12+

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Выпуск 60
Часть II

ЯЛТА
2018

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
60 (2)

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 29 августа 2018 года (протокол № 8)

Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 60. – Ч. 2. – 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);

Глузман 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 371

ассистент кафедры истории, краеведения
и методики преподавания истории Акишева Мария Сергеевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ИСТОРИОГРАФИЯ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ РЕЛИГИОЗНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НАРОДОВ КРЫМА

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению научных подходов к изучению религиозного образования народов Крыма. В работе приведены наиболее значимые труды, посвященные проблеме развития религиозного образования на Крымском полуострове, начиная с дореволюционного периода, заканчивая современностью.

Ключевые слова: историография, исследование истории религиозного образования, Крым, крымский полуостров, духовное образование, религиозное образование, православие, ислам, религиозные учебные заведения, духовная семинария, духовное училище, церковная школа, медресе.

Annotation. The article is devoted to the consideration of scientific approaches to the study of religious education of the peoples of Crimea. The paper presents the most significant works devoted to the problem of development of religious education on the Crimean Peninsula, from the pre-revolutionary period to the present.

Keywords: historiography, study of the history of religious education, Crimea, Crimean Peninsula, spiritual education, religious education, Orthodoxy, Islam, religious schools, theological Seminary, theological school, Church school, madrasah.

Введение. Проблема религиозного образования является весьма актуальной ввиду развития духовного направления в современном образовании, поиска учеными-педагогами путей и методов реализации духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения. Изучение сущности религиозного образования народов Крыма требует ретроспективного анализа процессов его становления и развития. В этой связи для реализации объективно теоретически и практически значимого исследования, по нашему мнению, целесообразным является рассмотрение историографии научного изучения становления и развития религиозного образования в Крыму.

На основе анализа теоретических источников нами были выделены следующие подходы к изучению указанной проблемы:

- хронологический (исторический), в рамках которого исследования ученых рассматриваются в общественно-политическом и идеологическом контекстах определенной исторической эпохи;
- конфессионный, сущность которого заключается в дифференцированном изучении сущности и роли деятельности религиозных учебных заведений Крыма в контексте отдельных религий.

По нашему мнению, оба подхода являются рациональными и эффективными с учетом цели нашего исследования. В этой связи нами предпринята попытка анализа научных исследований, посвященных религиозному образования народов Крыма, путем применения комплексного подхода, то есть изучения имеющихся научных исследований по этапам (дореволюционный, советский, современный) и рассмотрения развития религиозного образования в Крыму в контексте двух доминирующих на полуострове религий: православия и ислама.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является изучение спектра дореволюционных, советских и современных научных исследований, посвященных становлению и развитию православного и мусульманского духовного образования на территории Крымского полуострова.

Изложение основного материала статьи. Отметив цель исследования, обратимся к изучению становления и развития религиозного образования дореволