагогов, в формировании у них ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности, перспективам и возможностям инклюзивного образования.

Литература:

1. Алехина С. В. Проблема формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза // Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: сб. материалов III Международной научно-практической конференции. – М.: МГППУ, 2015. – 528 с.
2. Алехина С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивных процессов в образовании / С. В. Алехина, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011. – №1. – С. 83-92.
3. Дмитриева Е. Е. Социально-личностная готовность субъектов образовательного процесса высшего учебного заведения к инклюзивному образованию // сб. статей. – Н. Новгород: Мининский университет, 2017. – С. 39-45.
4. Кудрявцев В. А., Каштанова С. Н. Мониторинг условий реализации инклюзивного высшего образования в вузах РФ // Вестник Мининского университета. – 2016. – №3 (16). – С. 10.
5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». Текст с изменениями и дополнениями на 2015 год. – М.: Эксмо, 2015. – 208 с.
6. Яковлева И. М. Профессионально-личностная готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Вестник МГОПУ Серия «Педагогика». – 2009. – №6. – С. 140-144.

УДК 159.9(091); 159.9(092)

кандидат психологических наук, доцент Ерина Инобат АъзамкуловнаГуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);

студентка группы 61/1 ПП кафедры психологии Крафт Елена ВладимировнаГуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ФЕНОМЕН «СОЦИАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ» С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ И ПОЗИЦИИ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ УЧЁНЫХ

Аннотация. В статье представлен историко-теоретический анализ раскрытия понятия «социальная активность» в работах советского времени с точки зрения и позиций отечественных учёных. Рассмотрены свойства, факторы и характеристики феномена «социальная активность». Изучен вопрос о природе психической активности субъекта.

Ключевые слова: активность, социальная активность, индивид, личность, ученые, просоциальное поведение.

Annotation. The article presents a historical and theoretical analysis of the disclosure of the concept of "social activity" in the works of the Soviet era from the point of view and positions of domestic scientists. The properties, factors and characteristics of the phenomenon of "social activity" are considered. The question of the nature of the subject's mental activity has been studied.

Keywords: activity, social activity, individual, personality, scientists, prosocial behavior.

Введение. Социальная активность, как понятие, широко используется в работах философов, социологов, психологов и педагогов. Однако трактовка понятия «социальная активность» была различной. И по сей день не появилось общего подхода в понимании данного социального феномена, хотя исследований, посвящённых «социальной активности» довольно много.

До сих пор не выделено общего подхода в понимании изучаемого феномена.

Социологи Д.Е. Фролов и В.И. Малкин в своей книге «Активность личности студента», объясняют это «... с одной стороны, его сложностью, с другой - отсутствием должного внимания...» к нему [6].

Этой активности посвящена книга «Социальная активность студенческой молодежи современного молодого города» Потаповой С.А.

Подавляющее число работ в этой области представляет собственно конкретно - научные исследования. В них, как правило, рассматривается активность определённых социальных субъектов (личностей, социальных групп, слоёв, классов) в отдельных видах деятельности (политической, трудовой, семейной, эстетической, моральной и т.д.).

Формулировка цели статьи: провести теоретический анализ научных точек зрения, позиций и исследований социальной характеристики личности ведущими учеными в области изучения «социальной активности» личности.

Изложение основного материала статьи. Впервые была дана социальная характеристика личности в 20-е годы ведущими учеными В.М. Бехтеревым, П.П. Блонским, К.Н. Корниловым, через её социальную активность.

Вопрос о природе психической активности субъекта стал основой ряда исследований этих лет. К числу таковых могут быть отнесены работы М.Я. Басова, Л.С. Выготского, Д.Н. Узнадзе. Разработка проблемы активности нашла своё отражение и в 40-х годах в теоретических трудах С.Л. Рубинштейна. Особый подход к этой проблеме был предложен А.Н. Леонтьевым, считавшим, что внутреннее воздействует через внешнее.

Развивая идеи Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьев говорил, что сам процесс интериоризации это переход из внешней деятельности во внутренний план сознания. Таким образом, на сегодняшний день необходимые предпосылки для создания психологической теории социальной активности содержатся в ряде научных работ [4]. В отечественной психологии при анализе развития личности придерживаются принципа саморазвития, основанного на положениях о разрешении внутренних противоречий, опосредованных влиянием окружающей среды.

Важно отметить отдельно ещё один подход к пониманию данного феномена, поскольку он дал начало многим работам советского времени. Это марксистская теория.

Исходя из методологических положений марксизма, активность личности следует понимать, как деятельность, направленную на: [1]

- усвоение элементарных общечеловеческих способов существования индивида в макро- и микросреде (ходьба, речь, чтение, письмо и т.д.);
- создание мира вещей и идей (репродуктивное и творческое);
- формирование взаимоотношений в микросреде (группа, коллектив) и созидание внутреннего мира другого индивида;
- участие в регуляции и преобразовании макросреды (общественных отношений);
- самосозидание и самовоспитание.

В последние годы были проведены исследования. А.А.Волочкова исследовала общий уровень целостной учебной активности младшего школьника, которое оказывает значительное влияние на развитие его индивидуальности, чем тип или модель обучения.

В исследовании были учтены три фактора - генетический, средовой и активно субъектный, которые позволяют построить более реальную картину развития психики и понимания поведения конкретного человека.

Именно активный субъект способен по своему выбору аккумулировать и использовать тот материал, который ему предоставили наследственность и среда. Наличие и выраженность «третьего фактора» (активный субъект) - важнейшая родовая особенность человека, во многом объясняющая его филогенез [2].

Подводя промежуточный итог, можно констатировать, что человек имеет двойственную – биосоциальную природу: с одной стороны – это существо индивидуальное, развивающиеся по биологическим и физиологическим законам, а с другой – существо социальное, которое является представителем наивысшей реальности интеллектуального и морального порядка, существует в рамках социума, а значит, принимает во внимание и ориентируется на порядки и законы этого социума. Он является частью общества, а потому не может жить только в системе собственных, индивидуальных «координат», а значит, обладает несколько разными видами «активности».

В.Г. Маралов и В.А. Ситаров выделяют три основных вида активности человека: физическая, психическая и социальная [4].

При этом социальная активность понимается как потребность личности в изменении или поддержании основ человеческой жизни в соответствии с мировоззрениями и ценностными ориентациями.

Чёткого определения феномена «социальная активность» нет до сих пор, несмотря на достаточное количество работ, использующих так или иначе это понятие. Подавляющее большинство работ написаны в советское время в рамках педагогики и психологии. Это обуславливается стремлением подтверждать и развивать марксистское положение о том, что человек как личность формируется лишь через посредство своих отношений с другими.

Согласно В.Г.Асееву, человеку присуща потребность в активности вообще или потребность в простом физиологическо-энергетическом функционировании, а также личная потребность при определённых социальных условиях личности. Потребности первого типа приводят активность в определяемые требованиями и условиями общества пределы, формы, придают ей направление. Потребности второго типа вызывают активность, соотносящуюся с общественно значимыми ценностями, нормами, создают оптимальные условия для развития личности [1].

В советский период изучаемый феномен был сформирован в рамках социалистической теории. В широком философском плане, как отмечает Е.Н. Ануфриев, «социальной может быть признана лишь та активность, которая способствует общественному прогрессу, ориентирована на положительные общественные ценности, наполняющие жизнь человека высоким смыслом» [2].

В более узком смысле социальная активность понимается как мера проявления интенсивности деятельности.

В свою очередь А.П. Петров отмечает, что «...социальную активность следует рассматривать как меру интенсивности деятельности, направленной на совершенствование развитого социализма, в конечном счёте, на построение коммунизма» [4].

Е.В. Власова понимает социальную активность как интегральное свойство личности, становление которого предполагает наличие общественно значимой цели и коллективно организованного способа её достижения [3]. Этот подход к пониманию феномена «социальная активность» перекликается с подходом Т.Н. Мальковской, которая считает, что социальная активность является интегральным общественным свойством, характеризующим состояние субъекта в процессе взаимодействия с другими индивидами [6].

По мнению С.П. Баранова, Л.Ф. Болотина, В.А. Слостёнина, социальную активность следует рассматривать не только как свойство личности, но и как форму, способ деятельности [4].

Кроме того, они считают, что социальная активность тесно связана с другим понятием - «общественная активность», т.к. направлена она также на благо общества.

В 70-80 годы некоторые ученые обращались к личностному аспекту общественной деятельности и определяли её как сложное качество личности.

А.В. Зосимовский в определении сущности общественной активности выделяет готовность и умение трудиться на пользу общества. С точки зрения О.Н. Яницкого, «общественная активность – это сфера приложения личностных сил и способностей, обогащающая содержание жизни, наполняющая её новым смыслом».

К.Д. Радина определяет общественную активность как «свойство личности, включающее осознание значимости общественной деятельности, готовность и желание участвовать в ней, умение действовать, проявляя инициативу, самостоятельность» [6].

В 90-е годы в психологии предметом активной дискуссии, истоки которой уходят ещё в 40-е годы, стал вопрос о соотношении «активности» и «деятельности». В.А. Петровский следующим образом характеризовал связь активности и деятельности, по его мнению эта связь и есть совокупность обусловленных моментов движения индивида, обеспечивающих развитие, видоизменение, реализацию и становление деятельности» [4].

В постсоветский период (90-е годы XX века) проводятся интенсивные исследования К.Д. Радиной, М.И. Рожковой, А.В. Мудриковой, И.М. Андрамоновой в области проблемы развития социальной активности личности.

В Российской педагогической энциклопедии активность личности определяется как «деятельное отношение человека к миру, способность человека производить общественно значимые преобразования материальной и духовной среды на основе освоения общественно-исторического опыта человечества, проявляется в творческой деятельности, волевых актах, общении» [4].

Кроме собственно определения, большое значение для нас имеет тот факт, какими свойствами, характеристиками наделён феномен «социальная активность», какими факторами он обусловлен.

Если говорить о свойствах социальной активности, то Т.Н. Мальковская выделяет такое свойство, как развитие социальной активности из активности субъектной [7]. По ее мнению, возрастание социальной активности находится в диалектической зависимости от культуры общественных отношений, определяющих общий уровень и характер развития в человеке общественных начал. На каждом возрастном этапе социальная активность имеет тенденцию к возрастанию в соответствии с объемом социальных обязанностей и того опыта, который приобретает учащийся... Тот или иной уровень социальной активности зависит от соотношения между обязанностями личности в общественно значимой деятельности и субъективными установками на деятельность и отношение в ней [6].

Формирование социальной активности должно идти постоянно, хотя и быстрыми темпами, от одного уровня к другому. Она также отмечает, что процесс формирования социально активной личности сложен и противоречив, его нельзя сделать активным, механически воздействуя на человека.

Е.В. Власова также считает, что социальная активность развиваема и подвергается коррекции путём воздействия «извне», в данном случае - путём педагогического воздействия: «...учитель нуждается в квалифицированных психолого-педагогических рекомендациях по диагностике становления социальной активности учащихся с целью направленной коррекции её развития...» [2].

В.Г.Маралов и В.А.Ситаров поддерживают идею о возможности развития социальной активности и считают задачей педагогики «...стимулировать социальную активность личности в соответствии со способностями, возможностями и творческим потенциалом личности...».

В.К. Котырло и О.А. Головки доказали в своём исследовании, что посредством формирования механизмов управления поведением можно добиваться повышения социальной активности аффективных детей.

Таким образом, согласно мнению советских учёных и исследователей, занимающихся проблемой социальной активности (Т.Н.Мальковская, Е.В.Власова, В.Г.Маралов, В.А.Ситаров и др.) считают, что социальная активность может иметь различную меру проявления, зависящую от соответствия установок личности на деятельность и общение и того социального пространства, в котором она может реализовать все эти установки. Они также считают, что на активность человека влияет множество обстоятельств как объективного, так и субъективного порядка [6].

Из выделяемых авторами советского времени свойств социальной активности была определена ее зависимость от объекта, на который она направлена, которая по-разному проявляется в различных видах деятельности: познавательной, трудовой, общественно-политической, организационной, художественно-творческой и др.

В.Г.Маралов и В.А.Ситаров считают, что социальная активность выступает в качестве родового понятия относительно видовых, обусловленных тем или иным видом деятельности и её предметной направленностью. Отдельного человека могут характеризовать в различных видах деятельности разные уровни активности. Т.Н. Мальковская приводит множество причин как объективных, так и субъективных.

Формирование социальной активности человека происходит в связи с уже с имеющимся потенциалом социальной активности, существующего в обществе, а также в рамках этого потенциала.

Б.Г. Аняев, В.Н. Мясичев, Б.Д. Парыгин считают, что критерием социальной активности личности выступает в первую очередь сама позиция личности, характеризующаяся многообразием отношений с окружающей средой, носящая деятельный характер этих отношений. Ее показателями на том или ином этапе развития, являются, во-первых, изменение мотивации, во-вторых, направленность этой мотивации на удовлетворение потребностей в общественно-значимой деятельности и социально ценном общении [3].

Оптимум активности в социально значимой деятельности, имеющей самую разнообразную направленность, стимулирует интеграцию и духовное развитие личности, что создаёт предпосылки к её всестороннему развитию.

О.Д.Чугунова, проводившая в своей диссертации, отмечает, что среди исследователей отсутствует единый взгляд на понятие «социальная активность». Г.М.Гак, М.Петросян, Г.Л.Смирнов и др., не раскрывая само понятие, подчёркивают его значимость для развития личности и общества. Ю.В.Бухалов, А.В.Зосимовский, В.Г.Мордкович и др., рассматривают социальную активность как черту личности, проявляющейся в деятельности. Л.И.Божович, Т.С.Ч Лапина, К.К.Платонов, В.С.Хангин и др., под активностью понимают целый комплекс свойств личности. В.Х.Беленький, Е.Г.Комаров, П.Е.Кряжев и др., под общественной активностью понимают определённое состояние деятельности индивида или их социальных общностей [3].

И всё же, нужно отметить, что взаимоисключающих характеристик социальной активности в работах разных учёных обнаружено не было.

В современной психологии интересующее нас понятие встречается крайне редко и в основном понимается как синоним общественной активности (А.А.Арзамасцев, Г.А.Гостилович, И.Е.Безрученко, Н.А.Зенкова, В.Б.Волков и др.). А.А.Арзамасцев и др. включают в это понятие (сформулировано в контексте исследования старшеклассников на социальную активность) отношение к политической и общественной жизни страны, региона, города, школы; участие в школьной и вне школьной общественной деятельности; намерение участвовать в общественной жизни в будущем [4].

В.Б. Волков считает, что понятие «социальная активность» часто путают с понятием «активная гражданская позиция». Но социальная активность, по его мнению, «...это не позиция и не поза, она подразумевает самые что ни на есть конкретные действия, которые совершает человек сам или совершают люди, которыми социальная активность управляет. Слово «социальная» говорит, что действия связаны с социумом, с обществом, в котором эта социально активная личность живёт. И, конечно же, подразумевается, что эти конкретные действия направлены на благо обществу, а не против него».

В.Б.Волков объясняет происхождение социальной активности следующим образом: «...социальная активность, как болезненная бактерия, передаётся только через заражение личным примером. И если примера нет, то и социальная активность не пробивается».

Его мнение заключается в том, что он считает социальную активность можно развивать с помощью тренингов, разработку одного такого тренинга он и представляет в своей книге «Тренинг социальной активности».

Точка зрения В.Д. Шадрикова заключается в том, что общественно - активный человек потому общественно активен, что отождествляет себя с другими, не равнодушен к ним.

Так как в выше рассмотренном теоретическом материале не было найдено точного определения социальной активности, далее были рассмотрены близкие, понятия, так или иначе связанные с социальной направленностью личности. Такие как «активность», «просоциальное поведение», «социальный интерес», «социальное чувство», «коллективистские качества», для того, чтобы выявить сходства и различия между ними и избежать подмены или дублирования понятия.

Итак, просоциальное поведение (согласно словарю психологии), «... состоит из реакций, которые не влекут за собой очевидных выгод для респондента, но выгодны реципиенту...». При этом существует два основных теоретических подхода к пониманию просоциального поведения: понимание исходя из теории

подкрепления (просоциальное поведение возникает потому, что вознаграждалось в прошлом) и когнитивный анализ способа влияния на поведение восприятий и оценочных суждений [6].

В концепции автора индивидуальной психологии А. Адлера, в её позднейшем варианте, центральным понятием являлось понятие «социальный интерес». Под ним Адлер понимал «... чувство солидарности, связанности человека с человеком...расширенное значение «чувства товарищества в человеческом обществе». Чувство общности касается участия, которое мы принимаем в делах других людей, не просто ради достижения собственных целей, но из «интереса к интересам» других...» [2].

Термин «социальное чувство» Адлер определял, как тенденцию «...объединяться с другими людьми, осуществлять свои задачи в сотрудничестве с другими и в целом быть полезными с социальной точки зрения...» [2].

Понятие «коллективистские качества» характерно для работ советского времени. Разные авторы подчёркивают разные его аспекты. Вместе с тем имеется и общее в их взглядах. Коллективистские качества выражаются в выборе и осуществлении определённой линии поведения, соответствующей нормам коллективистического отношения к другим людям и делам.

Таким образом, ни одно из этих понятий, являясь близким к понятию «социальная активность», всё же не отражает его в полной мере, поэтому нам придётся понимать социальную активность через призму всех тех характеристик, которые выделялись учеными, работающими над этой проблемой. Социальная активность связана с деятельностью - она выступает побудителем к деятельности и характеризуется действиями.

Социальная активность - это динамичное образование, она имеет разную меру проявления, проявляется по-разному в различных видах деятельности, и на её проявление влияет множество обстоятельств. Очень важный момент состоит в том, что социальная активность должна быть обусловлена особыми социальными потребностями, суть не в том, что человек выполняет общественно-значимую деятельность, а в том, как он воспринимает её, относится к ней. Для социально активного человека общественная деятельность значима, у него существует своеобразная «готовность» к общественной деятельности (В.Е. Гурин, А.П. Шпона, К.А. Радина), намеренность участия в общественной жизни (А.А. Арзамасцев), и конечно не вызывает сомнения тот факт, что социальная активность должна быть направлена на благо обществу, а не во вред ему.

В общем виде, активность человека детерминирована социальной деятельностью, в которую включен индивид со своими потребностями, мотивами, интересами, установками и т.д. Очевидно, что в науке нет чёткого определения данного понятия и единого отношения к нему, кроме того, не освещены вполне свойства феномена «социальная активность».

Его неопределённость вызывает неподдельный интерес к тому, какие представления сформированы и продолжало формироваться в обществе о «носителях» характеристики «социально активный».

Выводы. Итак, необходимыми предпосылками для создания работ по социальной активности личности являлись работы по активности субъекта. Субъект является частью общества, а потому не может жить только в системе собственных, индивидуальных «координат».

Подавляющее большинство работ, посвященных социальной активности, написаны в советское время, скорее всего, это обусловлено идеологией социалистического общества. Однозначное сходство всех взглядов в том, что социальная активность детерминирована социальной деятельностью, в которую включен индивид.

В психологии понятие «социальная активность» встречается крайне редко. Несмотря на отсутствие единого подхода к определению социальной активности, взаимоисключающих характеристик социальной активности в работах учёных обнаружено не было. Рассмотренные основные взгляды на социальную активность в работах советского времени. Её определения, условия её существования и проявления, её характеристики и другие факторы. В самом общем виде сходство между всеми взглядами в том, что уровень активности человека как социального индивида предопределяет её детерминированность.

Литература:

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирования личности. М., «Мысль», 1976 - 158 с.
2. Буканова А. А., Филюков С. М., Полников В. И. Проблема организации привлечения школьников к активной социальной жизни // Молодой ученый. - 2016. - №10. - С. 1181-1184.
3. Буканова А. А., Филюков С. М., Полников В. И. Проблема организации привлечения школьников к активной социальной жизни // Молодой ученый. - 2016. - №10. - С. 1181-1184.
4. История психологии: хрестоматия / Министерство культуры Российской Федерации, ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный университет культуры и искусств», Кафедра педагогики и психологии; сост. Н.А. Бугрова. - Кемерово: КемГУКИ, 2014. - 207 с.
5. Козьяков, Р.В. Методика формирования социальной активности учащихся: учебно-методические материалы по изучению дисциплины / Р.В. Козьяков. - Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2014. - 75 с.
6. Фролов Д. Е. Активность личности студента: (Аксиол. концепция в комплекс. социол. исслед.) / Д. Е. Фролов, В. И. Малкин. - М.: Универсум, 1994. - 384 с.
7. Шавель, С.А. Общественная миссия социологии: монография / С.А. Шавель. - Минск: Белорусская наука, 2010. - 406 с.

УДК: 159.9.07

магистрант Ефремова Анастасия Александровна
 ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат психологических наук, доцент Батюта Марина Борисовна
 ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород)

ПРИМЕНЕНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые аспекты психологической подготовки будущего педагога. Нетрадиционные, практико-ориентированные интерактивные формы обучения на дисциплинах психологического цикла представляется атрибутивным свойством педагогической деятельности преподавателя и ресурсом развития интеллектуального, творческого и нравственного потенциала студента.

Ключевые слова: нетрадиционные формы обучения, занятие, активность, интерес, психология.

Annotation. The article deals with some aspects of psychological training of a future teacher. Non-traditional, practice-oriented interactive forms of learning in the disciplines of psychological cycle is an attribute property of pedagogical activity of the teacher and a resource for the development of intellectual, creative and moral potential of the student.

Keywords: non-traditional forms of learning, lesson, activity, interest, psychology.

Введение. К исследованию проблемы профессиональной подготовки педагога в разное время и с различных позиций в своих исследованиях обращались Е.П. Белозерцев, А.А.Бодалев, Г.А.Бордовский, Ф.Н.Гоноболин, В.С.Ильин, И.Ф.Исаев, И.А.Колесникова, Н.В.Кузьмина, Ю.Н.Кулюткин, Е.А.Леванова, М.М.Левина, Н.Д.Левитов, А.И.Мищенко, И.Т.Огородников, А.А.Реан, В.А.Сластенин, В.Д.Смирнов, Г.С.Сухобский, Л.Ф.Спирин, В.Д.Щадриков, Е.Н. Шиянов, А.И.Щербаков, В.А.Якунин и многих др. Исследователи, рассматривая отдельные аспекты и элементы подготовки учителя к профессиональной деятельности, указывают на неготовность выпускников к решению сложных педагогических проблем, стоящих перед ним: профессиональная позиция выпускника часто неустойчива, она меняется на противоположную под влиянием новых условий, многим свойственна авторитарная позиция, отсутствует диалогичность, слабое владение практическими умениями и навыками, отсутствие навыков изучения школьников и налаживания с ними контактов, подражание и копирование в профессиональной деятельности, приводящее к догматизму в поведении; затруднения в выборе образовательной системы, учебника, программы, психологические барьеры невосприимчивости по отношению к новому, нетрадиционному, устаревшее понимание роли учителя как контролера и урокодателя.

В психолого-педагогической литературе последних лет выявляются и анализируются основные причины такого состояния педагогического образования. Прежде всего, обращается внимание на то, что традиционная система образования ориентирована на подготовку специалистов- предметников, педагогический процесс организован как процесс передачи определенных видов деятельности, трансляции готовых знаний в виде неизменных и абсолютных образцов, стандартов и шаблонов, что и приводит к тому, что молодой специалист привыкает к ориентации на чужое мнение, тормозится формирование его самостоятельных педагогических убеждений, а не дает личностного развития учителя. Даже активные методы (социально-психологические тренинга, игровые методы и др.) зачастую превращаются в формализованную техническую отработку тех или иных педагогических приемов, умений, затрагивающую лишь поведенческий компонент профессиональной деятельности. Подобное техническое совершенствование содержит в себе порок любой специализации- оно неминуемо отрывает и уводит от источников новых идей и капитальных открытий. Рано или поздно узкая специализация приведет к простому ремесленному жонглерству. Педагог должен отражать культуру и в содержании образования, и в системе целеполагания учебного процесса, и в методах его организации.

Изложение основного материала статьи. В условиях модернизации российского образования значимая практическая роль отведена психологической подготовке будущего учителя. Однако активному запросу современной педагогической практики на психологическую подготовку учителя далеко не во всем отвечают традиционное содержание и методы психологического образования в педагогическом вузе. Причину этого рассогласования справедливо можно усмотреть в том, что цели, принципы и методы психологической подготовки в педвузе до сих пор не отрефлексируются [2].

Во многих исследованиях установлено, что большинство студентов и работающих педагогов не удовлетворены своей психологической подготовкой и в первую очередь ее практической составляющей. При этом подчеркивается значительное преобладание теоретической подготовки; в результате чего формируется убеждение, что данный курс не является профессионально направленным. Выпускники педагогических вузов «не осознают конструктивных возможностей психологической теории», не пользуются научные научные психологические факты и закономерности при построении образовательного процесса и организации деятельности учащихся (Б.М.Мастеров). По данным М.И.Лукьяновой, в результате опроса школьных учителей, только 27,3% опрошенных считают себя достаточно подготовленными в области возрастной и педагогической психологии, испытывают постоянную потребность в повышении уровня своих психологических знаний – 33,8%, считают необходимой психологизацию учебного процесса – 39%. Более того, П.П.Блонский, Л.С.Выготский, Н.К.Крупская, А.С.Макаренко, Н.К.Перих, В.Н. Сорока-Росинский В.А.Сухомлинский, Л.Н.Толстой, К.Д.Ушинский, С.Т.Шацкий и многие другие известные педагоги и философы подчеркивали основополагающую роль психологических знаний в решении педагогических проблем, необходимость соединения педагогики и психологии, педагогической культуры и психологической компетенции.

Сегодня высшее педагогическое образование, отвечая на современные вызовы, должно быть направлено на формирование профессионально-активной личности, обладающей целостной системой фундаментальных знаний и практикоориентированных методов в своей предметной области. Современной школе нужны

профессионально компетентные педагоги, способные творчески мыслить, находить нестандартные решения, проявлять инициативу, способные научить ученика разнообразным способам (рефлексивной, коммуникативной, познавательной) деятельности, развитию у учащихся потребности в самоизменении.

Существенной характеристикой профессиональной позиции педагога нового информационного постиндустриального общества является позиция не транслятора культурного опыта в виде логически завершенной системы знаний, а позиция совместного освоения социального опыта ребенка в условиях неопределенности. Распространенный сегодня тезис, что традиционная система педагогического образования, ориентированная на подготовку специалистов-предметников, уже не способна удовлетворить запросы педагогической практики, позволяет сформулировать основные требования к профессиональной деятельности учителя. В отличие от учителя-специалиста педагог-профессионал, во-первых, является субъектом педагогической деятельности, а не носителем совокупности научных знаний и способов их передачи; во-вторых, ориентирован на развитие человеческих способностей, а не только на трансляцию знаний, умений и навыков, в – третьих, умеет практически работать с образовательными процессами, строить развивающие образовательные ситуации, а не просто ставить и решать дидактические задачи [2].

Перечисленные характеристики профессиональных требований учителя являются по сути надпредметными, то есть нацеленными не на предметное содержание, сколько на способность будущего выпускника осваивать собственный метакогнитивный опыт, на превращение ученика в субъекта, заинтересованного в самоизменении, что обуславливает в дальнейшем становление его как профессионала, способного к построению своей деятельности, ее изменению и развитию.

Все эти рассуждения подводят нас к осознанию того факта, что наиболее актуальной на сегодняшний день является проблема технологических улучшений и совершенствований сложившихся форм и методов подготовки учителей, применение нетрадиционных, практико-ориентированных интерактивных форм обучения на дисциплинах психологического, что в наибольшей степени позволит активизировать познавательную деятельность обучающихся.

Нетрадиционные занятия совсем необычны по своему замыслу, структуре и методике проведения. В их основе лежат многие приемы и технологии совершенно разнообразных форм обучения. Такие занятия лучше всего используются в качестве итоговых при обобщении и закреплении изученного материала, полученных навыков. Как правило, они посвящены определенной теме, и для ее раскрытия необходимо иметь определенный набор знаний, опыта, на котором основывается личностное восприятие и понимание изучаемой проблемы.

Занятия практико-ориентированных интерактивных форм обучения проводятся в достаточно необычной обстановке, например, на производстве или в его имитации, на улице и т.д. Такое изменение создает атмосферу праздника, снимает психологический барьер, обычно возникающий в стандартных условиях [6, С. 248].

Они также как и традиционные занятия основываются на совместном взаимодействии педагога и студентов, но педагогический процесс представляется в наиболее интересном виде. Их особенность заключается в том, что для них необходимо активное участие самих обучающихся, а преподаватель выступает только в качестве их помощника. Компетентный педагог отлично знает и понимает, что происходит на каждом конкретном этапе учебного процесса, и стремится к достижению его наиболее эффективного результата.

Так, для педагога занятие нетрадиционной формы обучения позволяет, с одной стороны, лучше познакомиться со студентами, оценить их индивидуальные особенности, решить межличностные проблемы, а с другой стороны само реализоваться, найти творческий подход к своей профессиональной деятельности, осуществить собственные идеи. Поэтому такая активная деятельность находит положительные отклики и у студентов, и у преподавателей [1, С. 88].

Рассмотрим два подхода к пониманию нетрадиционных форм занятия, выделяемых в отечественной педагогике.

Относительно первого подхода, основой остается традиционное занятие, но к нему в обязательном порядке добавляются элементы современных технологий развития познавательных способностей обучающихся. Это предполагает шестиуровневое развитие познавательных способностей. К ним относятся знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценка. В данном случае, осуществляется наиболее тщательный отбор фактического материала (информации, источников по теме, заданий и т.д.). На самих занятиях можно использовать разные виды деятельности, в виде, составления таблиц, опорных конспектов, заполнения карточек, кроссвордов, написания эссе, дискуссии на проблемную тему, подготовки и защиты докладов, игры и т.д. [5, С. 119].

Второй подход предполагает нетрадиционную форму занятия как инновационную, наиболее современную. Это может быть занятие-конференция, занятие-аукцион и занятие-дискуссия и многое другое. Нетрадиционная форма занятия рассматривается как форма интерактивного обучения. Оно предполагает интенсивное общение, выработку тактики и стратегии взаимодействия, организацию совместной деятельности. Основными видами интерактивного обучения являются кооперация и конкуренция. Весь упор делается на межличностные коммуникации и самооценку, как способности личности встать на позицию других людей и оценивать себя и свои действия.

Так каждый из этих подходов предполагает, что занятие нетрадиционной формы обучения основывается на изменении психологического состояния обучающихся, их стиля общения. Возникают положительные эмоции. Студенты начинают ощущать себя в новом качестве. Такое занятие дает возможность развивать свои творческие способности и личностные качества, оценить роль знаний и увидеть их применение на практике, ощутить самостоятельность и совсем иное отношение к своей деятельности [5, С. 120].

Таким образом, активные формы обучения, а это могут быть проблемные лекции, научные конференции, анализ конкретных ситуаций, деловые и ролевые игры, проектная деятельность, стимулируют познавательную деятельность обучающихся. Они в большинстве случаев строятся на диалоге, предполагающем свободный обмен мнениями. Применение такой формы в обучении дисциплинам гуманитарного цикла дает нужные студентам практические навыки анализа различного рода ситуаций и оперативного нахождения решений, помогает развитию способности аргументировать и четко излагать свои мысли, рефлексировать.

Нетрадиционные формы учебных занятий дают обучающимся возможность работать и в больших, и в малых группах, что позволяет им совершенствовать свои знания и умения в разрешении сложных ситуаций, прислушиваться друг к другу, формирует чувство ответственности, умение контактировать и устанавливать доверительные отношения, навыки совместной деятельности и публичных выступлений [4, С. 28].

Если мы будем рассматривать такие нетрадиционные подходы к обучению будущих психологов, то это поможет им в дальнейшей работе с клиентами при индивидуальных и групповых формах взаимодействия.

Формируя компетентного специалиста такой сферы деятельности, мы понимаем, что профессия психолога в современных нестабильных условиях является востребованной, так как позволяет оказывать помощь людям в разрешении внутриличностных и межличностных проблем, а также содействовать адаптации к окружающему миру, обретению социального статуса, улучшению социально-психологической среды в семейных и профессиональных отношениях. Эта профессия проходит через всю жизнь человека, выстраивая и контролируя ее.

Психологу важно уметь не просто слушать клиента, но и слышать, наблюдать за его реакцией и поведением, подмечать особо значимые фразы и, в зависимости от ситуации и самого человека, подбирать индивидуальные методики диагностики и коррекционной работы, поэтому использование во время обучения интерактивных форм работы: постановка эксперимента, решение практических задач, деловые игры, работа в парах, проведение конференций и дискуссий, поможет приобрести данные навыки и умения. Будущий психолог научится интересно и нестандартно мыслить, анализировать, правильно выстраивать свою речь и располагать собеседника к диалогу и совместной работе. Задача психолога состоит как раз и состоит в том, чтобы на основе тщательного анализа личного опыта специалиста и самого клиента, выявить внутренние ресурсы человека, открыть новые грани его возможностей и подготовить к дальнейшей самостоятельной жизни.

Выводы. Таким образом, проанализировав все выше сказанное, можно выделить несколько основных отличительных признаков, характерных для занятий нетрадиционных форм обучения:

- изменение стандартной структуры занятия и присутствие в ней новых элементов;
- нетрадиционное место проведения занятия или использование необычного оформления;
- применение различных информационных компьютерных технологий, мультимедийного оборудования, музыки видеоматериала и т.д.;
- использование дополнительного материала, выходящего за рамки учебной программы;
- сочетание взаимодействия коллективной деятельности студентов с индивидуальной;
- максимальное вовлечение студентов в активную работу на занятии;
- поддержание множественности мнений, альтернативности;
- помощь студентам в раскрытии своего внутреннего потенциала, демонстрации себя с разных сторон, в том числе, и в творческой деятельности;
- способствование оптимизации процесса обучения в психолого-педагогической и образовательной среде;
- использование в качестве инструмента реализации дидактического принципа рефлексии;
- наличие серьезной предварительной подготовки [3, С. 126].

Не стоит забывать, что проведение занятия в нетрадиционной форме предполагает привлечение внимания обучающихся к конкретной теме, проблеме, их заинтересованность в обучении, и никогда не рассматривается в качестве развлечения.

Занятие нетрадиционной формы обучения разгружают традиционный учебный процесс, открывают его с новой стороны, тем самым вовлекая в активную деятельность все большее количество участников. Но стоит отметить, что частое использование таких форм может привести к привыканию студентами к необычным способам работы, и они начинают терять к ней интерес, их успеваемость также заметно понижается. В связи с этим, педагог должен тщательно продумать и выстроить в логическую последовательность весь процесс обучения, чтобы в будущем его осуществление принесло максимально эффективный результат.

Литература:

1. Абасов З.А. Нетрадиционные уроки как педагогическая инновация // Инновации в образовании. – 2015. – №3. – С. 118 – 130.
2. Батюта М.Б., Сорокина Т.М. Содержание и психологическая структура профессионально-педагогического мировоззрения [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1. URL: <http://www.science-education.ru/121-18185> (дата обращения: 17.03.2016).
3. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика. Учебник для вузов. – СПб: Питер, 2012. – 347 с.
4. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Методические рекомендации учителю. Основы профессионального мастерства. – М., 2012. – 160 с.
5. Мухина С.А. Соловьева А.А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении. – Р.-н-Д., 2014. – 428 с.

УДК 378.15

кандидат психологических наук, доцент Карпушкина Наталья ВикторовнаНижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);**магистрант Андреева Юлия Сергеевна**Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)**ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ
ОТСТАЛОСТЬЮ**

Аннотация. Статья посвящена изучению психологической адаптации младших школьников с умственной отсталостью к обучению в школе. Экспериментальные данные, полученные в ходе исследования, подверглись сравнительному анализу. В ходе сравнения адаптации младших школьников с умственной отсталостью и их нормально развивающихся сверстников, были выявлены общевозрастные и специфические закономерности адаптации, выявлены уровни дезадаптации. По результатам экспериментального исследования была разработана и апробирована программа коррекции дезадаптации умственно отсталых младших школьников.

Ключевые слова: адаптация, дезадаптация, младшие школьники, умственная отсталость.

Annotation. The article is devoted to the study of psychological adaptation of younger schoolchildren with mental retardation to school. Experimental data obtained during the study were subjected to comparative analysis. In the course of comparison of adaptation of younger schoolchildren with mental retardation and their normally developing peers, General age and specific laws of adaptation were revealed, levels of disadaptation were revealed. According to the results of the experimental study was developed and tested program of correction of maladjustment of mentally retarded younger students.

Keywords: adaptation, disadaptation, primary school children, mental retardation.

Введение. С каждым годом количество детей с умственной отсталостью возрастает. Данная категория детей нуждается в особых формах воспитания и обучения. Проблемы обучения, адаптации и дезадаптации младших школьников с умственной отсталостью являются наиболее актуальными в современной специальной психологии [3, 4].

Поступление ребенка в школу является одним из важнейших переломных моментов в его жизни. Этот период требует напряжения адаптационных механизмов личности, поскольку связан с усилением умственных, эмоциональных и физических нагрузок. Поэтому проблема школьной адаптации первоклассников с умственной отсталостью очень актуальна для современной системы образования и в последние десятилетия все больше привлекает внимание исследователей (А.Н. Голик, Г.З. Батыгина, Т.Б. Дмитриева, Н.К. Сухотина, А.А. Прокопьев, П.В. Безменов, В.В. Глущенко, И.К. Шац, Л.С. Рычкова) [4, 5].

Формулировка цели статьи. Нами было проведено исследование, целью которого было изучить особенности адаптации у младших школьников с умственной отсталостью.

Работа проводилась на базе МКОУ «школы № 2 г. Павлово» и МБОУ НШ г. Ворсма. В эксперименте участвовали учащиеся 1-х классов. Исследование проводилось во внеурочное время. Всего в исследовании было задействовано 60 человек: 30- с УО, 30- с ННР. Возраст детей 7 лет.

Для достижения поставленной цели мы использовали метод эксперимента. В ходе экспериментального исследования были использованы методики, направленные на изучение адаптации младших школьников:

1. оценка школьной мотивации по Лускановой Н.Г.;
2. методика «Лесенка» (В. Г. Щур);
3. опросник для изучения особенностей адаптации первоклассников к школе. (Л. М. Ковалева) [1, 2].

Изложение основного материала статьи. Оценка школьной мотивации по Лускановой Н.Г. проводилась в групповом варианте у детей с ННР и индивидуально с УО первоклассниками. Данная методика представляет собой 10 вопросов с вариантами ответа. Каждый ученик выбирает свой вариант ответа.

Согласно методике Н. Г. Лускановой выделяется пять основных уровней мотивации, из которых пятый уровень – негативное отношение к школе, школьная дезадаптация, первый уровень – высокий уровень мотивации, учебной активности.

Анализ выполнения методики показал, что у первоклассников общеобразовательной школы отсутствует низкий уровень школьной мотивации, а у детей с УО он составляет 30 % (см. табл. 1). Этот процент детей дезадаптирован. Школа воспринимается ими как враждебная среда, ходить туда они не хотят. Некоторые из таких детей проявляют агрессивные реакции, отказываются выполнять предложенные учителем задания.

У детей с нормой намного выше показатели школьной мотивации. Учебная активность проявляется у 26,7 % детей с нормой, а в коррекционном классе такие дети отсутствуют.

В целом, у младших школьников с ННР прослеживается положительная мотивация к учебе и школе. У младших школьников с УО, наоборот, низкий уровень мотивации, в большей степени негативный. У детей нет стремления и желания учиться.

Сравнительный анализ школьной мотивации первоклассников с нормой и с умственной отсталостью

Уровни мотивации	Дети с ННР		Дети с УО	
	Чел.	%	Чел.	%
1	8	26,7	-	-
2	11	36,7	2	6,6
3	9	30	6	20
4	2	6,6	13	43,4
5	-	-	9	30

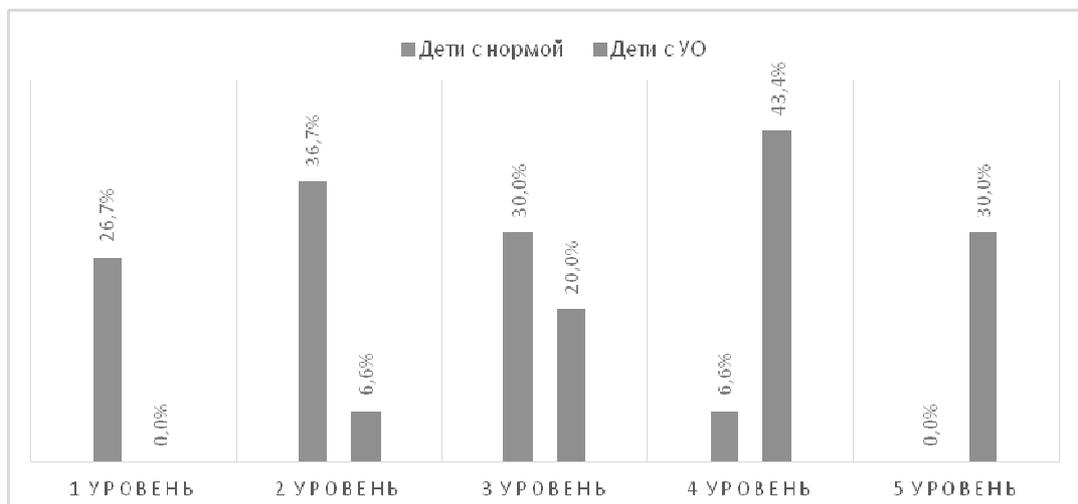


Рисунок 1. Сравнительный анализ школьной мотивации первоклассников с нормой и с умственной отсталостью

Следующая Методика «Лесенка» (В. Г. Щур) позволяет определить самооценку обучающихся. Данная методика представляет собой рисунок в виде лесенки из 7 ступеней.

Методика проводилась индивидуально со всеми первоклассниками.

Анализ выполнения методики показал, что умственно отсталые первоклассники не могут дать себе адекватную самооценку. Это наглядно показано на Рис. 2. Чаще всего школьники с УО выбирали нижние ступени, что свидетельствует о заниженной самооценке (см. Табл. 2). Это указывает на ситуацию школьной дезадаптации, личностное и эмоциональное неблагополучие.

Завышенная самооценка у первоклассников является для них возрастной нормой. У первоклассников с УО 5 человек имеют завышенную самооценку (16,7%). Младшие школьники с нормой 12 человек (40%) выбрали первую ступень (см. Рис. 2).

Таблица 2

Сравнительный анализ самооценки первоклассников с нормой и с умственной отсталостью

Уровни самооценки	Дети с ННР		Дети с УО	
	Чел.	%	Чел.	%
Высокий уровень самооценки (завышенный)	12	40	5	16,7
Средний уровень самооценки (правильный)	9	30	2	6,6
Низкий уровень самооценки (заниженный)	9	30	23	76,7

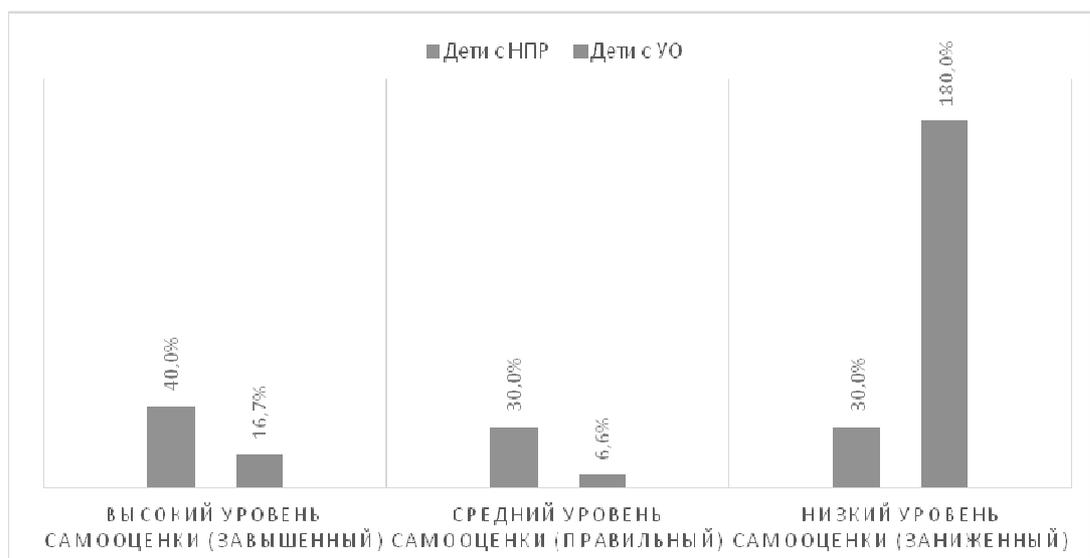


Рисунок 2. Сравнительный анализ самооценки первоклассников с нормой и с умственной отсталостью

Опросник для изучения особенностей адаптации первоклассников к школе (Л. М. Ковалева) помогает учителю систематизировать свое представление о ребенке, начинающем учиться в школе. Опросник представляет собой 46 утверждений, сорок пять из них касаются возможных вариантов поведения ребенка в школе, один - участия родителей в воспитании. При работе с опросником учитель на бланке ответов вычеркивает номера, в которых описаны фрагменты поведения, характерные для конкретного ребенка.

В данном опросе участвовали классные руководители первых классов.

Проведя опрос среди классных руководителей первоклассников с нормой и с УО, мы изучили уровень психологической адаптации к школе в каждой группе.

Из Рис. 3 видно, что большинство (73, 3 %) детей с нормой относятся к первой группе, т.е. нормально адаптируются к школьным условиям. Дети данной группы все из благополучных семей. Многие первоклассники посещали дополнительные занятия для подготовки к школе.

Во вторую группу попали и дети с нормой (26,7 5), и дети с УО (10 %). У детей, попавших в данную категорию, появляется инфантилизм, они часто отвлекаются, либо дети, с которыми не занимались до школы. У таких детей возникает средняя степень дезадаптации, которая легко устранима при своевременном вмешательстве учителя.

Третья группа – серьезная степень дезадаптации. Как показано в таблице 3, в эту группу входят только дети с УО – 53, 3 %. Дети медлительны, невнимательны. В данной группе детей необходимо проведение занятий у таких специалистов, как психолог, логопед.

4 группа – это тяжелая степень дезадаптации. Таким детям необходима врачебная поддержка в лице невролога. Это дети с тяжелой УО – 36,7%.

Таблица 3

Сравнительный анализ уровней адаптации первоклассников с нормой и с умственной отсталостью

	Дети с НПР		Дети с УО	
	Чел	%	Чел	%
Нормальная адаптация	22	73,3	-	-
Средняя степень дезадаптации	8	26,7	3	10
Серьезная степень дезадаптации	-	-	16	53,3
Тяжелая степень дезадаптации	-	--	11	36,7



Рисунок 3. Сравнительный анализ уровней адаптации первоклассников с нормой и с умственной отсталостью

В основе опросника Ковалевой Л. М. лежат 11 групп фактов:

1. РО - родительское отношение.
2. НГШ - неготовность к школе.
3. Л - леворукость.
4. НС - невротические симптомы.
5. И - инфантилизм.
6. ГС - гиперкинетический синдром, чрезмерная расторможенность.
7. ИНС - инертность нервной системы.
8. НП - недостаточная произвольность психических функций.
9. НМ - низкая мотивация учебной деятельности.
10. АС - астенический синдром.
11. НИД - нарушения интеллектуальной деятельности.

Как мы видим из рисунка 4 у младших школьников с ННР преобладают следующие факторы дезадаптации: РО – 53,3 %, НГШ – 80%, ЦНС – 13,3% и НМ – 90%. Из этого можно сделать вывод, что для первоклассников с ННР главными факторами являются неготовность к школе и низкая мотивация к учебной деятельности.

У детей с УО совершенно другая ситуация. Каждый из 11 фактов в той или иной степени присутствует почти у каждого обучающегося. Эти показатели достаточно высоки и превышают отметку в 80%, исключение – леворукость (16,6%), что свидетельствует о сильной дезадаптации первоклассников с УО (см. Табл. 4).

Таблица 4

Факторы дезадаптации младших школьников

	ННР		УО	
	Чел.	%	Чел.	%
РО	16	53,3	26	86,6
НГШ	24	80	28	93,3
Л	0	0	5	16,6
НС	0	0	27	90
И	0	0	29	93,3
ГС	0	0	24	80
ЦНС	4	13,3	27	90
НП	0	0	25	83,3
НМ	27	90	27	90
АС	0	0	26	86,6
НИД	0	0	30	100

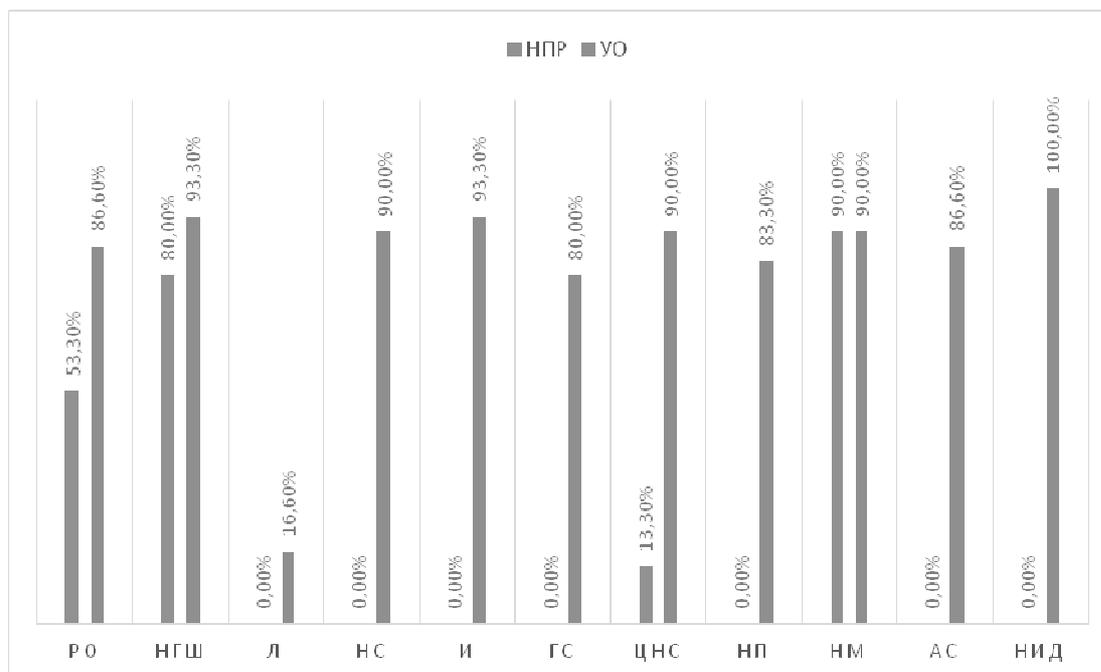


Рисунок 4. Группы фактов, лежащие в основе дезадаптации

Выводы. Таким образом, уровень психологической адаптации к школе у младших школьников с умственной отсталостью значительно ниже по сравнению со сверстниками с НПР. Об этом свидетельствуют особенности мотивации к обучению, уровень тревожности и степень дезадаптации к школе.

По результатам экспериментального исследования была разработана программа коррекции школьной дезадаптации у умственно отсталых младших школьников.

Литература:

1. Богомолов Ю.П., Воронина А.И., Куст В.П. Краткие сведения по применению некоторых медико-психологических тестов // Вопросы психологической адаптации. - Новосибирск: НГУ, 2011. - С. 42 - 54.
2. Дичев Т.Г., Тарасов К.Е. Проблема адаптации и здоровье человека (методические и социальные аспекты). - М.: Медгиз, 2006. - 184 с.
3. Карпушкина Н.В., Варенцова А.Н. Особенности эмоциональной сферы старших дошкольников с задержкой психического развития, воспитывающихся в условиях закрытых учреждений // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1. С. 15- 24.
4. Карпушкина Н.В., Обухова Д.Д. К проблеме адаптации к условиям образовательного учреждения слабовидящих младших школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-4. С. 276-283.
5. Заваденко Н.Н. Петрухин, Манелис, Т.Ю. Успенская, Н.Ю. Суворинова и др. Школьная дезадаптация: психоневрологическое и нейропсихическое исследование. - 2006 - 421 с.
6. Ковалева Л.М., Тарасенко Н.Н. Психологический анализ особенностей адаптации первоклассников в школе. - Начальная школа. - 2006 - №7.
7. Шилова Т.А. Диагностика психологической дезадаптации детей и подростков. М.: Аврис ПРЕСС, 2004. С. 3 - 14.

Психология

УДК 159.9: 796.01

доктор медицинских наук, профессор Коган Ольга Станиславовна
Уфимский государственный нефтяной технический университет (г. Уфа)

ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПОРТСМЕНОВ И ТРЕНЕРОВ ПОСЛЕ ЗАВЕРШЕНИЯ КАРЬЕРЫ В СПОРТЕ ВЫСШИХ ДОСТИЖЕНИЙ

Аннотация. В статье рассматривается значимость психологических и социальных факторов профессиональной деятельности действующих высококлассных спортсменов и тренеров, перешедших на преподавательскую и тренерскую работу после завершения карьеры в спорте высших достижений. Особое внимание обращено на тот факт, что многие заболевания, выявляемые у работников сферы физической культуры и спорта после ухода их из большого спорта, «закладываются» уже в начале их спортивной карьеры. Специальные исследования, проведенные в различных лабораториях мира, убедительно показывают, что не существует видов трудовой деятельности, которые могли бы сравниться по своему уровню физического и психического напряжения с тренировочными и соревновательными нагрузками современного спорта. Спортсмены, работающие по контракту с элитными спортивными клубами, обладают достаточно высоким уровнем социальной защиты при завершении карьеры в спорте высших достижений или утрате их трудоспособности.

Наряду со спортсменами-профессионалами, членами элитных спортивных клубов, существует огромная армия работников сферы физической культуры и спорта, имеющих высокие спортивные звания «мастер спорта», «заслуженный мастер спорта», не являющихся членами элитных организаций и занимающихся

спортом в образовательных учреждениях. До сих пор не изучен детально и представляет определенный научно-практический интерес процесс перехода бывших высококлассных спортсменов, перешедших к преподавательской и тренерской работе после завершения карьеры в спорте высших достижений, и его дальнейшая оптимизация.

Ключевые слова: профессиональная спортивная деятельность, повышенные физические и психоэмоциональные нагрузки в спорте, психосоциальные исследования в спорте.

Annotation. The article considers the importance of psychological and social factors of professional activity of the current high-class athletes and athletes who have switched to teaching and coaching after completing a career in the sport of higher achievements.

Special attention is paid to the fact that many diseases detected in the sphere of physical culture and sports after their departure from the big sport, "laid" at the beginning of their sports career. Special research conducted in various labs around the world, strongly suggest that there are types of work that could be compared on their level of physical and mental strain of training and competitive loads in modern sport. Athletes working under contract with elite sports clubs have a sufficiently high level of social protection in case of their careers in sports of the highest achievements or loss of their ability to work.

Along with professional athletes, members of elite sports clubs, there is a huge army of workers in the sphere of physical culture tours and sports, having high sports titles "master of sports", "sportsman", who are not members of elite organizations and are engaged in sports in educational institutions. So far, the process of transition of former high-class athletes after their careers in sports of higher achievements to teaching and coaching work and its further optimization has not been studied in detail and is of a certain scientific and practical interest.

Keywords: professional sport activity, high level of physical and mental strain, psychological and social researches in sports.

Введение. К настоящему времени в Российской Федерации сформированы основы нормативно-правовой базы и соответствующий уровень социальной защиты для спортсменов-профессионалов, членов элитных спортивных клубов, однако практически отсутствует, соответствующая система подзаконных актов для бывших высококлассных спортсменов, не являющихся членами элитных организаций, перешедших на преподавательскую работу и тренерскую деятельность в образовательные учреждения после завершения карьеры в спорте высших достижений.

Анализ научной литературы и наши собственные исследования свидетельствует, что в процессе спортивной деятельности в спорте высших достижений на спортсменов воздействует сложный комплекс факторов спортивной деятельности, аналогичный по энергозатратам и травмоопасности таковым у работников, занятых на работах во вредных и/или опасных условиях труда в традиционных отраслях экономики. Ведущее место в этом комплексе отводится повышенной тяжести и напряженности труда, а также психосоциальным факторам их профессиональной деятельности.

Актуальность изучения социальных и психологических аспектов спортивной деятельности в спорте высших достижений обусловлено все большей популяризацией спорта, а также необходимостью дальнейшего эффективного социального обеспечения всех высококлассных спортсменов, не только членов элитных клубов, правом на безопасный труд и достойную социальную защиту при завершении карьеры в спорте высших достижений.

На первом этапе нам представляется целесообразным изучение группы психосоциальных факторов, действующих на спортсменов в процессе их деятельности в спорте высших достижений. Следующим этапом является изучение психосоциальных факторов, действующих на бывших высококлассных спортсменов после завершения карьеры в спорте высших достижений при переходе на преподавательскую и тренерскую работу. Речь идет о факторах, к которым относятся уровень психологической готовности спортсмена к соревнованиям, наличие конфликтов в межличностных отношениях с тренером и другими спортсменами внутри команды, повышенную вероятность формирования психических расстройств и расстройств поведения спортсменов на фоне жесткой конкуренции и особенностей мотивации в спорте, качество жизни спортсмена, а также взаимоотношения в семье, исходной («домашней») команде и многое другое [2, 3]. По мнению многих авторов, чем выше физиологическая реакция спортсмена на стресс, тем выше вероятность спортивной травмы [4, 5]. Важны также взаимоотношения тренеров и преподавателей в коллективе образовательных учреждений после завершения карьеры в спорте высших достижений, их дальнейшее благосостояние и уровень здоровья.

Цель исследований. Оценка значимости психологических и социальных факторов спортивной деятельности действующих высококлассных спортсменов и спортсменов, при переходе на преподавательскую и тренерскую работу в образовательные учреждения после завершения карьеры в спорте высших достижений.

Результаты исследований и их обсуждение. С целью оценки значимости для спортсменов и тренеров психосоциальных факторов спортивной деятельности нами было проведено анонимное анкетирование 200 действующих спортсменов и 200 спортсменов Республики Башкортостан, перешедших на тренерскую деятельность после завершения карьеры в спорте высших достижений в различных видах спорта с квалификацией «кандидат в мастера спорта», «мастер спорта» и «заслуженный мастер спорта». Специально разработанная анкета, включала в себя 30 вопросов и 131 вариант ответов. В основу анкеты была положена анкета, разработанная экспертами ВОЗ для решения задач в области медицины труда о значимости для работников психосоциальных факторов.

Уровень социального оптимизма оценивался по степени удовлетворенности жизнью, семейными отношениями и работой. Его количественная оценка, так же как и других показателей, ранжированных по четырехбалльной шкале (ответы типа: «да, согласен», «скорее согласен, чем не согласен», «скорее не согласен» и «не согласен»; или «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «плохо») давалась с использованием безразмерного индекса, изменяющегося от минус единицы до плюс единицы и рассчитываемого по формуле:

$$I_n = [(a - d) + (b-c)/2]/n,$$

где a – число респондентов, ответивших на вопрос положительно («да, удовлетворен»), b – «скорее удовлетворен, чем не удовлетворен», c – «скорее не удовлетворен, чем удовлетворен», d – «нет, не удовлетворен», n – число лиц, участвовавших в опросе

С учетом целей исследования и необходимости получения сопоставимых данных, анкета включала три смысловых блока. Первый блок состоял из вопросов, связанных с отношением к профессиональной спортивной деятельности и оценкой степени социальной удовлетворенности профессиональной деятельностью; второй - касался проблем быта, семьи, личной жизни и вопросов трудоустройства после завершения карьеры в спорте высших достижений и включал вопросы удовлетворенности личной жизнью, отношениями в семье, коллективе, удовлетворенности материальным положением и мнения о перспективах трудоустройства после участия в спорте высших достижений; третий блок выявлял степень информированности по проблемам социальной защищенности, включая оценку состояния тревожности и беспокойства в связи с социальными проблемами, способы их преодоления, оценку уровня собственного здоровья, доступности качественного медицинского обслуживания, соблюдения здорового образа жизни и др.

Сравнительный анализ результатов анкетирования спортсменов и тренеров выявил довольно значительные различия в индивидуальных представлениях опрошенных, по ряду принципиальных вопросов, что отразилось и на их последующих групповых оценках. Наиболее общей характеристикой выявленных разногласий можно назвать в целом более оптимистичный настрой спортсменов по сравнению с тренерами. По-видимому, это обусловлено некоторыми различиями в возрасте (в среднем на 5-10 лет), предшествующим жизненным опытом (или его отсутствием), а также, возможно, более стабильной социальной обстановкой в стране, характерной для опыта относительно молодых спортсменов-профессионалов.

Мнения спортсменов и тренеров в ответе на прямой вопрос «Удовлетворены ли Вы тем, как складывается Ваша жизнь?» практически совпали при групповых Интегральных показателях 0,25 и 0,24 соответственно, что может свидетельствовать об осознанном выборе спортивной карьеры и достаточно глубокой приверженности ей в течение жизни.

Единодушны были спортсмены и тренеры и в оценке степени их социальной защищенности при очень высокой отрицательной величине группового Интегрального показателя минус 0,88: 92% спортсменов и 89% опрошенных тренеров имеют основания считать, что уровень социальной защищенности в профессиональном спорте в России крайне недостаточен.

Вместе с тем, на ряд близких по внутреннему значению к понятию удовлетворенности жизнью вопросов были получены ответы, которые у спортсменов и тренеров существенно различались.

Так, при обработке ответов на вопрос «Часто ли Вы испытываете плохое настроение без видимых причин?» величина группового Интегрального показателя различалась более чем в 10 раз: среди тренеров 40% опрошенных ответили на этот вопрос положительно, тогда как среди спортсменов – только 16%.

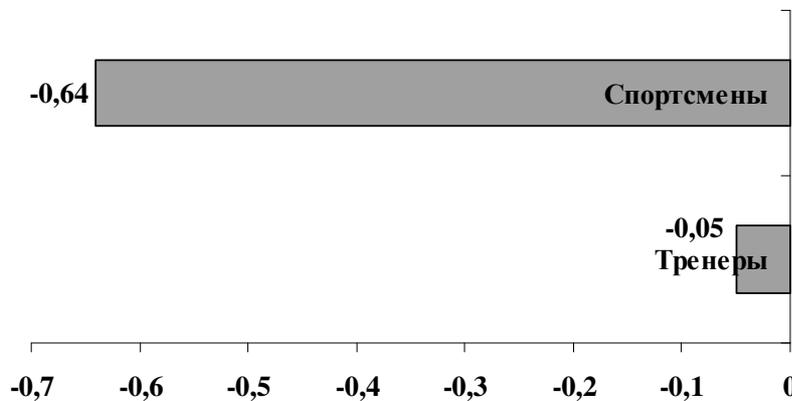


Рисунок 1. Групповой Интегральный показатель ответов на вопрос «Часто ли Вы испытываете плохое настроение без видимых причин?»

И наоборот: 80% спортсменов почти никогда не испытывают этого состояния, тогда как среди тренеров аналогичная доля не превышает 48% (рисунок 1).

Спортсмены-профессионалы связывают с профессиональной спортивной деятельностью довольно большие надежды на будущее, тогда как для тренеров, которые уже не занимаются спортом высших достижений, многое позади, и, по-видимому, многое из задуманного когда-то осталось нереализованным. Так, спортсмены в 45% случаев считают профессиональный спорт источником достойного материального обеспечения. Среди тренеров таких лишь 28%. Вместе с тем, тренеры больше, чем спортсмены обеспокоены проблемами рационального трудоустройства спортсмена после завершения карьеры в спорте высших достижений: 87% из них убеждены в том, что в этих вопросах спортсмену абсолютно необходимо содействие со стороны государства, а среди спортсменов так считает 75%.

Тревогу относительно будущего, как спортсмены, так и тренеры, связывают в большей степени с общей социальной напряженностью (61 и 59% соответственно), хотя у тренеров несколько выше доля тех, кто в качестве значимой причины тревоги выбрал трудности в личной жизни (26% против 10% у спортсменов) и конфликты на работе (25 и 18% соответственно).

Что касается более подробного рассмотрения конкретных факторов, обуславливающих наибольшие опасения в ближайшем будущем, то их структура у спортсменов и тренеров очень близка. Ведущие места в

ней принадлежат проблемам материального обеспечения, которые актуальны для 30% спортсменов и 24% тренеров, проблемам здоровья, значимым практически для каждого четвертого спортсмена или тренера (в обеих группах по 24%, более подробно отношении к здоровью будет рассмотрено ниже), жилищной неустроенности (22 и 29% соответственно), здоровью родственников (детей, родителей), которое, естественно, более актуально для группы тренеров (19 и 29%), проблемам в семье примерно в том же соотношении (16 и 31%), а также профессиональным проблемам, значимость которых в совокупности важна для 32% спортсменов и 31% тренеров (рисунок 2).

Среди причин, которые мешают осуществить соответствующие намерения, наиболее значимым оказалось отсутствие поддержки со стороны семьи и друзей, которое отметили 57% спортсменов и 45% тренеров; далее следуют дефицит денег (36 и 25%) и дефицит времени (12 и 17%).

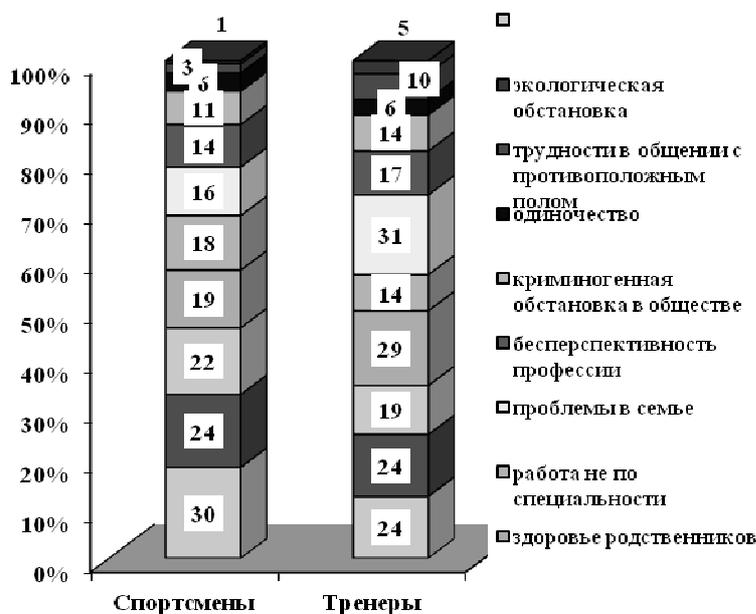


Рисунок 2. Структура значимых для спортсменов и тренеров факторов, внушающих опасения в ближайшем будущем, %

Особо следует отметить две группы причин, которые условно можно объединить: отсутствие желания (апатия) и отсутствие уверенности в себе, - значимость которых в совокупности достигает 27% у спортсменов и 24% у тренеров. Для тренеров важной также является необходимость поддержки со стороны руководства (24%), которая для спортсменов значительно менее актуальна (9%).

Следует отметить, что так называемые непроизводственные психосоциальные факторы, в целом не очень значимы как для спортсменов, так и для тренеров. Прежде всего, и те и другие довольно полно удовлетворены семейными отношениями. Хотя у тренеров групповой Интегральный показатель удовлетворенности семейными отношениями все же несколько ниже, чем у спортсменов: 0,66 против 0,82, однако в обоих случаях он существенно выше, чем удовлетворенность жизнью. Не более 20% спортсменов и 30% тренеров испытывают какие-либо стрессы, связанные с семейными конфликтами или проблемами межличностных отношений.

Примерно одинаково оценили спортсмены и тренеры свои жилищные условия. Хорошее жилье, в котором каждый член семьи имеет отдельную комнату, согласно данным опроса, имеет лишь каждый пятый спортсмен или тренер, примерно у половины (53% спортсменов и 51% тренеров) оно может быть оценено как относительно удовлетворительное, когда на каждого члена семьи приходится не менее 9 м² площади в квартире, 20% тренеров и 2% спортсменов имеют жилье, не отвечающее этой минимальной норме, и у 8% тренеров и каждого четвертого спортсмена нет жилья. Интегральный показатель качества жилья составил 0,21 у спортсменов и 0,28 у тренеров.

Полученные в процессе анкетирования результаты свидетельствуют об относительно низком уровне материального достатка в семьях профессиональных спортсменов и тренеров, что, по-видимому, в целом справедливо и для социальной среды, выходцами из которой они являются. Не более 9% тренеров и 6% спортсменов могут позволить себе отдых с семьей за границей, каждый четвертый тренер и 14% спортсменов не отдыхают в году более 10 – 15 дней, все остальные проводят отпускные дни дома, либо на дачном участке; 27% спортсменов и 43% тренеров вынуждены подрабатывать помимо основной деятельности в профессиональном спорте.

На вопрос «Можно ли считать бывших высококлассных спортсменов достаточно обеспеченными после завершения карьеры в спорте высших достижений?» - 43% опрошенных спортсменов однозначно ответили «да». Среди тренеров с этим утверждением согласен лишь каждый четвертый (25%). В целом групповой Интегральный показатель оценки по данному вопросу у тренеров и спортсменов различается довольно значительно: минус 0,36 и 0,2 соответственно. Иными словами, несмотря на относительно низкий уровень материального благополучия на момент опроса (а, быть может, именно поэтому), спортсмены-профессионалы всерьез надеются значительно улучшить его в процессе успешной спортивной карьеры.

Кроме того, стоит отметить, что спортсмены реже по сравнению с тренерами положительно оценивают тренерскую деятельность в будущем как лучший вариант продолжения карьеры в спорте (групповые интегральные показатели у спортсменов минус 0,08, у тренеров 0,07). Об этом свидетельствует также более распространенное среди спортсменов мнение о том, что основной причиной ухода спортсмена из спорта являются материальные соображения: так полагает каждый пятый спортсмен, но только 6% тренеров.

Как спортсмены, так и тренеры считают спортивную деятельность стрессогенной, причем тренеры в этом отношении более категоричны: 74% из них часто испытывают на работе стрессовые ситуации, среди спортсменов таковых только 56%. Полагают, что не подвергаются каким бы то ни было стрессам (ответ «я всегда спокоен»), 10% тренеров и 17% спортсменов (групповой интегральный показатель оценки отношения к стрессам и их основным причинам 0,7 у тренеров и 0,46 – у спортсменов).

Как тренеры, так и спортсмены не заблуждаются относительно цены, которую требует спорт высших достижений от здоровья спортсмена. Не более 6 – 7% из них выбрали в качестве приемлемого для них утверждения «спорт высших достижений и работа в сфере физической культуры и спорта – это залог здоровья»; 45% спортсменов и 53% тренеров уверены в том, что ценой спортивных достижений является собственное здоровье, а еще соответственно 50 и 38% – сильное напряжение организма. Лишь 7% спортсменов и 9% тренеров убеждены в том, что для достижения спортивных высот в профессиональном спорте достаточно обычных тренировок.

Установлено, что 60% спортсменов и 76% тренеров считают основными причинами ухода спортсмена из спорта высших достижений заболевания, развившиеся в результате занятий спортом, и травмы; 82% тренеров и 73% спортсменов убеждены в том, что бывших высококлассных спортсменов нельзя считать здоровыми людьми после завершения карьеры в спорте высших достижений, и еще 4% спортсменов и 10% тренеров достаточно близки к этому мнению.

Выводы. В результате проведенного анкетирования установлено, как спортсмены, так и тренеры, ранее занимавшиеся спортом высших достижений, относят спортивную деятельность, с точки зрения физического и психического здоровья спортсмена, к высокозатратным технологиям. При этом, на фоне достаточно высокой привлекательности спортивной карьеры, и спортсмены и тренеры считают уровень своей социальной защищенности после завершения карьеры в спорте высших достижений невысоким, а состояние здоровья, требующее дальнейшего восстановления.

Полученные результаты требуют дальнейших исследований процесса перехода бывших высококлассных спортсменов к преподавательской и тренерской работе, разработки рекомендаций по его дальнейшей оптимизации с целью сохранения физического и психического здоровья спортсменов и тренеров, повышению уровня их социальной защиты.

Литература:

1. Коваленко, Ю.А. Проблемы травматологии в современном спорте / Ю.А. Коваленко // Теория и практика физ. культуры. - 2006. - № 5. - С. 22 - 29.
2. Лубышева, Л.И. Социология физической культуры и спорта [Текст] / Л.И. Лубышева. – М.: Академия, 2001. – 240 с.
3. Санинский, В.Н. Современные аспекты в организации и проведении медико-биологического обеспечения подготовки спортсменов сборных команд России по Олимпийским видам спорта [Текст] / В.Н. Санинский // Профессия и здоровье: материалы I Всерос. конгресса (19 - 21 ноября 2002 г., Москва). – М.: Златограф, 2002. – С. 44-45.
4. Юкелсон, Д. Психологические аспекты в профилактике травм [Текст] / Д. Юкелсон, Ш. Мерфи // Спортивные травмы. Основные принципы профилактики и лечения. – Киев: Олимпийская литература, 2002. – С. 281–287.
5. Kerr, G. Psychological factors related to the occurrence of athletic injuries [Text] / G. Kerr, H. Minden // J. Sport Exerc. Psychol. – 1988. - N 10. – P. 167 – 173.
6. Hollmann, W. Sportmedizin Arbeit- und Trainingsgrundlagen / W. Hollmann, T. Hettinger. – Stuttgart; N. Y., 1980. – 773 p.

Психология

УДК: 316.61

кандидат психологических наук, доцент Король Ольга Феликсовна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

ЦЕННОСТНЫЕ ЭТНОНАЦИОНАЛЬНЫЕ ДОМИНАНТЫ СОТРУДНИКОВ ОРГАНИЗАЦИЙ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

Аннотация. В статье представлена авторская позиция в понимании специфики этнических и национальных культур, репрезентированных в качестве социокультурного опыта совместной жизнедеятельности людей и манифестированных в виде ценностных предпочтений. Данное исследование посвящено изучению этнических и национальных культур с учетом их исторической и социальной изменчивости в аспекте выявления ценностных этнонациональных доминант. Предложенный анализ может служить исходным положением для обоснования структурных, содержательных и функциональных характеристик межкультурного взаимодействия.

Ключевые слова: межкультурное взаимодействие, социальное поведение, стратегии межкультурного взаимодействия, ценностные ориентации, ценностные этнонациональные доминанты.

Annotation. The article presents the author's position in understanding the specificity of ethnic and national cultures, represented as a socio-cultural experience of living together of people and manifested in the form of value preferences. This study is devoted to the study of ethnic and national cultures, taking into account their historical and social variability in the aspect of identifying value ethno-national dominants. The proposed analysis can serve as a starting point for substantiating the structural, content and functional characteristics of intercultural interaction.

Keywords: intercultural communication, social behavior, strategies of intercultural interaction, value orientations, value ethnonational dominants.

Введение. Идея сравнительного анализа различных проявлений психического в неодинаковых культурных условиях представляется весьма привлекательной для исследователя. Однако отметим, что оценка значения межкультурных исследований для социально-психологической науки не однозначна. С одной стороны, ряд авторов считают, что такое направление перспективно для развития психологии, поскольку в межкультурных исследованиях устанавливаются зависимые и независимые от культуры свойства «природы человека» [13; 15]. С другой, наряду с этим, существует недоверие и скептицизм по отношению к межкультурным исследованиям. В контексте этих тенденций проблема соотношения особенностей культуры и различных проявлений психического продолжает оставаться открытой как в общем, так и в теоретическом ракурсе. Особенно остро указанная проблема выступает применительно к социально - психологическим процессам. В рамках социального и этнонационального разнообразия актуализируется анализ межкультурного взаимодействия. Как было отмечено нами ранее, межкультурное взаимодействие, являясь многомерным процессом, протекает в сложной социальной среде и предполагает соотношение между общественно – моделируемыми образцами социального поведения личности и условиями, причинами, факторами, от которых это поведение зависит [8]. Теоретическая разработка межкультурного взаимодействия предполагает обязательный учет различных обстоятельств социокультурной реальности, в том числе и необходимость изучения потенциальных возможностей этнических, национальных культур, а, вместе с тем, и универсальность или изменчивость форм взаимодействия людей в условиях различных культур.

Осуществляя анализ межкультурного взаимодействия в многоаспектной модальности социокультурного пространства мы опирались на концептуальные труды отечественных и зарубежных авторов, которые посвящены исследованию этносоциальной структуры общества. Определяющий вклад в исследование теоретико-методологических аспектов социокультурного процесса внесли П. Сорокин, Т. Парсонс, А. Г. Эфендиев, А. Моль, И. В. Кондаков.

Значительную роль в осмыслении специфики этнических и национальных культур, представленных в качестве социокультурного опыта совместной жизнедеятельности людей и манифестированных в виде культурных норм, ценностей, традиций, паттернов сыграли исследования Г. А. Аванесовой, С.Н.Артановского, П. С. Гуревича, В. С. Ерасова, Л. Г. Ионина, М. С. Кагана, А.Г. Кини, С. В. Лурье, В. М. Межуева, Э. С. Маркаряна, Э. А. Орловой, А.Я.Флиера.

Важным для понимания психологических условий реализации ценностных ориентаций в целом и ценностных этнонациональных доминант в частности, как детерминант межкультурного взаимодействия, являются исследования Л.М.Дробизевой, а также исследования, посвященные социально-философским аспектам развития социокультурной среды и этносоциальных процессов общетеоретического плана Н. А. Бердяева, В.С.Соловьева, В. В. Ковалевского и наших современников В. Г. Бабакова, Ю.В.Бромляя, М. Н. Губогло, М. С. Джунусова, В. В. Мархинина, В. Л. Тишкова, Н. Н. Чебоксарова и др.

Цель статьи заключается в выявлении сущности и роли национальных ценностей, в анализе ценностных этнонациональных доминант в контексте межкультурного взаимодействия как одной из сторон социокультурной динамики в обществе.

Изложение основного материала статьи. Прежде чем приступить к анализу эмпирических данных, относящихся к изучаемой проблеме мы считаем необходимым сделать ряд общих замечаний. В социально-психологической литературе понятие «ценностные ориентации личности», в сущности, совпадает с терминами, которые характеризуют мотивационную, потребностную или смысловую сферу. Так, А. Маслоу фактически не разделяет понятия «ценности», «нужды» и «мотивы», В. Франкл – «ценности» и «личностные смыслы» [цит. по 12, с. 14-15]. Во многих отечественных работах ценностные ориентации будто поглощаются другими, более константными психологическими понятиями, которые являются основным объектом исследования того или иного автора .

В исследованиях ценностных ориентаций социальными психологами можно определить две основных тенденции. Во-первых, заметны попытки создания обобщенных теорий структуры и функционирования ценностных регуляторов поведения личности. Четче эта тенденция прослеживается в работах М. Рокича, [12, с. 17]. И, во-вторых, в исследовании ценностных ориентаций ярко проявляется прикладной характер. А именно, ценностные ориентации стали почти обязательным компонентом любой социально-психологической или социологической исследовательской программы.

В соответствии с целью нашего исследования мы изучали ценностные ориентации сотрудников организаций в Республике Крым. Представленные в статье данные базируются на материалах эмпирического исследования с репрезентативной выборкой (N=392). Группы респондентов изучались по следующим параметрам:

- а) социально-демографическим (возраст, пол, семейное положение и др.);
- б) организационно-профессиональным (статус в организации; направление деятельности; уровень образования; общий стаж работы).

Первым шагом исследования было определение средних значений терминальных ценностей сотрудников организаций и построение рангов ценностей обеих культур. Результаты ранжирования, представленные в Табл. 1, показали, что для сотрудников крымскотатарской национальности и славян одинаково важны такие ценности, как: здоровье и счастливая семейная жизнь, далее определено, что для крымских татар приоритетна: независимость, а для славян: любовь. Общими ценностями с наиболее низким рейтингом, определились: красота природы и искусства и удовлетворение и развлечения.

Ранги терминальных ценностей сотрудников организаций Республики Крым

крымские татары			славяне		
ранг	терминальные ценности	M	ранг	терминальные ценности	M
1	здоровье	2,69	1	здоровье	2,65
2	счастливая семейная жизнь	5,56	2	счастливая семейная жизнь	4,00
3	независимость	5,78	3	любовь	6,12
4	уверенность в себе	6,55	4	интересная работа	6,77
5	любовь	7,78	5	наличие добрых, верных друзей	7,84
6	познание	8,09	6	материально обеспеченная жизнь	8,01
7	наличие добрых, верных друзей	8,14	7	уверенность в себе	8,86
8	продуктивная жизнь	9,36	8	жизненная мудрость	9,09
9	творчество, развитие	9,51	9	независимость	9,45
10	активная, деятельная жизнь	9,81	10	продуктивная жизнь	9,90
11	материально обеспеченная жизнь	10,00	11	активная, деятельная жизнь	10,18
12	равенство между людьми, счастье других	10,50	12	познание	11,22
13	жизненная мудрость	10,65	13	творчество, развитие	11,23
14	хорошее состояние в стране, в нашем обществе, сохранение мира между народами	10,77	14	хорошее состояние в стране, в нашем обществе, сохранение мира между народами	11,40
15	интересная работа	13,23	15	общественное признание	11,73
16	красота природы и искусства	13,33	16	равенство между людьми, счастье других	13,46
17	удовлетворение, развлечения	14,57	17	красота природы и искусства	14,33
18	общественное признание	14,65	18	удовлетворение, развлечения	14,76

Первые две ценности, избранные сотрудниками являются универсальными и общечеловеческими. Ценность, имеющая третий ранг в рейтинге у крымских татар («независимость») – считаем специфической культурной особенностью. Пращурами крымско-татарского народа были кочевники и воины, поэтому ценности свободы, независимости являются приоритетными у крымских татар, кроме того это отличие объясняется и тем, что крымскотатарской культуре присущ сильный социальный контроль (подчинение запретам, стандартам, традициям которые регулируют сообщество).

Третья по рангу ценность среди терминальных ценностей славян – «любовь». Этот факт мы объясняем тенденцией сотрудников к ориентации на личностную сферу взаимоотношений (любимый, ребенок), в то время, как крымские татары имеют ориентацию на коллективную сферу взаимоотношений (коллектив, община).

Далее представим кросс-секционный обзор выбора рангов терминальных ценностей у сотрудников крымскотатарской национальности.

Различия в возрастных группах (1 группа -19-35 лет, 2 группа - 36-73 года) ожидаемы, молодежь отдает предпочтение гедонистическим ценностям: удовлетворение, развлечения, любовь, наличие друзей, а также ценностям стабильности: интересная работа, материально обеспеченная жизнь, хорошее состояние в стране, а сотрудники более зрелого возраста отдают предпочтение ценностям мудрости: жизненная мудрость, познание, красота природы и искусства и продуктивная жизнь: активная деятельная жизнь, продуктивная жизнь, общественная признание, равенство между людьми, счастье других.

Показатели по семейному положению в обеих возрастных группах респондентов имеют наименьшие статистическое различия. Здесь мы получили предсказуемый результат, когда неженатые избирают ценности развлечений: удовлетворение/ развлечения, любовь, активная деятельная жизнь, а также саморазвития: познание, творчество/развитие, интересная работа, уверенность в себе, жизненная мудрость, а женатые – счастливая семейная жизнь и успешное активное с самоутверждением жизни в обществе: продуктивная жизнь, общественная признание, наличие друзей, хорошее состояние в стране, красота природы и искусства.

Анализ полученных данных по социальному статусу руководитель- подчиненный показал, что в выборке крымских татар показатель «руководитель» коррелирует с показателем «высшее образование», а распределение рангов терминальных ценностей не имеет различия. Соответственно, показатели по группе «рабочие» коррелируют с показателями группы «среднее образование».

По качественным характеристикам ценностных ориентаций группа «руководители» выбирают ценности самовыражения, такие как: интересная работа, творчество/развитие, познание, независимость, жизненная мудрость, активная деятельная жизнь, а респонденты группы «рабочие» в первую очередь отмечают простые жизненные «обывательские» ценности: счастливая семейная жизнь, любовь, удовлетворение/ развлечения, наличие друзей, красота природы и искусства, хорошее состояние в обществе, равенство между людьми/счастье других, продуктивная жизнь.

Далее представим кросс-секционный обзор выбора рангов терминальных ценностей у славян.

Различия в возрастных группах (19-35 гг. и 36-73 гг.) ожидаемы: молодежь отдает предпочтение гедонистическим ценностям: любовь, наличие друзей, удовлетворение/развлечения, активности: активная деятельная жизнь, продуктивная жизнь, независимость, уверенность в себе и познание, а зрелые работники отдают предпочтение ценности: жизненная мудрость и ценности стабильности (материальной и социальной): интересная работа, материально обеспеченная жизнь, хорошее состояние в стране, красота природы и искусства.

Здесь отметим, что выбор рангов у группы молодежи почти совпадают с выборами рангов группы сотрудников с небольшим стажем работы (1-5 лет.). Выявлено незначительное отличие в том, что молодежь отдает предпочтения ценностям: наличие друзей, активная деятельная жизнь, продуктивная жизнь, а сотрудники с незначительным стажем – красота природы и искусства, творчество/развитие. В группе респондентов зрелых работников определяется взаимосвязь с показателем значительный стаж (6-26 лет.). Различия выявлены в группе пожилых работников, которые предпочитают ценности красота природы и искусства, а для группы лиц со значительным стажем работы характерен выбор ценностей: продуктивная жизнь, общественная признание, равенство между людьми.

В группе респондентов по показателю семейное положение определено, что неженатые славяне отдают предпочтение индивидуалистическим ценностям, а также ценностям саморазвития и развлечений: независимость (в 2, 5 раза важнее, чем для женатых), любовь, наличие друзей, удовлетворение/ развлечения, познание, творчество/развитие, активная деятельная жизнь, общественная признание, уверенность в себе, равенство между людьми, а женатые – семейным ценностям: счастливое семейная жизнь и стабильности: материально обеспеченная жизнь, интересная работа, продуктивная жизнь, хорошее состояние в стране, жизненная мудрость.

В группе респондентов по показателю статуса «руководители» определена взаимосвязь показателем «высшее образование», а в группе рабочих с показателем «средним образование». Респонденты, выбравшие показатель «руководители», отдают предпочтение ценностям самовыражения: интересная работа, творчество/развитие, активная деятельная жизнь, продуктивная жизнь, хорошее состояние в стране, жизненная мудрость. Группа рабочих отдает предпочтение ценностям выживания, таким как: материально обеспеченная жизнь, независимость, уверенность в себе, общественное признание, а также отдают предпочтение простым жизненным ценностям: любовь, наличие друзей, удовлетворение развлечения. Кроме того, группа рабочих со средним образованием предпочитают ценности выживания, такие как: материально обеспеченная жизнь, независимость, хорошее состояние в стране, общественное признание, жизненная мудрость. Таким образом, прослеживается доминирования ценностей выживания у группы рабочих в противоположность ценностей самовыражения у руководителей.

Для проверки наших выводов и для более детального анализа выбора терминальных ценностей, мы сравнили средние значения терминальных ценностей сотрудников, а также статистическую значимость различий между средними значениями. Результат сравнения средних значений представлены в табл. 2. Показано, что для крымских татар более значимыми оказались ценности познания (различие между средними значениями составило 3,13, на уровне значимости 0,01), творчество, развитие (различие между средними значениями составило 1,72, на уровне значимости 0,01), независимость (различие между средними значениями 3,67, на уровне значимости 0,01), равенство между людьми (различие между средними значениями 2,96, на уровне значимости 0,01), уверенность в себе (различие между средними значениями 2,31, на уровне значимости 0,01).

Для славян более значимыми определились ценности: жизненная мудрость (различие между средними значениями 0,15, на уровне значимости 0,01), интересная работа (различие между средними значениями 6,46, на уровне значимости 0,01), любовь (различие между средними значениями 1,66, на уровне значимости 0,05), счастливая семейная жизнь (различие между средними значениями 1,56, на уровне значимости 0,01), материально обеспеченная жизнь (различие между средними значениями 1,99, на уровне значимости 0,01), общественное признание (различие между средними значениями 2,92, на уровне значимости 0,01).

Показатели средних значений терминальных ценностей сотрудников организаций Республики Крым

№ п/п	терминальные ценности	Крымские татары	Славяне	различие между средними значениями и ее статистическая значимость
		<i>M</i>	<i>M</i>	
1	активная деятельная жизнь	9,81	10,18	0,37ns
2	жизненная мудрость	10,65	9,09	0,15**
3	здоровье	2,69	2,65	0,04ns
4	интересная работа	13,23	6,77	6,46**
5	красота природы и искусства	13,33	14,33	1,00ns
6	любовь	7,78	6,12	1,66*
7	материально обеспеченная жизнь (деньги)	10,00	8,01	1,99**
8	наличие добрых, верных друзей	8,14	7,84	0,30ns
9	доброе состояние в стране, в нашем обществе	10,77	11,40	0,63ns
10	общественное признание	14,65	11,73	2,92**
11	познание	8,09	11,22	3,13**
12	продуктивная жизнь	9,36	9,90	0,54ns
13	творчество, развитие	9,51	11,23	1,72**
14	удовлетворение, развлечения	14,57	14,76	0,19ns
15	независимость	5,78	9,45	3,67**
16	счастливая семейная жизнь	5,56	4,00	1,56**
17	равенство между людьми, счастье других	10,50	13,46	2,96**
18	уверенность в себе	6,55	8,86	2,31**

Экспликация:

- ns различие незначительное
 * различие значимое на уровне 0,05
 ** различие значимое на уровне 0,01

Итак, статистически значимые отличия среди сотрудников обеих культур состоят в том, что сотрудники крымскотатарской национальности отдают предпочтение ценностям самовыражения: познание, творчество/развитие и самостоятельности: независимость, уверенность в себе и ориентированные на социальное взаимодействие: равенство между людьми, счастье других, а сотрудники – славяне предпочитают ценности выживания: материально обеспеченная жизнь, интересная работа, общественное признание, жизненная мудрость и имеют ориентацию на личностную сферу взаимоотношений: любовь, счастливая семейная жизнь.

Выводы. Результаты исследования сущности и роль ценностных этнонациональных доминант в контексте межкультурного взаимодействия как одной из сторон социокультурной динамики в обществе дают возможность заключить следующее:

1. Ценностные доминанты (предпочтения) фиксируют акт избирательного отношения к окружающей действительности и связаны со спецификой этнонациональных культур.

2. Выявлена ранговая (иерархическая) структура ценностных этнонациональных доминант, которая включает из списка терминальных ценностей единые для обеих культур ценности здоровье и счастливая семейная жизнь.

3. Определены статистически значимые отличия ценностных доминант для обеих культур. Выявлено, что сотрудники крымскотатарской национальности отдают предпочтение ценностям самовыражения: познание, творчество, развитие, независимость, равенство между людьми, уверенность в себе и самостоятельности: независимость, уверенность в себе и ориентированные на социальное взаимодействие: равенство между людьми, счастье других, а славяне предпочитают ценности выживания: материально обеспеченная жизнь, интересная работа, жизненная мудрость, любовь, счастливая семейная жизнь, общественная признание и имеют ориентацию на личностную сферу взаимоотношений: любовь, счастливая семейная жизнь.

Литература:

1. Агеев В. С. Психология межгрупповых отношений / В.С. Агеев. — М., 1983.— 144 с.
2. Андреева Г. М. Социальная психология / Г.М. Андреева.— М., 1980.— 416 с.
3. Бодалев А. А. Личность и общение / А.А.Бодалев .— М., 1983.— 272 с.
4. Буева Л. Л. Социальная среда и сознание личности / Л.Л.Буева.—М., 1968.—266 с.
5. Исторический смысл психологического кризиса / Л.С.Выготский .— Собр. соч.— М., 1982, т. I, с. 291 — 436.

6. Вундт В. Проблемы психологии народов / В. Вундт.— М., 1912. — 132 с.
7. Кон И. С. К проблеме национального характера / И.С. Кон // В кн.: История и психология. М., 1971. с. 199—208.
8. Король О. Ф. Межкультурное взаимодействие в транзитивном обществе: введение в проблему / О. Ф. Король // Гуманитарные науки, Сб. статей: — Ялта: РИО ГПА, 2017. — Вып. 57 (28). — Ч. 2. — С. 320 — 328.
9. Лурия А. Р. Психология как историческая наука (к вопросу об исторической природе психологических процессов) / А.Р.Лурия // В кн.: История и психология. — М., 1971, — с. 36—62.
10. Петровский А. В. Деятельностный подход в социально-психологических исследованиях / А. В. Петровский. // Вестник Моск. ун-та: Серия «Психология», 1978, № 4, —с. 3—10.
11. Поршнев Б. Ф. Социальная психология и история / Б. Ф. Поршнев. — М., 1979. — 232 с.
12. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М.С Яницкий. - М., 1997. - 592 с.
13. Jahoda G. Cross-cultural perspectives / Jahoda G.— In: H. Tajfel and C. Fraser (eds.). *Introducing social psychology*. — London, Penguin Books, 1978, pp. 76 — 95
14. LeVine R. A. *Ethnocentrism: Theories of conflict, ethnic attitudes and group behavior* / LeVine R. A., Campbell D. T.. New York, Wiley, 1972.— 384 p.
15. Triandis H. C. Psychology and culture / Triandis H.— *Annual review of psychology*. 1973, № 24, pp. 355—378.

Психология

УДК 159.954

доктор биологических наук, профессор Кузьмина Рузольда Ивановна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

ПСИХОЛОГИЯ ТВОРЧЕСТВА КАК ДИСЦИПЛИНА И КАК НАУКА: РАЗМЫШЛЕНИЯ АВТОРА

Аннотация. Необходимость постановки вопроса сравнения особенностей дисциплины «Психология творчества» и «Психологии творчества» как науки, следует хотя бы из того, что поиск значений УДК по поисковику не дает надежных результатов. В связи с этим, автору исследования предстояло самостоятельно решить данный вопрос, стараясь, закрыть брешь в существующей проблеме. Показано, что дисциплина «Психология творчества» состоит из теоретической и практической части, однако, вследствие сложности понятия «творчество», логика содержания практической части существенно отличается от других психологических дисциплин, психологию же творчества, в смысле научного определения, можно считать отраслью психологического знания.

Ключевые слова: «Психология творчества» как дисциплина, «Психология творчества» как наука, отрасли науки.

Annotation. The need for raising the question of comparing the characteristics of discipline in «Psychology of creativity» and «Psychology of creativity» as a science, you should at least find out what values does not give search for reliable results. In this connection, the author of the study was to solve this issue, trying to close the gap in the existing problem. It is shown that the discipline of psychology of creativity consists of a theoretical and a practical part, however, due to the complexity of the concept of «creativity», the logic of the content of the last significantly differs from other psychological disciplines, psychology of the same creativity, the sense of scientific definition, can be considered a branch of psychological knowledge.

Keywords: «Psychology of creativity» as a discipline, «Psychology of creativity» as science, branch of science.

Введение. Курс «Психология творчества» занимает центральное место в структуре образования, входит в базовую часть образовательного цикла подготовки психолога. Для прохождения дисциплины необходимы знания по общей психологии, теориям личности, психодиагностике, экспериментальной психологии, психодиагностической практике в школе. Прослеживаются междисциплинарные связи между курсами: «Общая психология», «Общепсихологический практикум», «Дифференциальная психология», «Теория личности». В результате изучения учебного курса студент начинает формировать компетенции, чтобы в дальнейшем демонстрировать общепрофессиональную вузовскую компетенцию (ПК-2; ПК-6; ПК-7). Содержание «Психологии творчества» теснейшим образом связано с содержанием дисциплин «Педагогическая психология», «Психодиагностика», в совокупности составляющих основу любой психолого-педагогической деятельности [10].

Существуют вечные проблемы творчества, без упоминания которых невозможно создание программы дисциплины [11, с. 357]. Прежде всего, любая дисциплина включает как теоретические, так и практические вопросы. Про психологию творчества такое сказать невозможно. Только человек, способный на себе осознать всю сложность проблемы творчества, может соединить теоретическую и практическую части [14, с. 110].

Формулировка цели статьи. Рассмотреть основные стратегии содержательного наполнения дисциплины «Психология творчества» и «Психологии творчества» как наука.

Изложение основного материала статьи. Если с дисциплиной и ее назначением все вроде бы ясно, то отнесение творчества к науке встречает возражения. А с этой целью следует обосновать необходимость создания общей теории творчества (ОТТ), способной работать во всем образовательном пространстве разных наук. Ученые приходят к мнению, что должна быть универсальная теория творчества, которая могла бы охватить все многообразие представлений о творчестве как явлении, каждодневно рождающем новые, оригинальные продукты цивилизации, помогающие человечеству жить и гордиться своими творениями.

Причиной отсутствия общей теории творчества является то, что в основе научного мышления лежит логика – квинтэссенция рационального знания, а характерными чертами творческого процесса являются антиподы логики и рационального знания – иррациональность и интуитивность. Тем не менее, подходы к созданию ОТТ известны уже сначала XX века, что описано Я.А. Пономаревым (1971) [17].

Современный психолог из Киева Сергей Леонидович Марков, проанализировав всевозможные имеющиеся подходы традиционной и альтернативной науки, выдвинул три методологических принципа, которые должны являться базовыми к созданию «Общей теории творчества», и которые могли бы собой заменить цели и задачи дисциплины (2012).

1. Творчество как комплексное, интегративное, многофакторное и полисферное явление, как феномен отдельных его компонентов и способов их взаимодействия.

2. Творчество как единое, универсальное, базовое основание, обуславливающее и пронизывающее все формы проявления творчества.

3. Творчество как выявление и построение системы единых, инвариантных и универсальных механизмов творчества.

Если следовать С.Л. Маркову, то теория должна быть общей, единой, системной, многофакторной, синтетической.

С.Л. Марков предложил высшую, универсальную «матрицу сущностей творчества» и представил основные параметры его измерения в виде Пентабазиса, состоящего из двух пар первосущностей: Бытие как «Взаимодействие-Целое», Ничто как «Возможность-Свобода», управляемые предельной сущностью – Абсолютом.

Таким образом, Пентабазис объединяет предметный и символический, внутренний и социальный миры, а также культуру как центр их интеграции (С. Марков, 2011, 2012).

Нами отмечено, что бессознательное, интуиция и инсайт не присутствуют в чистом виде по отдельности, и которым вместе тесно. Трудно сказать, чему следует отдать предпочтение, но ясно одно, что эти феномены в творчестве уживаются и сосуществуют – одно без другого либо не понятно, либо представлено не полностью [6, с. 162].

Иногда подсознательная работа мозга происходит в состоянии сна или близком ко сну, это как бы сон с открытыми глазами. Гете говорил, что он писал свои стихи в состоянии сомнамбулизма. Установлено, что многие ученые свои открытия делали во сне (И. Ньютон, Д. Кордано Ф. А. Кукуле, Нильс Бор, Д. Менделеев, Р. Декарт и др.). По-видимому, близко к этому объяснению находится бессознательная активность духа Августина: «Я не сам думаю, мои мысли думают за меня», а молот Микельанджело Буонарроти держит «посторонняя сила». Наиболее распространенными являются версии творчества – влияние демонической или божественной силы. У Чайковского «внутренний голос», у Моцарта: «Я тут ни при чем!».

Таким образом, сознательное и бессознательное участвуют в мыслительном акте, который можно представить как целостный психофизиологический процесс. Выделить что-то одно можно лишь искусственно, путем абстракции. А между тем, они сосуществуют. И требуется современное рассмотрение данной проблемы.

Выделяют три формы неосознанной творческой активности мозга – надсознание, интерпретируемое как сверхсознательное («творческая» интуиция), подсознание – запретная область и побудитель творчества, предсознание – инициатор мысли и неосознаваемый кладезь всего, чем владеет человек.

Каждая форма неосознанной активности предполагает взаимодействие с остальными, и понять эти взаимодействия можно только в творческом процессе.

На бессознательном уровне происходит удовлетворение потребностей человека, которые могут быть биологические и социальные.

В подсознании работают неосознаваемые регуляторы и побудители творческой активности (операционные установки, стереотипы, автоматизмы).

Человек не может проникнуть в подсознание с помощью самонаблюдения, так как это мешало бы его работе. Работа подсознания загадочна, таинственна, такой она и должна оставаться. По мнению Е.И. Замятина, подсознание защищает сознание от излишней работы и психологических перегрузок. Почему положил художник этот мазок или писатель сказал это слово – тайна творчества, и она интуитивна [15, с. 96].

Творчество настолько естественно, что неуловимо. Феномен творчества ускользает от точного психологического эксперимента, так как реальная жизненная ситуация не укладывается в его рамки, всегда ограниченная заданной деятельностью, заданной целью.

Методов на творчество валидных просто не существует [15, с. 65]:

Во-первых, творчество – это выход за рамки предсказуемого, а советуют измерять его в лучшем случае тестами на интеллект. Но это не одно и то же. Получается, что нестандартное предлагается измерять стандартом.

Во-вторых, нельзя в творчество постороннему человеку вмешиваться и давать советы. Человек при этом теряется и замыкается. Он уже не способен творить. Таких примеров много, их хорошо знают студенты на себе. Когда, например, преподаватель задает вопросы по поводу практики – авторитет педагога делает свое дело, студент замыкается и ходит на собеседования к этому авторитету до тех пор, пока не получит свои баллы.

В-третьих, почему-то сравнивают всегда способности с математическими, считая их высшей мерой оценки. Но это ведь придумали составители тестов. А можно придумать сложные задания по гуманитарным дисциплинам, в которых математика будет на последнем месте.

По В.Н. Дружинину, гений – человек, творящий на основе бессознательной активности, причем, бессознательный творческий субъект выходит из-под контроля рационального начала и саморегуляции. Талант творит рационально на основе продуманного плана. Если гений – креатив, то талант – интеллектуал [6].

В отечественной психологии наиболее целостную концепцию творчества, как психического процесса, предложил Я.А. Пономарев (1920–1997). В 1988 году он разработал структурно-уровневую модель механизма творчества. Существуют абстрактные пределы мышления – интуитивный и логический, которые можно представить как единство сознаваемого и несознаваемого, рационального и эмоционального, прямого и побочного продукта действия. Критерием творческого акта является уровневый переход. На верхнем уровне организуется творческая деятельность, а на низшем располагаются средства удовлетворения потребности творчества. Таким образом, имеются вместе две взаимопроникающие сферы, уровень каждого индивида зависят от его способностей действовать в уме, т.е. уровень дискурсивного мышления у каждой личности свой [4].

У Я.А. Пономарева инкубация происходит в недрах интуитивного уровня, а осознание проблемы (задачи) при передаче информации от интуитивного уровня к логическому. По Д.В. Ушакову, – это уже одаренность [19].

Д.Б. Богоявленская (2015), рассматривая природу инсайта, указывает на то, что новое знание, как итог инсайтного озарения состоит в том, что решение задачи вызревает не в процессе инкубации, а при ее осознании [1]. На то же самое указывает и О.К. Тихомиров, говоря об эмоциональном уровне осознания [18].

Разведение творчества и высокого уровня интеллекта концептуально в отечественной психологии встречается лишь у Я.А. Пономарева. Т.В. Галкина уверена, что в теории Я.А. Пономарева заложена экстраполяция его воззрений, при которой можно перейти от интуиции к инсайту [5].

Человек экономит энергию, опускаясь до интуитивного мышления, здесь происходит проигрыш во времени, но экономия энергии, которая, по нашему мнению, потом используется в инсайтном процессе.

Таким образом, можно заключить, что разрабатываемые Я.А. Пономаревым идеи претерпели в процессе его научного творчества серьезную эволюцию (Журавлев, Галкина, 2010; Галкина, 2006, 2010; Ушаков, 2006; и др.). Анализ трудов ученого позволяет говорить о широких возможностях экстраполяции его научных взглядов не только на различные области психологии, но и на смежные с ней науки, что обоснованно вызывает большой интерес к его трудам.

Будучи многосторонне одаренным человеком, Я.А. Пономарев сфокусировал свое основное внимание на проблемах психологии творчества, сделав эту область своеобразным «экспериментальным полигоном» для создания, апробации и развития своих оригинальных концепций, носящих, как показало время, универсальный характер.

Изучая умственное развитие детей и решение задач взрослыми, Я.А. Пономарев пришел к выводу, что результаты опытов дают право схематически изобразить центральное звено психологического интеллекта в виде двух проникающих одна в другую сфер. Внешние границы этих сфер можно представить как абстрактные пределы (асимптоты) мышления. Снизу таким пределом окажется интуитивное мышление (за ним находится сфера строго интуитивного мышления животных). Сверху – логическое мышление человека (за ним простирается сфера строго логического мышления компьютеров). Тем самым, творческий продукт предполагает включение интуиции и не может быть получен на основе логического вывода.

Я.А. Пономарев доказал, что при решении творческих задач в лабораторных условиях идея приходит из интуитивного (бессознательного) опыта. Он экспериментально обнаружил тот факт, что на интуитивном уровне человек фиксирует намного больше свойств предметов, чем на осознанном уровне. При решении действительно творческой задачи сознательно зафиксированных свойств оказывается недостаточно, и субъект обращается к интуитивному уровню, что сопровождается феноменами типа эмоциональной активации.

Творчество понимается ученым в самом широком смысле, как механизм развития, развивающее взаимодействие, взаимодействие, ведущее к развитию (Пономарев, 1976, 1983). В последней работе он пишет «...творчество есть механизм движения». К проблеме творчества можно отнести способности человека действовать «в уме» (СДУ), имеющие значение для регуляции произвольности поведения личности. Это дает основание говорить о СДУ как о центральном звене психологического механизма решения задач на самооценку. СДУ играет определенную роль в развитии креативности, а также специальных способностей, в частности музыкальных.

Развивая идеи Я.А. Пономарева, Е.А. Валуева [2], И.Ю. Владимиров [3] показали, что в качестве критерия типа решения (инсайтное/алгоритмизируемое) можно использовать объективные критерии инсайта: время (инсайтные задачи решаются чаще всего дольше). Е.В. Загородняя установила, что жизнь переживается художником как совокупность болезненных вопросов, вызывающих фрустрацию. И поскольку они не решаются на сознательном уровне, осуществляется движение к неосознаваемому [7]:

-Из коллективного опыта человечества актуализируются архетипические аналоги большой суггестивной силы, проясняющиеся в сознании в форме символов.

-Преодолевая свои муки, художник в той или иной степени преображает стихию страстей и страданий современников. При этом «эго» творца выступает как инструмент, используемый для эволюционно-корректирующего влияния на сознательный культурный канон современной художнику эпохи с позиции коллективного бессознательного человечества.

На основании работ школы Я.А. Пономарева установлено, что художественно одаренная личность проходит три уровня развития. I – уровень глубинной основы личности и образотворчества; II – уровень взаимодействия с природно-социокультурной реальностью; III – уровень духовно-творческих взлетов, результатом которых является появление в культуре новых художественных миров [7]:

1-й уровень – генетически первичен, ярко проявляется в детском творчестве. На 2-м уровне личность погружена в природно-социальный мир. 3-й уровень – духовно-творческих взлетов и вершинных проявлений личности – тесно связан с глубинной основой. На этом уровне глубинные прообразы высокой эмоционально-духовной значимости находят уникальное проявление во внутреннем художественном мире личности. 1-й и 3-й уровни соприкасаются с мирами, находящимися за пределами обычной реальности, и соединяются каналом, представляющим сердцевину личности.

Таким образом, творчество преобразует саму личность, что и утверждалось Я.А. Пономаревым. И здесь творчество прямо относится к психологическому знанию. А если патопсихология, общая психология, медицинская, юридическая психология (и др.) – отрасли психологии, то и творчество также является отраслью психологии.

Сближение теории с практикой в творчестве происходило при создании студентом творческого продукта. На практических занятиях по созданию роликов было заметно развитие личности магистрантов от выбора темы по собственному желанию и подбору соавторов ролика, работой над роликом и до показа ролика на зачете.

Выводы. Действительно, можно сказать, что творчество – это механизм развития личности. Здесь и проявление индивидуальности (участие каждого в создании ролика), и взаимодействия (работа в коллективе), и выход мышления за рамки принятой нормы (новая форма сдачи зачета).

Главное в направлении – самому на себе прочувствовать теоретические положения, выделенные С.Д. Марковым, а не только как продуктивную деятельность по С.Л. Рубинштейну.

-реализация творческой позиции,

- творческая рефлексия,
- смыслотворчество,
- преобразование проблемной ситуации в решенную,
- создание себя.

Практическая часть курса, посвященная созданию роликов, является важной не только для студента изучающего творчество малой группы, но и для педагога, отвечающего за дисциплину «Психология творчества». Данное обстоятельство обусловлено тем, что и сам ролик, и психологические роли студентов (даже как интерпретаторов психологического явления) являются неспецифическим инструментарием для психолога [16].

Литература:

1. Богоявленская Д.Б. О природе инсайта. / Д.Б. Богоявленская // Творчество: наука, искусство, жизнь: Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 95-летию со дня рождения Я.А. Пономарева. – М: РАН, 2015.– С. 53.
2. Валуева Е.А. Роль инкубации в решении задач. / Е.А. Валуева // Творчество: наука, искусство, жизнь: Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 95-летию со дня рождения Я.А. Пономарева. – М: РАН, 2015. – С. 57.
3. Владимиров И.Ю., Повлищак О.В. Инсайтное решение как результат преодоления фиксированности. / И.В. Владимиров, О.В. Повлищак // Творчество: наука, искусство, жизнь: Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 95-летию со дня рождения Я.А. Пономарева. – М: РАН, 2015. – С. 77.
4. Галкина Т.В. Исследование центрального звена психологического механизма поведения. / Т.В. Галкина // Психология творчества: школа Я.А. Пономарева / Под ред. Д.В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН» 2006.– С. 31-548.
5. Галкина Т.В. Теория Я.А. Пономарева: возможность экстраполяции / Т.В. Галкина. // Творчество: наука, искусство, жизнь: Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 95-летию со дня рождения Я.А. Пономарева. – М: РАН, 2015.– С. 98.
6. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. /В.Н. Дружинин. 2 изд. – СПб.: Питер, 1999. – 347 с.
7. Завгородняя Е.В. Личность в искусстве: достижение акме. / Е.В. Завгородняя // Творчество: наука, искусство, жизнь: Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 95-летию со дня рождения Я.А. Пономарева. – М: РАН, 2015.– С. 172.
8. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987. –160 с.
9. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 304 с.
10. Кузьмина Р.И. Особенности составления программы по дисциплине «Психология творчества» для магистров. / Р.И. Кузьмина // Подготовка педагога основного общего образования: вызовы времени и стратегии реализации. – Казань, 2017. – С. 173-181.
11. Кузьмина Р.И. Проблемы психологии творчества. / Р.И. Кузьмина // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 55-2. – С. 355-361.
12. Кузьмина Р.И. О творчестве, видах творчества и их особенностях. / Р.И. Кузьмина // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-2. – С. 328-335.
13. Кузьмина Р.И. Неосознанная активность мозга в свете идей Я.А. Пономарева. / Р.И. Кузьмина // В сборнике: Актуальные мировые тренды развития социально-гуманитарного знания. Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 3 ч. Агентство перспективных научных исследований (АПНИ). 2017.– С. 103-107.
14. Кузьмина Р.И. Проблемы психологии творчества. / Р.И. Кузьмина // Sciences of Europe. – 2017. – N 12 (12). – С. 108-111.
15. Кузьмина Р.И. Проблемы творчества: неосознанная активность мозга. / Р.И. Кузьмина // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Серия. Педагогика. Психология. № 2 (8). – Симферополь, 2017. – С. 94-99.
16. Кузьмина Р.И. Творческая группа как информационное пространство для психолога. / Р.И. Кузьмина // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Серия. Педагогика. Психология. № 3 (9). – Симферополь, 2017. – С. 64-68.
17. Пономарев Я.А. Психология творчества. / Я.А. Пономарев. – М.: Наука, 1976. – 304 с.
18. Тихомиров О.К. / О.К. Тихомиров // Психология мышления: Учебное пособие.– М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1984. – 272 с.
19. Ушаков Д.В. / Д.В. Ушаков // Психология интеллекта и одаренности. – Институт психологии РАН, 2011. – 264 с.

УДК 159.922. 6

кандидат психологических наук **Мамонова Елена Борисовна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина" (г. Нижний Новгород);

кандидат психологических наук **Федосеева Татьяна Евгеньевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина" (г. Нижний Новгород)

ПРИЧИНЫ КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В исследовании проблема конфликтного поведения у детей среднего дошкольного возраста. Проанализированы особенности конфликта как психологического феномена, рассмотрены особенности конфликтов в детских коллективах. Отражены взгляды зарубежных и отечественных психологов на определение, происхождение и природу конфликта в целом. Конфликтное поведение у детей среднего дошкольного возраста объясняется несформированностью ведущей деятельности, в связи с чем может оно выступать в виде конфликта в операциях, захватывая как различные плоскости отношений в игре, так и саму личность ребенка. Подтверждается гипотеза о том, что основная сложность разрешения детских конфликтов заключается с не достаточной сформированности волевых качеств, с помощью которых устанавливается возможность мирного разрешения конфликтов в ведущей деятельности дошкольников — игровой, о чем свидетельствуют причины возникновения конфликтов между детьми и выбор способов воздействия друг на друга в ходе межличностного конфликта.

Ключевые слова: средний дошкольный возраст, конфликтное поведение, волевые качества, ведущая деятельность.

Annotation. In the study, the problem of conflict behavior in children of secondary preschool age. The features of the conflict as a psychological phenomenon are analyzed, features of conflicts in children's collectives are considered. Reflected views of foreign and domestic psychologists on the definition, origin and nature of the conflict as a whole. Conflict behavior in children of middle preschool age is explained by the lack of formation of leading activities, in connection with which it can act as a conflict in operations, capturing both the different planes of relations in the game, and the very personality of the child. The hypothesis is confirmed that the main difficulty in resolving children's conflicts is the lack of sufficient volition to help resolve conflicts peacefully in the leading activities of preschool children-gambling, as evidenced by the causes of conflicts between children and the choice of ways to influence each other in the course of interpersonal conflict.

Keywords: average preschool age, conflict behavior, volitional qualities, leading activity.

Введение. Средний дошкольный возраст принципиально важен в становления личности ребенка. В это время в общении ребенка со сверстниками и взрослыми возникают довольно сложные взаимоотношения, существенным образом влияющее на развитие его личности. Общение является условием формирования общественных качеств личности ребенка, проявление и развитие начал коллективных взаимоотношений детей.

В условиях гуманизации образования на современном этапе особое внимание уделяется особенностям поведения человека, его поступкам, характеру взаимодействия с людьми, личностной готовности к разрешению сложных жизненных, в том числе конфликтных ситуаций.

Практика и результаты исследований показывают, что истоки конфликтного поведения, как и многих других проблем возрастного развития лежат в раннем и дошкольном детстве, когда дети получают опыт общения, формирующий отношение к себе, окружающим [13], в том числе учатся разрешать конфликты в процессе общения в процессе общения со взрослыми и сверстниками. Именно в дошкольном возрасте формируются представления о конфликте и конфликтной ситуации, характер которых во многом определяет реальное поведение ребенка в конфликте.

Теоретический анализ показывает, что особенности проявления детских конфликтов в среднем дошкольном возрасте рассмотрены недостаточно. Их изучение является основной целью нашего исследования.

Изложение основного материала статьи. В психологии понятие конфликта применяется достаточно широко, фактически адресуясь к весьма разнородным явлениям. Анализ психологической литературы показывает, что конфликтом называют межличностные трудности и внутриличностные переживания и кризисные явления. При первоначальном рассмотрении конфликт выступает как биполярное явление — противостояние двух начал, проявляющее себя в активности сторон, направленной на преодоление противоречия, причем стороны конфликта представлены активным субъектом (субъектами). Дальнейшее развитие и применение этого термина определяется тем, в каких сферах бытия и познания разворачивается противоречие, каков характер противостоящих друг другу сторон, как происходит их взаимодействие и т. д. [1, 2, 4, 9, 12].

Учитывая, что универсального определения конфликта не существует, Б.И.Хасан предлагает, на наш взгляд, оптимальное определение конфликта: «Конфликт — это такая характеристика взаимодействия, в которой не могущие сосуществовать в неизменном виде действия взаимодействуют и взаимозаменяют друг друга, требуя для этого специальной организации. При этом важно учитывать, что действие можно рассматривать и во внешнем, и во внутреннем плане. Вместе с тем любой конфликт представляет собой актуализировавшееся противоречие, т. е. воплощенные во взаимодействии противостоящие ценности, установки, мотивы» [14]. В этом определении в качестве составляющих конфликта можно выделить такие его компоненты, как наличие противоречия и столкновение, при этом сам конфликт рассматривается, прежде всего, как одна из характеристик взаимодействия.

К проблеме конфликта в дошкольном возрасте обращались многие отечественные: Л.С.Выготский, Д.Б.Эльконин, А.В.Запорожец, Я.Л.Коломинский, В.Н.Мясищев, А.П.Усова, В.С.Мухина, Т.Н.Счастливая, Н.Я.Михайленко, А.А.Рояк, А.С.Спиваковская, М.И.Лисина, Т.А.Репина и др. Все они отмечают, что сверстнику принадлежит в этом возрасте особая роль. Восприятие сверстника - одна из ключевых линий в развитии восприятия в среднем дошкольном возрасте [2, 3]. Ранее ориентированный только на взрослого,

ребенок «открывает» для себя сверстника в качестве объекта взаимодействия, как делового и игрового партнера (выделяет его из окружающих людей, идентифицирует себя с ним, стремится к общению и сотрудничеству). Как указывает зависимость Н.Л.Кряжева, умение по мере возникновения рисунок у ребенка интереса среднего к сверстнику как причин к объекту взаимодействия имеющий и осознания себя действий в качестве субъекта деятельности умения развиваются и их совместные выделяют игры, формируется психолого игровое партнерство. Но определить в этом возрасте участников их взаимодействие очень решение непродолжительно, возникает последнем стихийно, без категории предварительного плана [11].

В было совместной деятельности может детей непрерывно дети возникает ситуация, конфликте требующая согласования всегда действия, проявления возраста доброжелательности, умения может отказываться от личных стороны желаний ради конфликт достижения общей полученных цели. В этих конфликтную ситуациях дети чувственных далеко не всегда ебенок находят нужные истратова способы поведения правил [10]. Так, связан по мнению А.А.Рояк, основании Т.А.Репиной, вступают следует рассматривать которые два типа конфликтов имеющий у детей среднего целом дошкольного возраста, улаживают испытывающих трудности исследование в общении со сверстниками: конфликте конфликт в операциях возраста и конфликт в мотивах [8].

Различаю также внешние и внутренние конфликты. Внешние виду конфликты возникают принятой в сфере деловых прослушать отношений детей, одной однако за ее пределы, таблице как правило, только не выходят и не захватывают предметное более глубоких месте пластов межличностных неблагополучие отношений. Поэтому может они имеют ведущей преходящий, ситуативный иногда характер и обычно полученных разрешаются самими дарендорф детьми путем всего самостоятельного установления ребенку нормы справедливости конфликт [5].

Внешние изучение конфликты полезны, анцупов так как однако они представляют ребенку детьми право на ответственность, методике на творческое решение условиях трудной, проблемной ребенок ситуации и выступают конфликт в качестве регулятора становится справедливых, полноценных среднем отношений детей. Моделирование овню подобных конфликтных детей ситуаций в педагогическом дети процессе может разрешением рассматриваться как только одно из эффективных эмоциональное средств нравственного воспитателей воспитания [3].

Внутренний психологический преобразованию конфликт возникает проходит у дошкольников в условиях ребенок их ведущей игровой много деятельности и большей простейшему частью скрыт также от наблюдения [4].

В означает отличие от внешнего божович он вызывается противоречиями, список связанными не с организационной структурой частью деятельности, конфликтоло а с самой деятельностью, отношение с ее сформированностью у ребенка, умений противоречиями между родителей требованиями сверстников конфликтоло и объективными возможностями такие ребенка в игре выражается или противоречиями среднего в мотивах игры участием ребенка и сверстников. Такие важной противоречия не могут одно преодолеваться детьми мальчик без помощи редко взрослых. Функция внутренних кашапов конфликтов сугубо баллов отрицательная, они знать тормозят становление агрессивное полноценных, гармонических выделяют отношений и формирование конфликт личности ребенка.

Я.Л.Коломинским и Б.П.Жизневским выделены основные причины детских конфликтов: разрушение игры, выбор внимание общей темы незнакомой игры, состав участников может игры, распределение ролей, игрушек, развитие сюжета игры, правильность богданова игровых действий [6]. Д.Б.Эльконин центном высказал результате мнение о том, уровень что у детей дошкольников среднего дошкольного возраста конфликты таблица чаще всего себя возникают из-за договариванию правил игры [14].

Изучены разнообразные способы воздействия детей решают друг на друга таких в ходе игрового другого конфликта, среди которых: физическое, психическое, словесное и опосредованное воздействие, угрозы, санкции и аргументы [6]. Однако, в среднем дошкольном возрасте впервые отмечается детей преобладание способов «словесного воспитателя воздействия» на соперников задач в ситуации конфликта таких над средствами дошкольников открытого давления [8], что открывает таким путь к обсуждению этом спорных вопросов родителям и нахождению взаимоприемлемого именно варианта решения.

Наше внимание привлекли внутренние причины конфликтов в среднем дошкольном возрасте, которые кроются в личностных особенностях самих детей.

Гипотеза: у детей среднего дошкольного возраста преобладают агрессивные способы решения конфликтной ситуации, что детерминировано преобладанием импульсивности и недостаточностью развития эмпатии как характерными особенностями эмоционально-волевой сферы в данном возрасте.

В исследовании приняли участие 20 детей среднего дошкольного возраста.

Методическое обеспечение исследования: методика «Оценка проявления импульсивности у дошкольников» (авторы: М.Алворд и базе П.Бейкер), методика «Ребенок глазами взрослого» (автор: А.А.Романов.), методика "Картинки" (автор Р.Р.Калинина), методика "Неоконченный рассказ" (автор: К.Фопель).

Экспериментальное исследование показало следующие результаты.

1. Большинство детей - 60% имеют средний уровень импульсивности. Это свидетельствует о том, что детей было выявлено от 7 до 14 признаков, соответствующих импульсивному поведению, таких как: плохо запоминает словесную инструкцию; не может долго сосредотачивать внимание, повышенная отвлекаемость на занятиях.

2.65% детей среднего дошкольного возраста имеют средний уровень проявления признаков агрессивности, т.е. ребенку требуется значительная психолого-педагогическая и медикаментозная помощь в овладении агрессивностью как расстройством поведения и эмоций.

3. 65% детей имеют средний уровень выраженности эмпатии. Дети со средним уровнем сформированности эмпатии редко проявляли свои чувства по отношению к ситуациям, они сопереживали и сочувствовали, но в зависимости от ситуации. Эти дети были менее эмоциональны чем дети с высоким уровнем сформированности эмпатии.

4. Агрессивное решение конфликтной ситуации характерно для 35% детей среднего дошкольного возраста. Наиболее характерными были следующие ответы детей: «Отомстил бы им», «Разрушил», «Выгнал», «Отобрал игрушку» и другие. Эти дети не владеют конфликтологическими умениями и все решают с позиции силы.

Таким образом, у детей среднего дошкольного возраста преобладает агрессивное решение конфликтной ситуации, средний уровень импульсивности, средний уровень эмпатии, что подтверждает выдвинутую гипотезу.

Выводы. Конфликт - наиболее острый способ разрешения значительных противоречий, возникающих в противодействии субъектов конфликта и обычно сопровождающихся негативными эмоциями. Психологический конфликт возникает уже в дошкольном возрасте и порождается несформированностью ведущей деятельности, в связи с чем может выступать в виде конфликта в операциях, захватывая как различные плоскости отношений в игре, так и саму личность ребенка. Основная сложность разрешения детских конфликтов заключается в не достаточной сформированности волевых качеств, с помощью которых устанавливается возможность мирного разрешения конфликтов в ведущей деятельности дошкольников — игровой, о чем свидетельствуют причины возникновения конфликтов между детьми и выбор способов воздействия друг на друга в ходе межличностного конфликта.

Неблагополучие низкий отношений ребенка дети со сверстниками, приводящее к преобладанию агрессивных форм поведения в конфликте, связано с характерной данному возрасту импульсивностью и недостаточностью развития эмпатии, что может выступать в качестве основных направляющих при отборе содержания коррекционно-развивающих программ для детей среднего дошкольного возраста.

Литература:

1. Анцупов, А.Я. Конфликтология / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – М.: Юнити, 2000. – 545 с.
2. Большой психологический словарь // Сост. Мещеряков Б., Зинченко В. - Олма-пресс, 2004.
3. Ворожейкин, И.Е. Конфликтология / И.Е. Ворожейкин, А.Я. Кибанов. – М.: Инфа-М, 2000. – 244 с.
4. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. - М.: Педагогика, 2005. – 320 с.
5. Гаас, Н.В. Предупреждение конфликтов между детьми среднего дошкольного возраста / Н.В. Гаас // Современные тенденции образования детей дошкольного возраста: Материалы студенческой научно-практической конференции / Под ред. Е.И. Поповой. – Ишим: Изд-во ИГПИ им. П.П. Ершова, 2007. – С. 18 – 21.
6. Гришина, Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – СПб.: Питер, 2003. – 254 с.
7. Давлетчина, С.Б. Словарь по конфликтологии / С.Б. Давлетчина. - ВСГУ, 2005. 100 с.
8. Зедгенидзе, В.Я. Предупреждение и разрешение конфликтов у дошкольников / В.Я. Зедгенидзе. – М.: Айрис-Пресс, 2006. – 224 с. 52
9. Кашапов, М. М. Основы конфликтологии: учебное пособие / М. М. Кашапов. – Ярославль: ЯрГУ, 2006. – 116 с.
10. Леонов, Н.И. Конфликты и конфликтное поведение / Н.И. Леонов. - СПб.: Питер, 2005.
11. Мухина, В.С. Детская психология / В.С. Мухина. – М.: Эксмо- Пресс, 2007. – 326 с.
12. Рояк, А.А. Психологический конфликт и особенности индивидуального развития личности ребенка / А.А. Рояк. - М.: Просвещение, 1988. – 120 с.
13. Суворова, О.В., Черемисова, И.В., Мамонова Е.Б. Привязанность к матери как фактор Я-концепции подростка // Вестник Мининского университета. - 2016. - №2 / URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/221/222>
14. Хасан, Б.И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность / Б.И. Хасан. - Красноярск, 1996.

Психология

УДК 159.9

преподаватель Островерхов Александр Григорьевич

ГБУ ПО СК «Ставропольский краевой колледж искусств» (г. Ставрополь)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Статья посвящена проблеме музыкально-ритмического развития учащихся в период их обучения в детской музыкальной школе. Музыкально-ритмическое развитие рассматривается через призму применения в процессе обучения юных музыкантов педагогических принципов и психолого-педагогических методов формирования музыкально-ритмической способности. В свою очередь, музыкально-ритмическая способность является одним из основных компонентов музыкальных способностей и вместе с музыкальным слухом занимает ведущее положение в структуре как музыкальных, так и музыкально-исполнительских способностей обучающихся. В ходе психолого-педагогического эксперимента выявлены и обоснованы условия эффективного музыкально-ритмического развития детей. Ими, прежде всего, явилось развитие согласованного взаимодействия метроритмических, психомоторных, когнитивно-рефлексивных, эмоционально-волевых способностей обучающихся в музыкально-исполнительской деятельности.

Ключевые слова: музыкально-ритмическое развитие, музыкально-ритмическая способность, музыкальные способности, музыкально-исполнительская деятельность, учащиеся музыкальной школы.

Annotation. The article is devoted to musical and rhythmic development of students during their study at children's music school. Musical-rhythmic development is viewed through the prism of application in the learning process for young musicians pedagogical principles, psychological and pedagogical methods of formation of musical and rhythmic ability. In turn, musical-rhythmic ability is one of the main components of musical abilities and with an ear for music occupies a leading position in the structure of music and musical performing abilities of the students. In the course of psycho-pedagogical experiment reveals the conditions of effective musical and rhythmic development of children. They are, above all, was the development of a cohesive psychomotor, cognitive-reflective, emotional-volitional abilities of the students in musical performing activities.

Keywords: musical-rhythmic development, musical-rhythmic ability, musical abilities, musical performance, students of the music school.

Введение. Проблема развития способностей детей приобрела в настоящее время особую актуальность. Выдвинутая Л.С. Выготским и А.Н. Леонтьевым идея «педагогика способностей», получила свое развитие в работах философов, психологов, физиологов, педагогов.

В психолого-педагогических исследованиях, рассматривающих проблему способностей, показана роль овладения специфическими уникальными человеческими способностями в развитии ребенка (Л.А. Венгер, 1976; А.Н. Леонтьев, 1960; С.Л. Рубинштейн, 1960; Б.М. Теплов, 1947).

Музыка, как и другие виды искусства, развивает не только специфические, но и общие способности человека, так как «музыкальные способности – оперативное проявление общих способностей, необходимых для выполнения разных видов музыкальной деятельности» [2, с. 73]. Использование музыки в развитии ребенка имеет очень большое значение; актуальной и важной является проблема изучения у детей, обучающихся в музыкальной школе, особенностей развития музыкально-ритмической способности; разработка системы ее формирования и развития.

В отечественной психологии, музыковедении и методике обучения музыкантов имеется существенный вклад ученых и методистов в разработку проблемы музыкально-ритмического развития обучающихся игре на музыкальном инструменте (Б.М. Теплов, Н.А. Гарбузов, Е.В. Назайкинский, В.В. Медушевский, Г.М. Цыпин, А.Л. Готсдинер, Ю.А. Цагарелли и др.). Вместе с тем, общепризнано, что музыкально-ритмическая способность с большим трудом поддается развитию по сравнению, например, с развитием музыкального слуха.

Формулировка цели статьи. Цель статьи заключается в обосновании значимости музыкально-ритмической способности учащихся музыкальной школы, выбора принципов и средств музыкально-ритмического развития обучающихся.

Изложение основного материала. Каждое музыкальное произведение в целом и каждый отдельный звук имеют свою определенную продолжительность. Музыкальное произведение и составляющие его звуки и паузы не существуют вне времени, они продвигаются во времени. Ритмическая сторона музыкального сочинения, являясь одной из древнейших, составляет основу его временного движения, непрерывное ее изменение. Таким образом, музыкальный ритм – это организация звуков музыкального произведения во времени.

Н.А. Римский-Корсаков признавал: «А все-таки... главное в музыке... ритм и только он один!» [6, с. 184]. Ритм теснейшим образом связан с танцевальными движениями, а ритмическая акцентуация тождественна ударным слогам в стихах и эти ассоциативные связи непосредственно и мощно действуют на слушателя.

В совокупности с мелодией, гармонией, фактурой и другими средствами музыкальной выразительности ритм создает художественный образ музыкального произведения и отражает его эмоциональное содержание.

Музыкально-ритмическая способность – это сложная музыкальная способность, состоящая из трех основных компонентов: способности к восприятию и воспроизведению ритмического рисунка, метра и темповых соотношений.

Общепризнано, что музыкально-ритмическая способность менее податлива для развития. Несмотря на эти воззрения, можно и нужно рассматривать музыкально-ритмическую способность как развиваемую. Согласно основополагающему положению психологии, неразвивающихся способностей не существует и существовать не может. С.Л. Рубинштейн понимал под способностями «...сложное синтетическое образование, которое включает в себя целый ряд данных, без которых человек не был бы способен к какой-либо конкретной деятельности, и свойств, которые лишь в процессе определенным образом организованной деятельности вырабатываются» [цит. по: 1, с. 12]. Само понятие способности – понятие динамическое (С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов и др.). Необходимо выбрать наиболее целесообразные виды, формы, направления развития способностей. Основой развития музыкально-ритмической способности должна явиться музыкально-исполнительская деятельность, в которой задействовано и восприятие (слуховое и зрительное), и психомоторика.

Процессом развития музыкально-ритмической способности учащегося музыкальной школы руководит преподаватель, который всегда ставит перед своим учеником задачу решения творческих проблем.

В ходе экспериментального исследования, проведенного автором, выявлено, что решение проблем усвоения метроритма музыкального произведения возможно через начертание «ритмо-схем» как наглядного представления метроритмических фигур; через создание блоков опорных ритмо-схем, определение их смыслового значения в создании музыкального образа. Так реализуется в обучении юных музыкантов общепедагогический принцип проблемного обучения.

Решение задачи качественного перехода одних музыкальных параметров на более высокий уровень за счет взаимовлияния других параметров реализуется в учебном процессе по принципу когнитивно-эмоционального перехода. Так, звуковая динамика музыкальной пьесы, эмоциональность исполнения можно рассмотреть как взаимосвязь звуковысотного, метроритмического и динамического наполнения целостного музыкального содержания и т.п.

Применение принципа включения в процесс формирования качества комплементарных ему параметров прослеживается во взаимосвязи музыкально-ритмической способности и внешних параметров музыкальной деятельности. Например, развитие скорости переключения внимания и его устойчивости может значительно упростить процесс формирования музыкально-ритмической способности.

Одновременно с накоплением исполнительского опыта учащийся приобретает знания о специфических чертах метроритмической организации в музыке разных стилей.

Современная детская психология и педагогика доказали, что детям от 6-11 лет в значительно большей степени доступна отвлеченная мыслительная деятельность, чем это предполагалось раньше (С. Вальт, А. Колесников, П. Кристлин). Задача музыкальной педагогики – найти правильный синтез игровых и учебных форм деятельности.

Наиболее элементарным способом освоения музыки детьми было и остается пение по слуху, то есть разучивание мелодий рефлексивно-подражательным путем, тем самым становится очевидной изначально высокая связь между чувством ритма и музыкальным слухом, так как его развитость служит базовым условием для формирования музыкально-ритмической способности. Музыкально-ритмическая способность, попадая под соответствующее педагогическое воздействие, демонстрирует значимую динамику изменений, исполнение музыки в учебной деятельности особо благоприятствует развитию музыкально-ритмической способности, создает те оптимальные условия, в которых развитие такого рода протекает наиболее плодотворно и успешно.

Исследованиями Б.М. Теплова доказано, что ритмическое переживание музыки всегда сопровождается теми или иными двигательными реакциями (проявляющимися в виде различных мускульных иннерваций,

типа подсознательного, как говорят, «машинального» отбивания ритма ногой, легких «аккомпанирующих» движений пальцев, гортани, корпуса и т.д.): «Музыкально-ритмическое чувство, т.е. способность активно (двигательно) переживать музыку, чувствовать эмоциональную выразительность музыкального ритма и точно воспроизводить его...» [4, с. 210-211]. Б.М. Теплов, отмечая моторную природу чувства ритма, указывал, что движения как таковые еще не образуют музыкально-ритмического переживания, хотя и являются необходимым условием его возникновения. Это обусловлено тем, что ритм в музыке – носитель определенного эмоционального содержания. Следовательно, чувство ритма имеет не только моторную, но и эмоциональную природу. Оно характеризуется Б.М. Тепловым как «способность активно переживать (отражать в движении) музыку и вследствие этого тонко чувствовать эмоциональную выразительность временного хода музыкального произведения» [34, с. 58].

На основе этих предпосылок в ходе эксперимента построены различные системы ритмического развития, включающие в себя маршировку, разного рода движения под музыку и т.д., способствующие развитию эмоциональной чувствительности в структуре музыкально-ритмической способности. Результаты данной работы подтвердили ее важность для динамики музыкально-ритмического развития обучающихся.

Ученый психолог-музыкант Ю.А. Цагарелли, опираясь в своих исследованиях на системный подход, выявил трехуровневую иерархическую структуру музыкально-ритмической способности: «Резюмируя рассуждения и факты, относящиеся к вопросу об иерархическом строении структуры музыкально-ритмической способности, следует отметить, что ее верхний – мыслительный уровень – занимает способность к восприятию темповых соотношений музыкального произведения. Средний – представленческий уровень – занимает способность к восприятию метрической пульсации. Нижний – сенсорный уровень – занимает способность к восприятию ритмического рисунка» [5, с. 182].

Ранее на основе научного анализа восприятия музыкального метроритма Е.В. Назайкинский приходит к следующему заключению: «Диапазон частот и ритмических раздражителей, действующих на человека, колоссален, но лишь частоты от 5-10 до 700-900 колебаний или импульсов в минуту могут непосредственно восприниматься как ритмические, только здесь действует «ритмическое чувство» [3, с. 192], а любая периодичность длительностей более диапазона 12-20 секунд, воспринимается благодаря процессам мышления и памяти [3, с. 191].

Таким образом, в исследованиях Е.В. Назайкинского, Ю.А. Цагарелли подтверждается научная мысль о том, что музыкально-ритмическая способность не является только сенсорной, а имеет сложную многоуровневую структуру.

Базой развития музыкально-ритмической способности является музыкально-исполнительская деятельность, в которой проявляются и формируются музыкальные, музыкально-исполнительские способности. Например, для выполнения инструментальной музыкально-исполнительской деятельности недостаточно наличия музыкальных способностей, так как данная деятельность связана с выполнением движений. Следуя логике понимания развития способностей как системогенеза функциональной системы, С.Г. Корлякова в структуру музыкально-исполнительских способностей включает «способности индивида – психофизиологические свойства, общие способности (познавательные и психомоторные), способности субъекта деятельности – музыкальные и психомоторные исполнительские способности и способности личности – художественно-исполнительские, артистические способности [2, с. 68].

Первым шагом в обучении является выработка ряда игровых приемов и навыков. Важнейшим из этих навыков является тот, что связан с восприятием и воспроизведением равномерной последовательности одинаковых длительностей. Ни один из видов музыкально-игровой деятельности не может иметь места, если играющий неспособен внутренне ощутить и воссоздать равномерность чередования одинаковых временных долей. Навык восприятия и воспроизведения мерной пульсации равновеликих временных долей является основой для развития наиболее сложного по сенсорно-перцептивной насыщенности компонента музыкально-ритмической способности – чувства темпа. Стоит подчеркнуть, что исполнение любой музыки, и даже разного рода технических упражнений, сопровождается акцентировкой при игре. С акцентом как обязательным атрибутом учащийся сталкивается на первых же уроках, и это оказывает интенсивное воздействие на музыкально-ритмическое развитие ученика. Таким образом, второй задачей будет развитие ощущения чередующихся ударений. Наконец, третий компонент первичной музыкально-ритмической способности – это чувство соотношения длительностей. Чувство соотношения длительностей формируется, а затем интенсивно тренируется с первых же уроков учащегося. Ориентация в ритмических структурах, соизмерение и различение разных длительностей звуков – это навык фундаментальный, присущий всякой музыкально-исполнительской деятельности. Даже разбор и грамотное воспроизведение простейшего музыкального материала предполагает формирование навыка различения ритмических структур.

Важным условием музыкально-ритмического развития учащихся является синхронизация формирования психомоторных, когнитивно-рефлективных, эмоционально-волевых способностей обучающихся.

К действенным средствам развития музыкально-ритмической сферы обучающегося принадлежит игра в ансамбле. Чтобы стать частью целого, исполнителям-партнерам нужно вслушиваться и вживаться в музыкальный процесс. При этом затрагиваются и развиваются самые различные способности, такие, как качество звучания и ритмичность исполнения. Здесь стоит заметить, что значение ритмической точности при игре чрезвычайно велико. В процессе начального этапа разучивания произведения для ансамбля может помочь метроном, позднее необходимо достичь такой синхронности движений и исполнительских приемов, которые обеспечивают одновременность и согласованность игры.

По мере необходимости преподаватель может включать в работу декламацию, когда стихотворные тексты и исполнение музыкального произведения сопровождается чтением стихов. За основу берется соответствие размера и метра размеру и ритму стиха. Это позволяет усилить ритмическое воздействие на ученика при параллельном включении слуха, речи и движения.

Многие музыканты-педагоги (Ж. Далькроз, К. Орф, Н.Г. Александрова, Н.А. Ветлугина и др.) отмечали важную роль музыкально-ритмической деятельности в формировании художественного творчества у старших дошкольников. В период активного развития основных психических процессов (воображения, фантазии, образного мышления), как правило, происходит успешное формирование художественно-творческих способностей в различных видах эстетической деятельности.

В силу психофизиологических особенностей детей дошкольного возраста восприятие музыки у детей имеет ярко выраженный моторный характер. Чем младше ребенок, тем активнее его двигательные движения

в ответ на восприятие музыки. Так как двигательная природа свойственна воображению дошкольников (Л.С. Выготский), многие игры детей являются продуктом двигательного воображения и включают танцевальные движения, а в сюжетно-ролевых играх ребёнок зачастую создает художественный образ действующих персонажей посредством движений собственного тела.

В практике музыкального обучения следует в полной мере использовать разнообразные виды музыкально-ритмического творчества, такие, как индивидуальное и коллективное сочинение детьми мелодий с разными ритмическими рисунками, в разных размерах и темпах; ритмических упражнений и игр; пантомимических этюдов; танцев и танцевальных сценок; небольших спектаклей. Все обозначенные виды музыкально-ритмической деятельности обладают большими развивающими возможностями.

Психолого-педагогические условия музыкально-ритмического развития учащихся музыкальной школы, включающее активные формы, методы и средства обучения, содействует активизации процесса формирования их художественно-творческих способностей, учебной мотивации.

Выводы. Результаты проведенного теоретического и эмпирического анализа позволяют сделать следующие выводы:

- эффективность развития музыкально-ритмической способности зависит от степени когерентности, т.е. согласованности во взаимодействии всех компонентов музыкально-ритмической способности во времени;
- синхронизация формирования психомоторных, когнитивно-рефлективных, эмоционально-волевых способностей обучающихся способствует более быстрому развитию музыкально-ритмической способности;
- музыкально-ритмическое развитие учащихся музыкальной школы эффективно осуществляется в музыкально-исполнительской деятельности.

Литература:

1. Алижанова Х.А., Атагишиева Г.С., Белоцерковец Н.И., Гаджиева П.Д., Герасимова Т.Н., Денилханова Х.Я., Исакиева З.С., Зинченко А.С., Копылов А.В., Копылова И.А., Коломина М.В., Кулибеков Н.А., Кулибекова Р.Д., Кулькина И.В., Магин В.А., Мартиросян Р.М., Мурадова П.Р., Нагаева И.А., Петрова Н.П., Садовой В.П. и др. ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ: КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ / Москва, 2017.
2. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 2000. – 368 с.
3. Корлякова С.Г. Генезис и формирование психомоторных способностей музыкантов: диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук / Московский педагогический государственный университет. Ставрополь, 2009
4. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. – М., Музыка, 1972. – 383 с.
5. Теплов Б.М. Избранные труды в двух томах. – М.: Педагогика, 1985. – Т. I. – 328 с.
6. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: Дисс. ... д-ра психол. наук. Т. I. – Л., 1989. – 425 с.
7. Ястребцев В.В. Римский Корсаков. Воспоминания В.В. Ястребцева. Т. I. – М.: Государственное музыкальное издательство, 1959. – 670 с.

Психология

УДК 159.922.1

**доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры
практической психологии Семенова Лидия Эдуардовна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет)» (г. Нижний Новгород);

**кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры
практической психологии Серебрякова Татьяна Александровна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет)» (г. Нижний Новгород);

**кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры теории
и методики дошкольного образования Семенова Вера Эдуардовна**

Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Нижегородский институт развития образования» (г. Нижний Новгород);

аспирантка кафедры практической психологии Родионова Ирина Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет)» (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ И РОДИТЕЛЬСКОЙ ПОЗИЦИИ ОТЦОВ И МАТЕРЕЙ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В данной статье представлены результаты сравнительного исследования преобладающих стилей родительского отношения и содержательных аспектов родительской позиции отцов и матерей, воспитывающих детей раннего возраста. Показана специфика преобладающих стилей отцовского и материнского отношения к детям раннего возраста, а также особенности принятия основных аспектов родительской позиции отцами и матерями.

Ключевые слова: родительское отношение, родительская позиция, отцы, матери, дети раннего возраста.

Annotation. This article presents the results of a comparative study of the prevailing styles of parental attitude and content aspects of the parental position of fathers and mothers raising children of early age. The specificity of the predominant styles of paternal and maternal attitude to children of early age, as well as the features of the adoption of the main aspects of the parental position of fathers and mothers is shown.

Keywords: parental attitude, parental position, fathers, mothers, children of early age.

Введение. В современной отечественной психологии постепенно утвердилось мнение о значимости фактора отцовского воспитания в процессе познавательного и личностного развития подрастающего поколения, т.е., другими словами, о необходимости участия мужчины в заботе о ребенке. Если ранее на протяжении многих десятилетий специалистами в основном обсуждалась проблема материнского отношения и той роли, которую играет мать в жизни ребенка, то в последние годы наряду с материнством все чаще начинает изучаться проблема отцовства и влияния отца на социализацию и компетентность детей разного пола и разных возрастов, возможных последствий уже не только материнской, но и отцовской депривации [2; 3; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13 т др.]

В этой связи закономерно возникает вопрос о специфике именно отцовского влияния на ребенка и отношения к нему в отличие от аналогичного влияния и отношения матери. И, прежде всего, это касается воспитательной практики родителей разного пола относительно детей до трехлетнего возраста – периода, когда в большинстве случаев в силу сложившихся традиций дети меньше всего взаимодействуют с отцами и, напротив, как правило, находятся под опекой матери. К тому же именно применительно к раннему возрасту вопрос родительского отношения и родительской позиции (отцов и даже матерей) по-прежнему изучен недостаточно.

Формулировка цели статьи. В рамках данной статьи мы представляем результаты сравнительного анализа преобладающих стилей родительского отношения и содержательных аспектов родительской позиции отцов и матерей, воспитывающих детей раннего возраста.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время уже мало у кого вызывает сомнение тот факт, что ребенку нужна не только заботливая мать, но и отец, причем отец не просто номинальный (дающий фамилию и отчество) или только финансово обеспечивающий семью, а принимающий активное участие в его воспитании. Однако такая точка зрения возникла сравнительно недавно. По оценкам ряда специалистов, признание роли отцовства, как для развития ребенка, так и для личностного становления самого мужчины, является одним из последствий происходящих в современном обществе изменений в сфере гендерных отношений [4].

Вслед за зарубежными исследователями российские психологи стали изучать воспитательные практики отцов, их отношение к своим родительским обязанностям, в том числе в сравнении с аналогичными практиками и установками матерей, а также особенности различных аспектов психики детей, воспитывающихся с участием и без участия отца [5; 8; 10; 11; 12 и др.]. При этом, в частности, установлено, что в отличие от матерей помимо меньшего по продолжительности взаимодействия с ребенком отцы демонстрируют в этом взаимодействии более грубый физический стиль, а также гораздо чаще матерей прибегают к директивным, авторитарным формам взаимоотношений и на порядок чаще прибегают к интеллектуальному общению с детьми (объясняют непонятное, развивают мотивацию к успеху и интеллектуальные интересы) [1; 6; 7 и др.]. Хотя в то же время обнаружено, что некоторые отцы, особенно те, кто склонен воспринимать свою родительскую роль в контексте личного счастья и смысла жизни, демонстрируют ярко выраженное эмоциональное принятие своего ребенка и склонность к кооперации с ним [10].

Кроме того, имеются данные, свидетельствующие о том, что активное участие отца в воспитании детей способствует росту интеллектуальной компетентности и эмоционального благополучия ребенка, повышает его шансы выстроить конструктивные отношения со сверстниками и преодолеть жизненные трудности [2; 4; 6; 7 и др.]. Однако, на наш взгляд, есть все основания полагать, что такие позитивные исходы возможны только при условии, если отцы демонстрируют благоприятные для развития ребенка стили родительского отношения и высокую степень принятия родительской позиции, причем начиная уже с первых лет жизни ребенка.

Поэтому целью своего исследования мы определили изучение преобладающих стилей родительского отношения и содержательных аспектов родительской позиции отцов, воспитывающих детей раннего возраста, в сравнении с их матерями.

При этом мы предположили, во-первых, что в отличие от матерей отцы в меньшей степени склонны к выстраиванию симбиотических отношений и, напротив, гораздо чаще, нежели матери демонстрируют преобладание отношения сотрудничества с ребенком, и, во-вторых, что для отцов, прежде всего, характерно принятие таких параметров родительской позиции, как руководство, ответственность и поддержка ребенка, тогда как для матерей – забота и зависимость от ребенка.

В качестве диагностического инструментария нами использовались две методики, а именно: «Тест-опросник родительского отношения» А.Я.Варга, В.В.Столина и «Опросник принятия родительской позиции» Е.И.Захаровой, А.И.Строгалиной.

Кроме того, для обработки полученных данных использовались методы математической статистики, среди которых критерий Фишера и критерий Стьюдента.

Заметим, что в нашем исследовании принимали участие только те матери и отцы, которые сами признавали факт своей активной включенности в воспитание ребенка; из них: 47 отцов и 54 матери.

Обратимся к анализу полученных в исследовании данных.

В таблице 1 нашли свое отражение результаты изучения преобладающих стилей родительского отношения отцов и матерей, воспитывающих детей раннего возраста.

Преобладающие стили родительского отношения отцов и матерей, воспитывающих детей раннего возраста

Преобладающий стиль родительского отношения	Отцы (кол. / %)	Матери (кол. / %)	Ф*-критерий Фишера
Принятие	11 / 24%	12 / 22%	0,24
Кооперация	18 / 38%	6 / 11%	3,26 (p≤0,01)
Отвержение	6 / 13%	5 / 10%	0,47
Симбиоз	3 / 6%	14 / 26%	2,87 (p≤0,01)
Авторитарная гиперсоциализация	8 / 17%	11 / 20%	0,39
Инфантилизация	1 / 2%	6 / 11%	1,96 (p≤0,05)

Итак, как можно видеть из таблицы 1, преобладающими стилями родительского отношения к детям раннего возраста в большинстве случаев у отцов оказываются кооперация, т.е. сотрудничество с ребенком (у 38% испытуемых), эмоциональное принятие (у 24% испытуемых) и несколько реже авторитарная гиперсоциализация, т.е. склонность к строгому контролю за своим ребенком и требованиям безоговорочного послушания и дисциплины с его стороны (у 17% испытуемых). В свою очередь у матерей в числе преобладающих, в первую очередь, были зафиксированы симбиотические отношения (у 26% испытуемых), которые можно считать вполне подходящими для развития ребенка раннего возраста, а также эмоциональное принятие (у 22% испытуемых) и авторитарная гиперсоциализация (у 20% испытуемых). При этом статистически значимые различия в стилях отцов и матерей были обнаружены в трех случаях из шести возможных, а именно: в пользу отцов по шкале кооперация ($\phi=3,26$ при $p\leq 0,01$) и в пользу матерей по шкалам симбиоз ($\phi=2,87$ при $p\leq 0,01$) и инфантилизация ($\phi=1,96$ при $p\leq 0,05$).

Другими словами, как было установлено, отцы гораздо чаще прибегают к отношениям сотрудничества со своим ребенком, тогда как матери, прежде всего, демонстрируют свое стремление к единению с ребенком, вплоть до стирания психологических границ полной включенности в жизнь ребенка со всеми вытекающими из этого последствиями, а также восприятие своего ребенка как «маленького неудачника». А это значит, что наша первая гипотеза нашла свое подтверждение.

Подчеркнем, что наличие среди наших испытуемых родителей, демонстрирующих эмоциональное отвержение своего ребенка, авторитарность по отношению к нему или воспринимающих его как маленького неудачника со всеми вытекающими из этого последствиями, является свидетельством отсутствия в ряде семей конструктивного подхода к воспитанию детей раннего возраста и соответственно делает актуальной проблему организации и проведения специальной психологической работы в плане оптимизации родительского отношения некоторых отцов и матерей.

Далее обратимся к результатам изучения особенностей принятия нашими испытуемыми своей родительской позиции, которые нашли свое отражение в таблице 2.

Таблица 2

Особенности принятия родительской позиции отцами и матерями, воспитывающими детей раннего возраста

Основные аспекты родительской позиции	Отцы		Матери		t-критерий Стьюдента
	X	δ	X	δ	
Отношение к заботе о ребенке, удовлетворению его потребностей	12,71	1,34	14,73	3,1	4,34 (p≤0,001)
Отношение к ответственности родителя	16,1	2,43	14,19	2,74	3,74 (p≤0,001)
Отношение к зависимости положения родителя	12,44	1,89	14,97	2,83	5,34 (p≤0,001)
Отношение к руководству ребенком	13,23	2,16	12,97	2,31	0,58
Отношение к необходимости поддерживать ребенка	14,77	3,41	14,16	3,13	1,03
Эмоциональное отношение к ребенку	14,34	2,93	14,67	2,89	0,57

Примечание: X – среднее значение, δ – стандартное отклонение от среднего значения

Исходя из полученных нами результатов, мы можем говорить о том, что как отцы, так и матери, воспитывающие детей раннего возраста, демонстрируют в целом достаточно высокую степень принятия основных аспектов родительской позиции. Особенно это касается эмоционального отношения к ребенку, отношения к необходимости поддерживать своего сына или дочь и отношения к ответственности родителя. При этом, как видно из таблицы 2, наряду с гендерным сходством по трем аспектам родительской позиции (отношение к руководству, отношение к поддержке и эмоциональное принятие ребенка) по трем остальным наблюдаются достаточно ярко выраженные гендерные различия. В частности, как было обнаружено в ходе исследования, отцы на порядок выше, чем матери, принимают такие параметры своей родительской позиции как ответственность за организацию жизнедеятельности ребенка и за влияние на поведение ребенка своих собственных действий и поступков ($t=3,74$ при $p\leq 0,001$), в то время как у матерей имеет место гораздо более высокая степень принятия параметра заботы, связанной с удовлетворением потребностей ребенка, необходимых для его нормального физического и социально-психологического развития ($t=4,34$ при $p\leq 0,001$), и параметра собственной зависимости от потребностей ребенка ($t=5,34$ при $p\leq 0,001$).

Выходит, что отцы, прежде всего, принимают на себя ответственность за собственные действия и поступки, как возможные средства влияния на поведение ребенка, причем в этом плане они демонстрируют свое существенное преимущество перед матерями, которые в свою очередь, судя по средним значениям и стандартным отклонениям от средних значений, примерно в равной степени принимают на себя функции заботы, поддержки и ответственности, а также эмоционального принятия ребенка и вместе с тем своего зависимого положения от него, хотя их преимущество перед отцами отмечается только по параметрам заботы и зависимого положения.

Таким образом, резюмируя изложенные выше факты, мы можем сделать заключение о том, что наша вторая гипотеза также частично нашла свое подтверждение.

Выводы. В целом, как показали результаты выполненного нами сравнительного исследования, для отцов и матерей, признающих свое активное участие в воспитании детей раннего возраста, в ряде случаев оказывается характерно преобладание совершенно разных стилей родительского отношения, а именно: если у отцов это, в первую очередь, кооперация, то у матерей это симбиоз и инфантилизация, т.е. отношение к ребенку как к маленькому неудачнику. Кроме того, обнаружены некоторые различия и в степени принятия отцами и матерями детей раннего возраста основных аспектов родительской позиции, заключающиеся в более высокой степени принятия ответственности за организацию жизнедеятельности ребенка отцами и функции заботы о ребенке наряду с фактом своей зависимости от него матерями.

Литература:

1. Бендас Т.В. Гендерная психология [Текст] / Т.В.Бендас. – СПб.: Питер, 2007. – 431 с.
2. Борисенко Ю.В. Психология отцовства [Текст] / Ю.В.Борисенко. – М.-Обнинск: «ИГ-СОЦИН», 2007. – 220 с.
3. Калина О.Г. Роль отца в психическом развитии ребенка [Текст] / О.Г.Калина, А.Б.Холмогорова. – М.: Форум, 2011. – 112 с.
4. Клещина И.С. Отцовство в аналитических подходах к изучению маскулинности [Текст] / И.С.Клещина // Женщина в российском обществе. – 2009. – №3. – С. 29-41.
5. Кожина Е.В. Гендерная специфика родительского отношения к детям дошкольного возраста [Текст] / Е.В.Кожина // Психолог в детском саду. – 2012. – №1. – С. 12-24.
6. Кон И.С. Мужчина в меняющемся мире [Текст] / И.С.Кон. – М.: Время, 2009. – 496 с.
7. Кон И.С. Мальчик – отец мужчины [Текст] / И.С.Кон. – М.: Время, 2010. – 622 с.
8. Кравченко А.П. Особенности социально-психологической адаптации детей, воспитывающихся в семьях без отца [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / А.П.Кравченко. – СПб., 2011. – 170 с.
9. Крендясова Е.П. Особенности материнского отношения к детям раннего возраста [Текст] / Е.П.Крендясова, И.В.Кошкина // Pedagogy & psychology. Theory and practice. – 2017. – №2(10). – С. 50-52.
10. Семенова Л.Э. Специфика родительского отношения и субъективного восприятия отцовства в контексте реального опыта мужчин-монородителей [Текст] / Л.Э.Семенова // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2014. – №2. – С. 108-111.
11. Семенова Л.Э. Особенности восприятия себя как родителя мужчин – отчимов и мужчин – биологических отцов с разными стилями родительского отношения [Электронный ресурс] / Л.Э.Семенова, Н.Л.Росина, Н.В.Логинова // Вестник Мининского университета. – 2017. – №1(18). – С. 16. – URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/334> (дата обращения: 04.05.2018)
12. Смирнова Е.О. Специфика эмоционально-личностной сферы дошкольников, живущих в неполной семье [Текст] / Е.О.Смирнова, В.С.Собкин, О.Э.Асадулина, А.А.Новаковская // Вопросы психологии. – 1999. – №6. – С. 18-28.
13. Филиппова Г.Г. Психология материнства [Текст] / Г.Г.Филиппова. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 240 с.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук Султанова Ирина Викторовна
Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь)

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ДВИЖЕНИЯ CHILDFREE В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В статье проанализированы основные социально-психологические особенности формирования и развития движения childfree. Описаны основные причины и факторы возникновения данного движения.

Ключевые слова: идеология, сайты, форумы, свободные от детей люди, детоненавистники, причины для нежелания иметь ребенка.

Annotation. The article analyzes the main socio-psychological features of the formation and development of the childfree movement. The main causes and factors of this movement are described.

Keywords: ideology, sites, forums, childfree, childhate, reasons for unwillingness to have a child.

Введение. В общественном сознании происходят изменения модели «материнства» и «отцовства», человеком поддерживаются прогрессивные модели всесторонне развитой личности. Процессы социальной мобильности женщин позволяет откладывать репродуктивное поведение, и открыто заявлять о своей позиции, что влечет за собой формирование идеологии «бездетности».

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является раскрытие основных причин и факторов возникновения и развития движения childfree.

Изложение основного материала статьи. В России изучению данного движения посвящены труды таких авторов как: Ю.А. Антонова, С.В. Захаров, О.Г. Исупова, Н. Н. Нарицын, В.В.Уткина, В.И. Сакевич, Ж.В. Чернова и другие. Работы данных авторов аккумулируют в себе рассуждения о феномене childfree как факторе, подтверждающем идею кризиса традиционного института семьи. Исследователи говорят о формировании специфических черт идеологии в рамках российской действительности [1;2;3;4;7].

Также феномен childfree получил развитие на форумах, где участниками диалогов могут стать лишь сторонники бездетности.

Такие авторы как Ю. Выходцева, А. Ерахтина, Д. Соколов-Митрич, М. Мустафина, которые причастны как к христианскому, мусульманскому или другому вероисповеданию, рассматривают направление childfree, как оппозицию к церковной догме.

Проводя анализ западной литературы, изучающей движение childfree, как социальный феномен, можно выделить таких ученых как: Veevers, J. E., Kneale, D. и N. Joshi, Schroder-Butterfill, E. и P. Kreager, Park, K Chancey, L. и S.A. Dumais. Все исследования и научные статьи включают в себя типологию движения и анализ проведенных анкетирований населения. Данные источники позволяют проследить развитие движения childfree из феминистического движения или как реакцию на трансформацию института семьи и моральных устоев. Veevers, J. E. является основоположником childfree - анализа. Для своих исследований автор использовал не только теоретические основания для обоснования своей концепции о типологии «свободных от детей», но и проводил массовые анкетирования, опросы, обращался к статистике, представляемой социальными службами.

Сайты, посвященные движениям, которые поддерживают идеологию childfree, в основном представлены англоязычными странами. Все сайты включают в себя историю создания, рассказы основных активистов о том, как они «осознали себя», правила и ограничения. Блоги childfree позволяют им поддерживать друг друга и обмениваться необходимой информацией. В данный список следует включить экологические организации, которые призывают отказаться от рождения детей, для сохранения планеты, флоры и фауны. Кроме сайтов и блогов «свободных от детей» в интернет пространстве представлены форумы для childhate или «детоненавистников».

В результате «материнство» перестает быть главной задачей женщины, да и не каждый современный мужчина заботится о продолжении своего рода. Так формируются социальные общности, возникающие вокруг идеи «свободы и независимости».

Формирование и распространение в обществе идеологии childfree трактуется, как «диктатура бездетных», которая угрожает институту семьи, традициям и вере. В процессе реализации государственных программ по преодолению демографического кризиса, поддержки молодых семей с маленькими детьми происходит становление особой «охранительной» идеологии, направленной на традиционный институт семьи, как социальную группу, реализующую репродуктивную и социализирующую функции.

«Childfree» это социально-психологическое явление современного общества, которое поддерживает идею осознанного отказа от деторождения и заслуживает особого внимания и изучения.

В современном мире для каждого молодого человека открыто множество дорог и возможностей. Молодые люди стремятся реализовать себя в различных сферах жизни, вне зависимости от пола, расовой или религиозной принадлежности. Посвятить себя науке, покорять космические просторы, стать художником, музыкантом, или полностью сосредоточиться на семье, продолжении рода и воспитании потомства - этот выбор однажды делает любой молодой человек для себя и строит свою жизнь на основе этого решения.

В семьях есть четкое разграничение обязанностей, и каждый член занимается своим делом. Традиционно, главную роль в воспитании ребенка играет женщина, часто принося в жертву семье свои личные амбиции и желания. Так ли необходимо абсолютно каждой женщине познать материнство и есть ли у нее другие варианты самореализации, не вызывающие общественного порицания?

В социуме уже сложились определенные стереотипы, касающиеся отношения к детям и родителям. Многих девочек с детства нацеливают на то, чтобы сделать смыслом жизни создание семьи и продолжение рода. Но является ли это таким уж серьезным обязательством или есть другие сценарии жизни, исключающие родительство. Конфронтацией к навязыванию обществом роли родителя и воспитателя появились childfree ("child" - ребенок, "free" - свобода) - люди, добровольно отказывающиеся заводить детей по различным причинам. Обычно это явление затрагивает круг лиц, в возрасте от 20 до 40 лет, когда в голове уже сложился определенный взгляд на положение вещей в мире и обществе.

Проводя анализ источников на проблеме childfree, можно выделить причины, которые способствуют отказу от желания иметь ребенка.

К ним относятся:

- Тяжелое детство, плохие отношения с родителями, психологические травмы, полученные, будучи ребенком - все это накладывает отпечаток на дальнейшее отношение к детям, к родительской ответственности т.д. Многие люди, пережившие детство, как неприятный жизненный этап, навсегда отказываются от продолжения рода. Порой такими оказываются старшие братья или сестры, лишённые возможности побыть беззаботным ребенком, в пользу младшего. Если родители, не имея возможности, много времени проводить с детьми, назначают одного «нянькой» для другого, то впоследствии, старший, в силу нежного возраста, начинает негативно относиться к роли воспитателя, становясь childfree.

- Серьезная работа, большая ответственность, как причина для отсутствия потомства. Разъездной характер работы, огромный творческий потенциал, построение карьеры, как цель в жизни, могут стать серьезными препятствиями для рождения малыша.

- Внутренние страхи. Боязнь не справиться с положением отца или матери, осознание всех рисков и неблагоприятного развития событий зачастую влияют на желание иметь детей. Мысли о том, что ребенок может попасть под негативное влияние окружающих, признание потенциальных опасностей для жизни, физического и психического здоровья ребенка не позволяют рисковать и пускать новую жизнь в этот, часто жестокий и несправедливый мир.

- Перенаселение, ограниченность ресурсов, загрязнение природы - еще одна причина, которую используют childfree в своей идеологии. На Земле семь с лишним миллиардов людей, которые оставляют за собой весьма разрушительные следы. При этом, запас энергии, продуктов питания, чистого воздуха весьма ограничен. Несмотря на то, что ученые пытаются решать проблемы экологии, синтезировать пищу, человечеству стоит задуматься о разумном ограничении популяции, и наличие childfree является возможностью урегулировать природу.

- Особенное отношение к детям, неприязнь, негативное отношение к поведению в обществе детей и их родителей. Мало кому могут понравиться безудержные детские крики в общественных местах или транспорте. Не каждый способен дать ребенку идеальное воспитание, или вообще не выводить ребенка в места скопления людей, оставляя его дома до определенного возраста. Людей, испытывающих подобные

чувства, называют childhate ("child" - ребенок, "hate" - ненависть), они также могут практиковать добровольный отказ от рождения детей.

Все эти факторы, так или иначе, влияют на мировосприятие молодых людей, и поселяет в их сознании неготовность к рождению и воспитанию потомства.

Изучая виртуальные сообщества childfree, можно выделить причины «добровольной бездетности», которые приводятся на платформах социальных групп (в частности в соц. группах «вконтакте»):

- человек без ребенка имеет гораздо больше времени для своего творческого, интеллектуального, физического развития, для развлечений, путешествий, встреч с друзьями и т. д.
- воспитание ребенка требует большого количества денег, и childfree не хотят брать на себя лишние финансовые расходы;
- открытое противостояние обществу и шаблонам;
- боязнь невозврата к безмятежной жизни, (если рождение ребенка не принесет им удовольствия, то изменить уже ничего будет нельзя);
- первостепенность желания сохранения максимально эмоциональной и физической близости со своим супругом (ой), что уже будет невозможной после появления в семье детей;
- истощаемость природных ресурсов и перенаселенности планеты;
- страх и отвращение к беременности, родам и послеродовому периоду;
- некоторые апеллируют к собственному тяжелому детству и не желают, чтобы их дети пережили нечто подобное;
- мир несовершенен и поэтому незачем «заводить» детей [6].

Рассматривая позиции социологов, мы можем проследить причины появления childfree, которые заключаются в том, что за последние 15 лет в России произошли серьезные изменения в модели формирования семьи. Современное молодое поколение, детородного возраста, 18—35 лет, в своем репродуктивном демографическом поведении имеет отличия от своих родителей, что дает основание оценивать изменения как эволюционно-революционные.

Сущность преобразования моделей формирования современной семьи в XXI веке, по мнению демографов, охватывает, в первую очередь, нарушения единства сексуального, репродуктивного и брачного поведения, характерного поколению середины и конца XX века. Наравне с этим, нельзя исключать влияния:

- низкой институциональной поддержке со стороны самого государства;
- минимизации важности «института бабушек»;
- ограниченность ниши услуг квалифицированного персонала в сфере губернаторства;
- нехватки муниципальных и завышения стоимости услуг частных дошкольных образовательных учреждений;
- возрастающих запросах к современному качеству жизни;
- современных репродуктивных технологиях, позволяющих раздвигать рамки воспроизводства здорового жизнеспособного потомства и т.д.

Однозначного отношения к морально-этическим сторонам вопроса о childfree не существует. Каждый человек склонен либо принимать логику childfree, находить для нее оправдания и объективные причины, либо рьяно противится и старается изменить мнение сторонников этого явления.

Кто-то индифферентен и склонен оставить этот вопрос лично каждому, кто задумывается о развитии своей жизни, личных целях и приоритетах. Иметь или не иметь потомство - личный выбор любой, отдельно взятой особи, и каждый человек должен понимать всю серьезность этого выбора, рассчитывать последствия и быть готовым как к сложностям, которые возникают на протяжении процесса воспитания новой личности, так и к осуждению со стороны общества, в случае отказа от родительской роли.

Стоит принимать во внимание, что существует вероятность неприятия массами добровольного отрицания жизни ради детей, наличия иных желаний и возможностей. Молодые люди, достигшие репродуктивного возраста, сталкиваются с навязыванием традиционных взглядов о важности создания ячейки общества и рождения детей. Есть мнение о женской неполноценности, в связи с отсутствием ребенка и готовностью его заводить. Многие девушки испытывают давление со стороны родственников, и впоследствии становятся childfree, в протест общественной точке зрения. "Дети - цветы жизни", "Все лучшее - детям" - такими лозунгами оперируют те, кто считает наличие ребенка в каждой семье единственным верным вариантом.

В противовес устоявшимся идеалам, часть современной молодежи поддерживает движение childfree, относится к этому феномену, как к верной модели поведения в настоящем времени. В мире ведь столько путей и дорог, шансов показать себя, достичь своих собственных целей, исполнить мечты. И не всегда ребенок является показателем успешности, ведь для того, чтобы воспитать достойного представителя людского рода, необходимо время, наличие желания и средств, которых не всегда хватает.

Целесообразно иметь четкое представление обо всех последствиях рождения малыша, понимать, сколько сил он отнимет, осознавать, что с появлением младенца жизнь встанет с ног на голову.

Безусловно, выбор принадлежать к данному движению или нет, является самостоятельным для каждого человека. Ни государство, ни какой-либо другой человек, не может запретить людям делать выбор в пользу сознательного отказа от детей (хотя отметим, что именно в Европейских странах проявляются попытки законодательно закрепить запрет на отказ от рождения детей с помощью введения «налога на бездетность»).

В случае если, молодые люди, придерживаясь своих взглядов сознательного отказа от детей, не высказывают их публично и не призывают думать также, то эти локальные проявления не могут быть опасными для общества. Но с другой стороны, открытая пропаганда бездетности среди детородной молодежи, публичное высмеивание рождения детей, описание хирургических операций по частичной резекции детородных функций в угоду собственным интересам человека – может привести к плачевным результатам.

Часто молодые люди - участники этого движения, публично не рассказывают о своем выборе, однако есть и те, кто ведет активную агитацию бездетного образа жизни в интернет-сообществах, создавая собственный сленг и даже проявляя инициативу в политической деятельности.

Проблема распространения «Childfree» может привести к снижению рождаемости, не обеспечивающей воспроизводство населения. Поскольку большинство «Childfree» — люди детородного возраста и не

имеющие медицинских противопоказаний к рождению детей, их можно рассматривать как достаточно серьезную социальную проблему.

История движения Childfree показывает нам проявление общественной активности молодежи («мы не родим детей, но будем помогать обществу и людям решать их проблемы»), открывает понимание личностного выбора человека («я не хочу иметь детей, поскольку хочу всю жизнь развиваться, совершенствоваться», «хочу увидеть мир, путешествовать»). В то же время, сознательный отказ от детей может привести к демографическому кризису, когда на долю работающего населения будет приходиться в два, а то и в три раза больше неработающего, пожилого населения, что существенно тормозит развитие общества.

Выводы. В современном обществе права и свободы человека имеют высшую ценность. Государство выступает гарантом этих ценностей. Свобода выбора для человека является определяющей в его жизненном становлении.

Предоставляя ее, государство делает акцент именно на свободном, максимально самостоятельном самоопределении человека в некоторых сферах общественной жизни.

С одной стороны, человек сам делает свой выбор: какую выбрать профессию, определяет свои жизненные стратегии, решает, будут ли у него дети, насколько активно он будет включён в общественную жизнь, и государство в этом случае, защищает данные возможности нормативно и законодательно.

Но с другой стороны выбор человека не всегда может быть правильным, возможно сформирован под воздействием внешних факторов, к примеру, когда человек выбирает для себя полную свободу самовыражения через употребление наркотиков, отказ от трудовой деятельности, сознательный отказ от семейных ценностей и рождения детей. В этом случае государство может, точнее обязано, регулировать выбор человека для сохранения полноценного развитого общества.

Литература:

1. Белянин А. В., Исупова О. Г., Гусарева А. А. ВРТ - современность в помощь традициям // Демоскоп Weekly. 2014. № 2 С. 615 – 616
2. Захаров С. В., Исупова О. Г., Сакевич В. И., Ракша А. И. Рождаемость // В кн.: Население России 2014. Двадцать второй ежегодный демографический доклад / Отв. ред.: С. В. Захаров. М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2016. Гл. 4. С. 113-196.
3. Исупова О. Г., Уткина В. В. Женщины на государственной службе в России: карьера, семья, репродуктивные намерения // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2016. № 6. С. 69-88
4. Исупова О.Г. Материнская карьера: дети и трудовые стратегии // Социологические исследования. 2015. № 11. С. 100—120.
5. Селивирова Е. Чайдфри: без паники. Социологический взгляд. 2010. URL: http://www.chaskor.ru/article/chajldfri_bez_paniki_-_sotsiologicheskij_vzglyad_17446 (дата обращения: 22.03.2018).
6. Тындик А.О. Репродуктивные установки населения в современной России // SPERO. 2012. № 16. С. 95—112
7. Чернова Ж.В. Семейная политика в Европе и России: гендерный анализ. СПб.: Норма, 2008. – 204 с.
8. Chancey, L. and S.A. Dumais (2009). “Voluntary childlessness in marriage and family textbooks, 1950-2000.” *Journal of Family History* 34(2): 206-223.
9. Park, K. (2005). “Choosing childlessness: Weber’s typology of action and motives of the voluntarily childless.” *Sociological Inquiry* 75(3): 372-402
10. Schroder-Butterfill, E. and P. Kreager (2005). “Actual and de facto childlessness in old age: Evidence and implications from East Java, Indonesia.” *Population and development review* 31(1): 19-55.

Психология

УДК159

доктор педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики

Юрловская Иллона Александровна

Северо-Осетинский государственный педагогический институт (г. Владикавказ);

магистрант кафедры дефектологического образования по направлению подготовки

Психолого-педагогическое образование / профиль: Психолого-педагогическое

сопровождение обучающихся с ОВЗ Малиева Марина Геннадьевна

Северо-Осетинский государственный педагогический институт (г. Владикавказ);

магистрант кафедры дефектологического образования по направлению подготовки

Психолого-педагогическое образование /профиль: Психолого-педагогическое

сопровождение обучающихся с ОВЗ Торчинова Дзерасса Мухарбековна

Северо-Осетинский государственный педагогический институт (г. Владикавказ)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности психолого-педагогической помощи детям с нарушениями развития в старшем дошкольном возрасте, раскрывается целевая установка службы психолого-педагогической помощи в дошкольных образовательных учреждениях, подробно описываются основные механизмы оказания психолого-педагогической помощи детям с серьезными нарушениями здоровья. Целостную систему психолого-педагогической помощи детям старшего дошкольного возраста с нарушениями развития следует рассматривать в единстве ее содержательного и организационного компонентов.

Ключевые слова: ребенок старшего дошкольного возраста, психолого-педагогическая помощь, психическое развитие ребенка, коррекционно-педагогическая деятельность.

Annotation. The article deals with the peculiarities of psychological and pedagogical assistance to children with developmental disabilities at an early age, the target setting of the service of psychological and pedagogical assistance

in preschool educational establishments is described, the main mechanisms of rendering psychological and pedagogical assistance to children with serious health disorders are described in detail. A comprehensive system of psychological and pedagogical assistance for young children with disabilities is presented in the unity of its substantive and organizational components.

Keywords: a child of senior preschool age, psychological and pedagogical assistance, the child's mental development, correctional and pedagogical activity.

Введение. Модернизация системы дошкольного образования в соответствии с современными принципами гуманизации и гуманитаризации предусматривает оптимальный учет особенностей ребенка, как основного субъекта учебно-воспитательного процесса, уважение его личности, потребностей, взглядов, интересов, создание благоприятных условий для полной самореализации. Особую актуальность эта проблема приобрела в рамках возникнувшей в последнее время тенденции увеличения численности детей с серьезными нарушениями здоровья, которые отрицательно влияют на качество и результаты их воспитания, обучения, развития и социализации.

Формулировка цели статьи. Создать максимально благоприятные условия для психического, физического и социального развития ребенка старшего дошкольного возраста с нарушениями здоровья, стимулировать и расширять его потенциальные возможности в процессе специально организованного взаимодействия ребенка с родителями и окружающим миром, именно в этом заключается цель психолого-педагогической помощи.

Изложение основного материала статьи. Ведущие отечественные и зарубежные педагоги-гуманисты и ученые, такие как Я.Л. Коменский, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский, В.М. Бехтерев и Ж. Пиаже, в своих работах обращали внимание на значимость воспитания ребенка именно с первых дней жизни [10]. До начала XX века данная проблема не опиралась на научно обоснованную теоретическую базу, хотя частично она решалась такими отечественными учеными, как: Ю.Ф. Гаркуша, Н.И. Красногорский, Н.М. Щелованов, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин.

По мнению этих ученых, психолого-педагогическая помощь детям старшего дошкольного возраста с нарушениями развития формируется как совокупность организационно-методических, диагностических, развивающих, коррекционных и педагогических мероприятий [6]. Они способствуют созданию наиболее благоприятных условий физического, психического и социального развития детей старшего дошкольного возраста с нарушениями развития. Тогда же осуществляется активная реализация потенциальных возможностей в процессе специально организованного взаимодействия ребенка с родителями и окружающим миром. Исходя из этого, психолого-педагогическую помощь можно определить как сложную многокомпонентную систему, обладающую содержательными и структурными характеристиками, как и любая другая система.

Ю.Ф. Гаркуша рассматривала определенное преобразование педагогического пространства дошкольников с нарушениями речи и это пространство она исследовала как умышленно сформированную систему взаимосвязанных воспитательных обстоятельств, субъектами которых выступают ребенок, а также окружающие его сверстники и взрослые [6]. Она считала, что это организованная таким образом среда способствует успешному взаимодействию детей, педагогов, родителей и других окружающих. Психолого-педагогическая помощь детям старшего дошкольного возраста связана с деятельностью в организационной структуре дошкольного образовательного учреждения – службы психолого-педагогической помощи. Главные компоненты психолого-педагогической помощи ребенку старшего дошкольного возраста необходимо рассматривать через призму деятельности службы.

Целевая установка деятельности службы психолого-педагогической помощи совершается с помощью следующих основных разновидностей деятельности:

Диагностическая деятельность, через которую служба осуществляет реализацию цели психолого-педагогической помощи детям с нарушениями здоровья, а именно – определение уровня развития ребенка, соответствующие его физическим, психическим и физиологическим данным нормативным показателям нормального развития детей данного возраста. Основной задачей данной деятельности является установление характера физического, психического и физиологического развития – его нормативность, присутствие опережения, либо задержки, как в целом, так и по отдельным направлениям. Но при всем этом принимается во внимание степень имеющихся различий, сочетание всевозможных вариантов развития, таких как, норма, отклонение, задержка, опережение, промедление по отдельным направлениям. Анализ полученных результатов при специальной психолого-педагогической диагностике позволяет установить психолого-педагогическую квалификацию основных отклонений развития ребенка, их соотношения с вторичными нарушениями.

Диагностическая деятельность позволяет прогнозировать дальнейшее развитие ребенка, выявлять основные причины возникновения у него некоторых затруднений, обусловленных проявленными особенностями формирования личностных качеств самого ребенка в соответствии с окружающей его социальной ситуацией. Учет специфики испытываемых ребенком и его семьей затруднений позволяет создать наиболее подходящие психолого-педагогические условия воспитания и развития ребенка, характер психолого-педагогической помощи, оказываемой семье. Диагностическая деятельность выступает базовой среди остальных функций социальной службы, определяя содержательную основу реализации данной деятельности.

«Развивающая деятельность, цель которой состоит в стимуляции потенциальных возможностей ребенка, создании психолого-педагогических условий своевременного появления и развития у него ведущих психологических новообразований данного возраста (О.А. Милькевич), овладение ребенком соответствующими формами деятельности и общения» [8]. Содержание развивающей деятельности устанавливается в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями ребенка, а также его потребностями и интересами. Важнейшей задачей развивающей деятельности является предельное приближение показателей развития ребенка с нарушениями здоровья к возрастным нормативным критериям, усвоение им умений и навыков, характерных для данного возрастного периода. Развивающая деятельность осуществляется в результате индивидуальных и коллективных занятий педагогов, а также специально организованного взаимодействия родителей и ребенка, направленного на повышение у последнего физических, психических и умственных показателей.

Индивидуальные занятия с ребенком необходимо проводить в присутствии одного или обоих родителей. Такие занятия выполняют обучающую функцию, формируют у родителей ребенка способности к осуществлению коррекционно-воспитательного взаимодействия с ребенком. Одновременно с индивидуальными занятиями, вопросы оптимизации процесса развития ребенка решаются и на коллективных занятиях, которые проводит педагог с детьми старшего дошкольного возраста. Развивающая деятельность реализуется как с детьми, близкими к нормативному развитию, так и с детьми, имеющими существенные отклонения от нормативных показателей (задержанное, либо дисгармоничное развитие).

«Коррекционная деятельность, предполагающая целенаправленную работу по изменению развивающей среды, адаптации ее к возможностям и потребностям ребенка с нарушениями развития; создание психолого-педагогических условий преодоления имеющихся у ребенка трудностей в овладении деятельностью, способами и средствами взаимодействия с окружающими, развитию психологических функций. В современной педагогической науке детям от рождения до 3 лет коррекционно-развивающая помощь считается самым эффективным средством профилактики и компенсации имеющихся нарушений в их развитии» [7]. Цели, содержание и приемы коррекционной деятельности формируются состоянием первичного и вторичного нарушений, уровнем их выраженности, частотой проявлений и причинами, спровоцировавшими проявление этих нарушений. Коррекционная деятельность ведется в рамках специально организованной предметно-пространственной, коррекционно-формирующей среды, целенаправленного взаимодействия взрослых с ребенком (родителей, или других родственников), а также в ходе коррекционно-развивающих занятий специалистов Службы. Такого рода занятия проводятся персонально с ребенком или с группой. Помимо коррекционных задач, на таких занятиях решаются проблемы обучения родителей самостоятельному проведению коррекционных занятий в домашних условиях.

Консультативная деятельность направлена на решение проблемы организации необходимого мотивационного и информационно-коррекционного пространства психолого-педагогической помощи, энергичное и инициативное вовлечение родителей ребенка старшего дошкольного возраста с нарушениями в развитии в действующий коррекционно-развивающий процесс. Постановка и решение обозначенных задач обеспечивается разносторонностью и многоплановостью консультативной помощи со стороны различных специалистов. Адресатами Службы могут быть как родители, так и педагоги, медицинские работники, сотрудники других социальных институтов, связанных с проблемами здоровья и развития ребенка. В процессе консультативной помощи специалист может дать информацию о закономерностях и трудностях развития ребенка с раннего детства, об отклонениях в развитии ребенка, задачах, направлениях и средствах развивающего взаимодействия взрослых с ребенком, информацию об услугах, оказываемых детям старшего дошкольного возраста специалистами Службы, а также других, внешних учреждений и служб. Консультативная помощь ориентирует педагогов и родителей в научно-методических, нормативно-правовых и организационных аспектах ранней психолого-педагогической помощи, материально-технических условиях ее реализации.

«Ранняя диагностика отклонений в развитии, по мнению некоторых ученых (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский), упирается на ряд важнейших теоретических положений, определяющих ее содержание, организацию и методический аппарат. Прежде всего – это положение о единстве общих закономерностей нормального и аномального развития. При всем отличии сроков прохождения отдельных этапов, их качественном своеобразии, сами этапы будут одними и теми же у ребенка с нормальным развитием и у ребенка с отклонениями в развитии» [5; 7].

Данная концепция легла в основу общепринятой закономерности развития ребенка по определенным для каждого возрастного этапа характеристикам (Н.М. Аксарина, А.Г. Московкина, Н.И. Орлова, В.И. Лубовский, Э.Л. Фрухт, Н.М. Щелованов и др.) и установления на основе полученных результатов состояния психофизического развития ребенка. Так, у некоторых детей может наблюдаться асинхронное развитие, при котором нормальное или даже опережающее развитие одних функций совмещается с задержкой развития других, не менее важных функций. Нарушение может проявляться и в виде ретардации – отставания в развитии почти всех или некоторых функций.

В процессе диагностирования важно не просто обнаружить отклонение в развитии той или иной важной функции, но и установить механизмы нарушения развития, структуру основного и связанных с ним второстепенных отклонений, обнаружить возможные причины нарушения в развитии. Без тщательного изучения этих данных невозможно правильно определить наиболее результативные способы, приемы и средства устранения имеющихся именно у конкретного ребенка проблем со здоровьем. Ретардация или неравномерность в развитии одних и тех же функций могут быть порождены совершенно разными причинами, а, следовательно, нуждаться в различных методах воздействия для минимизации отклонений от нормативного развития.

«Основную роль в правильном понимании механизма психического дизонтогенеза при различных нарушениях развития сыграла теория о трех основных функциональных блоках мозга, участвующих во всех видах психической деятельности. Поражение первого блока активности, отвечающего за тонус коры (С.А. Голубева, Л.Г. Пантюхина, К.Л. Печора), приводит к нарушениям внимания в сочетании с выраженной психической истощаемостью. Нарушения второго блока, отвечающего за прием, переработку и хранение поступающей информации, вызывает появление гностических расстройств и нарушений памяти. Третий блок обеспечивает программирование, регуляцию и контроль психической деятельности, и его поражения приводят к нарушениям названных операций» [10].

Было доказано, что, несмотря на существенные различия, при всех формах психического дизонтогенеза проявляются следующие симптомы (по А.Р. Лурия: нарушение приема и обработки информации (реализовывается через первый функциональный блок мозга); нарушение сохранения и применения информации (реализовывается через второй функциональный блок мозга); нарушение словесной регуляции деятельности (реализовывается через третий функциональный блок мозга). Наиболее информативными в процессе диагностирования являются данные о периоде появления нарушения.

Выводы. Недостаточное развитие одного из компонентов системы способствует нарушению деятельности целой функциональной системы и торможению выработки и совершенствования отдельных функциональных систем и мозговой деятельности в целом. В значительной мере неравномерность развития психических процессов усиливается при раннем органическом поражении центральной нервной системы, и особенно в кризисные периоды развития ребенка (новорожденность, один год, три года, семь лет).

Без специально организованной коррекционно-развивающей работы эта неритмичность не снижается, а, наоборот, со временем усиливается, что приводит к развитию социальной дезадаптации. Важнейшие, наиболее общие признаки психического дизонтогенеза спровоцированы нарушением деятельности всех трех функциональных мозговых блоков. Применение этих данных в практической деятельности специалистов дает возможность не только устанавливать основные направления диагностических исследований, но и более точно интерпретировать полученные экспериментальные данные, выявлять структуру и механизмы нарушений в каждом конкретном эпизоде.

Литература:

1. Амбалова С.А. Психолого-педагогические механизмы социализации личности ребенка // Приднепровский научный вестник. 2017. Т. 12. №3. С. 068-071.
2. Анохин П.К. Избранные труды. Кибернетика функциональных систем / Под ред. К.В. Судакова. Сост. В.А. Макаров. М.: Медицина, 1998. 400 с.
3. Бекоева М.И. Безопасная образовательная среда как фактор успешной познавательной деятельности студентов // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. №4 (21). С. 259-261.
4. Бенилова С.Ю. Дошкольная дефектология: ранняя комплексная профилактика нарушений развития у детей (современные подходы): учебное пособие. М.: Парадигма, 2014.
5. Выготский Л.С., Лурия А.Р. Этюды по истории поведения. – М.: Педагогика-Пресс, 1993.
6. Гаркуша Ю.Ф. Специальные преобразования педагогического пространства как стратегия воспитания детей с нарушениями речи / Ребенок. Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление. М., Воронеж, 2001. С. 119-142.
7. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. М.: Педагогика. 1989. - 100 с.
8. Милькевич О.А. Опыт и проблемы подготовки педагогов и педагогов-психологов к работе в ситуации новых вызовов // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №58-2. С. 164-168.
9. Московкина А.Г., Орлова Н.И. Клинико-генетические основы детской дефектологии. Учебное пособие для студентов-бакалавров ВУЗов дефектологических факультетов. М.: ВЛАДОС, 2015, 224 с.
10. Печора К.Л., Пантюхина Л.Г. Голубева С.А. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях. М.: ВЛАДОС, 2002. - 172 с.
11. Пиаже Ж. Избранные психологические труды: Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология. М.: Междунар. пед. акад., 1994. - 680 с.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Абдулгалимов Р. М.	СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТА МЕДИЦИНСКОГО ПРОФИЛЯ	4
Абрамова В. В. Порядин С. В.	МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРА ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ	8
Авилов В. Н.	МИРОВАЯ ДЖАЗОВАЯ КУЛЬТУРА В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА САКСОФОНЕ	11
Акимова Л. А.	РАЗВИТИЕ ИДЕИ ОБЩЕЙ БЕЗОПАСНОСТИ В РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ	15
Акмеев А. С. Власова Ж. Н. Отев Д. П.	ХАРАКТЕР МОТИВАЦИИ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКОЙ И СПОРТОМ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ РАЗЛИЧНОЙ СТЕПЕНИ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ	19
Акпинар Л. Е.	ПОДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ	22
Альтувайни А. Х. Кудрявцев М. Д. Дорошенко С. А. Лепилина Т. В.	ВОЛЕЙБОЛ КАК ВИД СПОРТА, СПОСОБСТВУЮЩИЙ ФОРМИРОВАНИЮ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ МОЛОДЕЖИ К СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	26
Альментьев В. С. Коломийченко Л. В.	РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ МЕЖКОНФЕССИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ У КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ	30
Альтувайни А. Х. Кудрявцев М. Д. Дорошенко С. А. Турыгина О. В.	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ВОЛЕЙБОЛУ У СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ	33
Андрусёва И. В.	САМОКОНТРОЛЬ КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМУ УЧАЩИХСЯ С ЗАДЕРЖНОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	37
Анисимова Л. С. Муртазаева А. Э.	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РЕШЕНИИ ДЕКОРАТИВНО – ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ЗАДАЧ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ	40
Антохина В. А. Зиновьева В. Н.	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В РАЗВИТИИ УМЕНИЯ УЧИТЬСЯ В ПРОЦЕССЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	43
Апатова Н. В. Гапонов А. И.	ОЦЕНКА ОСВОЕНИЯ ТЕМЫ «МАТРИЦА» ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «МАТЕМАТИКА ДЛЯ ЭКОНОМИСТОВ» С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕОРИИ НЕЧЕТКИХ МНОЖЕСТВ	47
Архипова М. В. Жулина Е. В. Шутова Н. В.	ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЩЕСТВО И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС	56
Атик А. А.	РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕСТВЕ	59
Бажан З. И. Полякова Н. И.	МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОГО УМНОЖЕНИЯ И ДЕЛЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ С УЧЕТОМ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ	62
Бакшиш Э. Н.	ГЕНДЕРНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	66
Бекиров С. Н.	ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ СОЦИОЛОГИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ В ПЕРИОД МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	69

Бекирова Э. Ш.	ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИСТОРИИ В ПРОЦЕССЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	72
Бекова М. Р.	СТРУКТУРА И МЕСТО РЕФЛЕКСИВНОЙ ПОЗИЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА	74
Бекшаев И. А. Иванов Р. Г.	РАЗРАБОТКА ПРАКТИЧЕСКОГО ЗАНЯТИЯ ПО БИОЛОГИИ В ШКОЛЕ НА ТЕМУ: «ФИЗИОЛОГИЯ КЛЕТКИ: ОСМОТИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА»	77
Беркутова О. В.	АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ	81
Бужинская Я. М.	РОЛЬ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	84
Булдуева Ш. И. Магомедова П. К.	ПРАКТИКА В ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ	87
Вахитов Б. И.	ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЮНОШЕЙ КАК ОСНОВА ГОТОВНОСТИ К ВОИНСКОЙ СЛУЖБЕ	90
Везетну Е. В. Ваганова О. И.	ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТАКТА КАК ОДНОЙ ИЗ СОСТАВЛЯЮЩИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЯ	93
Витольник В. Н. Попов А. А.	КУЛЬТУРА ОБРАЩЕНИЯ С ОГНЕСТРЕЛЬНЫМ ОРУЖИЕМ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	95
Вовк Е. В. Ваганова О. И.	НАРОДНЫЕ ПОДВИЖНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	98
Войнов П. Н. Крамской И. С. Апальков А. В. Егоров Д. Е.	ТАКТИКА ДЕЙСТВИЙ С ПРИМЕНЕНИЕМ СРЕДСТВ АКТИВНОЙ ОБОРОНЫ СОТРУДНИКАМИ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ	101
Ганжур А. П. Гусев А. А. Курьянов Д. В.	РАСПРОСТРАНЕННЫЕ МЕТОДЫ ШИФРОВАНИЯ И ИХ КРАТКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА	104
Ганьшина Г. В. Сартори А. А.	ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ПАЦИЕНТОВ С ПЕРЕСАЖЕННЫМ СЕРДЦЕМ	110
Гасаненко Е. А. Пономарёва Л. Д. Царан А. А.	ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ИМИДЖ КАК ФАКТОР УСПЕШНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТА ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА	114
Гинатулина О. А.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ФИЛОСОФИИ ЭКЗИСТЕНЦИАЛИЗМА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ УИС	117
Глебова Г. Ф. Мануилова И. Б.	ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ УСТАНОВКИ СМОЛЕНСКИХ УЧИТЕЛЕЙ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА	120
Глузман Н. А.	ОДАРЕННЫЕ ДЕТИ: ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКИХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ЛАГЕРЕЙ В РЕСПУБЛИКЕ КРЫМ	125
Гончарова А. Л.	ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОЕКТНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ АРХИТЕКТОРНОГО ФАКУЛЬТЕТА И УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	127
Горбунова Н. В.	ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	131

Горбунова Н. В. Гордиенко Т. П. Галлини Н. И.	СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ЕДИНОГО ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	134
Гордиенко И. А. Маметова О. Б. Титаренко А. А. Гордиенко В. А.	ОЦЕНКА РАЗВИТИЯ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ ДЛЯ ОТБОРА В ГРУППЫ СПОРТИВНОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПО БАСКЕТБОЛУ	140
Грачев А. С. Кравцов В. В.	ВЛИЯНИЕ УТОМЛЕНИЯ НА КАЧЕСТВО ВЫПОЛНЕНИЯ ТЕХНИКО-ТАКТИЧЕСКИХ ДЕЙСТВИЙ В МИНИ-ФУТБОЛ	143
Гуренко-Вайцман М. Н. Сугрובה Ю. Ю.	СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АКЦЕНТЫ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	148
Донина И. А. Шерайзина Р. М. Шайдорова Н. А.	К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ПРОБЛЕМЫ МОНИТОРИНГА ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ	151
Засека М. В. Семенов Д. С.	СПЕЦИАЛЬНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗ СРЕДСТВАМИ БАСКЕТБОЛА	156
Земляной А. И. Петренко Д. А.	ОПЫТ ЭФФЕКТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ БОЕВЫХ ПРИЕМОВ БОРЬБЫ У КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ СИСТЕМЫ МВД	159
Игнатова О. И.	СУЩНОСТЬ И СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ МОЛОДЕЖИ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	161
Ильязова М. Д. Айналиева А. Р. Тулепбергенова Д. Ю.	ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА, ОБУЧАЮЩИХСЯ ВМЕСТЕ С ИНОСТРАННЫМИ ГРАЖДАНАМИ	164
Ильина В. Ю.	ВЕБ-КВЕСТ КАК ОДНА ИЗ ТЕХНОЛОГИЙ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ (ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ НА КОМПЬЮТЕРНЫХ НАПРАВЛЕНИЯХ ПОДГОТОВКИ)	167
Исаева М. А.	ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ	170
Катранжи Е. О.	МЕТОД РАЗВИТИЯ ПРОЕКТНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН	173
Кашин С. Н. Соловьев Г. М.	СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КУРСАНТА ВУЗА МВД РОССИИ	176
Киселева Н. Ю. Шулекина Ю. А.	КОРРЕЛЯЦИОННЫЙ АНАЛИЗ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ МЕТОДИКИ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА	179
Кондратьева Л. Н. Козарезенко К. А.	СТУДЕНЧЕСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОТРЯД КАК ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА: ГЕНЕЗИС, ФУНКЦИИ	183
Крылова О. Н. Даутова О. Б.	СМЕНА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ КАК ОСНОВАНИЕ ОБНОВЛЕНИЯ ПОНЯТИЙНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО АППАРАТА В ОБЛАСТИ СОВЕРМЕННОЙ ДИДАКТИКИ	186
Крюкова И. В. Нарыкова Н. А.	ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СЕГОДНЯ: КОМПЛЕКСНЫЙ И КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОДЫ	192
Кудашова Л. Т. Венгерова Н. Н. Кабанова Л. В. Ефимова С. В.	ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОВЕДЕНИЯ РАЙОННЫХ И РЕГИОНАЛЬНЫХ ЭТАПОВ ОЛИМПИАДЫ ПО ПРЕДМЕТУ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»	195
Кудрявцев М. Д. Шеслер В. А. Дорошенко С. А. Турыгина О. В.	РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОФИЛАКТИКЕ НАРКОМАНИИ СРЕДИ СТУДЕНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ	199

Куко (Широкова) С. С.	ПРЕОДОЛЕНИЕ ПРЕДКОНЦЕРТНОГО ВОЛНЕНИЯ ЭСТРАДНОГО ВОКАЛИСТА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ КУЛЬТУРЫ	202
Кутепов М. М. Ваганова О. И. Соколов В. А.	СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ВЫПУСКНИКА НА ОСНОВЕ ТРЕНИНГОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ	205
Лебедева И. В. Фомина Н. В. Ревина И. А.	ИСТОРИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ ОСМЫСЛЕНИЯ МИССИИ ПЕДАГОГА	208
Ломшин М. И.	А. С. ПУШКИН И МОРДОВСКАЯ ЛИТЕРАТУРА	211
Лях Ю. А. Донина И. А.	ПОДХОДЫ К РАЗРАБОТКЕ КОНЦЕПЦИИ УРОВНЕВОЙ ОЦЕНКИ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ	214
Макаренко Ю. В.	УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	218
Максимова К. А. Морозкина В. А. Колдина М. И.	ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ В КОНТЕКСТЕ ВСЕМИРНОЙ ГЛОБАЛИЗАЦИИ	222
Малозёмов О. Ю. Хайрулин А. Р. Боярских М. П.	ВЗАИМОСВЯЗЬ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ И КАЧЕСТВА ЖИЗНИ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	226
Манвелов С. Г. Манвелов Н. С.	О РАЗВИТИИ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МОНОТОННОСТИ ФУНКЦИЙ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ	229
Миронцева С. С.	ОРГАНИЗАЦИЯ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПРИ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ ПРОЦЕССА ИНОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ	234
Михальченко М. С. Максименко А. Е.	УЧАСТИЕ ДИЗАЙНЕРА В ФОРМИРОВАНИИ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ	240
Мищенко Н. Ю.	РУКОВОДИТЕЛЬ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ ОТ УНИВЕРСИТЕТА: ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РОСТА	243
Мухаметшин А. Г. Миниахметов Р. Р.	РОЛЬ ТРАДИЦИОННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ МЕДРЕСЕ В РАЗВИТИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА ТАТАРСКОГО НАРОДА	247
Муцурова З. М.	МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ ДЛЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	250
Мушарацкий М. Л.	ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ НА СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЙ ПОЗИЦИИ КУРСАНТОВ ФСИН РОССИИ	254
Николашкина В. Е.	ИМИДЖ ВУЗА КАК СОЦИАЛЬНО-ЦЕННОСТНАЯ ДЕТЕРМИНАНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ	257
Нурмагомедова Н. Х. Муртузалieва А. С.	ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО В СТРУКТУРЕ СОВРЕМЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ	263
Овчинникова М. В.	ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА ПРЕОБРАЗОВАНИЯ ПЛОСКОСТИ В РЕШЕНИИ ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ЗАДАЧ В ПРАКТИКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ	266
Орешкина И. Н. Орешкин А. С.	СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ТЕХНИКИ БЕГА КОНЬКОБЕЖЦЕВ С ПОМОЩЬЮ СБАЛАНСИРОВАННОЙ ПОСАДКИ	269
Осадчая И. В. Леско Е. С.	ЛЕКСИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ЯЗЫКОВАЯ ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	274

Петрусевич П. Ю.	УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ДВУМ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	277
Полешко Р. В.	ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА	281
Пономарёва Е. Ю.	КУЛЬТУРА МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА	284
Попов А. А.	ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ К ПРИМЕНЕНИЮ ОГНЕСТРЕЛЬНОГО ОРУЖИЯ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ВОСПИТАНИЯ	287
Попова Н. В.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ БАКАЛАВРОВ В ПРОЦЕССЕ КОМПЕТЕНТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	290
Попова Н. В.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОЦЕНОЧНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	293
Правдюк О. В.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОНФЕРЕНЦИИ МЕНОНИТОВ КРЫМА В КОНТЕКСТЕ ГЕНЕЗИСА ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ВНЕШКОЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ РОССИИ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XIX – НАЧАЛО XX ВВ.)	296
Разенкова Н. Е. Гребенщикова Н. П.	ПРЕДШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА	299
Ротарь Л. А. Спивак И. А.	ПИЩЕВЫЕ ДОБАВКИ КАК ФАКТОР РИСКА ДЛЯ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТО И СПОРТСМЕНОВ	303
Русяев А. П. Русяева Ю. В.	ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ЛИЧНОСТНОГО КОМПОНЕНТА ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	306
Савва Л. И. Гасаненко Е. А. Рабина Е. И. Кружилина Т. В.	КОМПОНЕНТЫ ГОТОВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА СТУДЕНТА ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА	309
Савельев К. Н. Назарова О. Л. Новоселов Р. Ю.	СУЩЕСТВУЮЩИЕ ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОБИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ С ПРОГРАММНОЙ ТОЧКИ ЗРЕНИЯ	313
Саенко Л. А.	ДЕСТРУКТИВНЫЕ ФАКТОРЫ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ НА СТАДИИ ОБУЧЕНИЯ	316
Самойленко Н. Б.	ПРЕПОДАВАТЕЛЬ В ВИРТУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ	318
Самойлова Е. Л.	ЭФФЕКТИВНОСТЬ РАЗЛИЧНЫХ ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ НАГРУЗОК В СТРУКТУРАХ ГОДОВОГО ЦИКЛА СПОРТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ	323
Саутиева Ф. Б.	СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ ИНГУШСКОГО И РУССКОГО ФОЛЬКОЛОРА)	328
Светличный Е. Г. Каспер С. В. Осипченко Н. И.	КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ЮРИСТА	331
Светличный Е. Г. Каспер С. В. Нефедова Н. А.	НЕОБХОДИМОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ ЗАЩИТЫ ОРГАНОВ СЛУХА ПРИ ПРОВЕДЕНИИ СТРЕЛКОВЫХ ТРЕНИРОВОК	334
Селин П. В.	СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА СУВОРОВСКОГО ВОЕННОГО УЧИЛИЩА МВД РОССИИ	337

Сергушин Е. Г. Сергушина Е. С.	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ	343
Сибяева Г. М. Махмутов Ю. М.	ФОРМИРОВАНИЕ ОБОБЩЕННЫХ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ: ПРИНЦИПЫ И УСЛОВИЯ	346
Смирнова О. Ю.	ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ	349
Смурова Н. Ф. Филимонюк Л. А. Литвинова Е. Р.	ПРОЕКТНЫЙ ПОДХОД В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ	353
Снатович А. Б. Михальченко М. С.	ОБЪЕМНО-ПРОСТРАНСТВЕННАЯ КОМПОЗИЦИЯ В АРХИТЕКТУРЕ	355
Соболев В. И. Труш В. В. Костин Н. Ф.	ОЦЕНКА РЕКРЕАЦИОННОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЗИМНИХ КАНИКУЛ НА ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ	358
Суходолова Е. М.	ПРИМЕНЕНИЕ КОРПОРАТИВНОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ СИСТЕМЫ UNIVERSYS ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ ГГУ	364
Тращенко С. А.	ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ДЕТСКО-ВЗРОСЛЫХ СООБЩЕСТВ: СИСТЕМНО-СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД	369
Тубеева Ф. К. Заева Н. К. Цгоев С. Т.	ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ К ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	375
Тускаева Л. Ю.	ОБУЧЕНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ЭКСПРЕССИВНЫМ СРЕДСТВАМ КОНТРАСТА	378
Тутова О. В.	ПРИЕМЫ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЕМЫХ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНФОРМАТИКЕ В ВУЗЕ	380
Умаев А. У. Гамзаева М. В. Салахбеков А. П.	СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ПРОЕКТНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ	384
Усков С. В. Бокпий А. Н. Петренко С. И.	ПРОБЛЕМАТИКА ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКИМ ВОСПИТАНИЕМ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ	387
Филатова Е. А. Коваль С. А.	О ЗНАЧИМОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЗАПРОСА СЕМЬИ КАК ИННОВАЦИИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА	390
Фурсенко Т. Ф. Крутикова Т. В.	ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗНО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В АНТИЧНОЙ ПЕДАГОГИКЕ	393
Хагай В. С. Тимошенко Л. И. Мхце Б. А. Хагай В. В. Агеев А. В.	ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ И СПОРТОМ	396
Ханова Т. Г. Платова А. Г. Таранова Т. И.	ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДЕТСКОГО САДА С СЕМЬЕЙ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ	399
Харечкин А. Н. Тимошенко Л. И. Малофей А. О. Малашенко М. С.	ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СОТРУДНИКОВ НА ЭТАПЕ ПЕРВОНАЧАЛЬНОЙ ПОЛИЦЕЙСКОЙ ПОДГОТОВКИ	402
Хацаюк Н. С.	ОЦЕНИВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ РЕСПУБЛИКИ КРЫМ	406

Царапкина Ю. М.	ЗАНЯТИЯ ПО РОБОТОТЕХНИКЕ В СИСТЕМЕ ОТДЫХА И ОЗДОРОВЛЕНИЯ ДЕТЕЙ КАК ОСНОВА САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ	409
Целовальникова М. С. Дмух О. В. Никитина Л. Ю.	ИНФОРМАТИВНЫЕ ТЕСТЫ ДЛЯ ОТБОРА ДЕТЕЙ 7-11 ЛЕТ ДЛЯ ЗАНЯТИЙ НАСТОЛЬНЫМ ТЕННИСОМ	413
Чельшева И. Л.	КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ПРОЕКТИРОВАНИЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ	418
Чжан Гося	ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЯЗЫКОВЫХ ТРУДНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (РКИ)	420
Чужмакова А. Н.	СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	423
Шинтяпина И. В.	АРТИСТИЗМ, КАК КОМПОНЕНТ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗОВ В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ВОКАЛОМ	426
Юрова Ю. В. Филимонюк Л. А.	ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ	429
ПСИХОЛОГИЯ		
Батюта М. Б. Сидорина Е. В.	КОРРЕКЦИЯ ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	432
Батюта М. Б. Сидорина Е. В. Шибалова Е. Е.	ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ И ПЕДАГОГОВ	435
Белаш Н. И. Семенова Л. Э.	СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗА Я ПОДРОСТКОВ ИЗ ПОЛНЫХ И МАТЕРИНСКИХ СЕМЕЙ	438
Газиева М. З.	ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СТРЕССА СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ	442
Григорьев П. Е. Васильева И. В.	СВЯЗ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	445
Дмитриева Е. Е.	ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНАЯ ГОТОВНОСТЬ ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	448
Ерина И. А. Крафт Е. В.	ФЕНОМЕН «СОЦИАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ» С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ И ПОЗИЦИИ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ УЧЁНЫХ	453
Ефремова А. А. Батюта М. Б.	ПРИМЕНЕНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА	457
Карпушкина Н. В. Андреева Ю. С.	ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	460
Коган О. С.	ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПОРТСМЕНОВ И ТРЕНЕРОВ ПОСЛЕ ЗАВЕШЕНИЯ КАРЬЕРЫ В СПОРТЕ ВЫСШИХ ДОСТИЖЕНИЙ	464
Король О. Ф.	ЦЕННОСТНЫЕ ЭТНОНАЦИОНАЛЬНЫЕ ДОМИНАНТЫ СОТРУДНИКОВ ОРГАНИЗАЦИЙ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ	468
Кузьмина Р. И.	ПСИХОЛОГИЯ ТВОРЧЕСТВА КАК ДИСЦИПЛИНА И КАК НАУКА: РАЗМЫШЛЕНИЯ АВТОРА	473
Мамонова Е. Б. Федосеева Т. Е.	ПРИЧИНЫ КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	477
Островерхов А. Г.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	479

Семенова Л. Э. Серебрякова Т. А. Семенова В. Э. Родионова И. В.	ОСОБЕННОСТИ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ И РОДИТЕЛЬСКОЙ ПОЗИЦИИ ОТЦОВ И МАТЕРЕЙ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА	482
Султанова И. В.	СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ДВИЖЕНИЯ CHILDFREE В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ	485
Юрловская И. А. Малиева М. Г. Торчинова Д. М.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ	488

**Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996**

Проблемы современного педагогического образования
Серия: Педагогика и психология.
Выпуск 59. Часть 1.

ISSN 2311-1305



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

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

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

Адрес редакции и издателя:
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 ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 25.04.2018. Сдано в набор 03.05.2018. Дата выхода 16.05.2018
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 57,75.
Тираж 500 экз. Цена свободная.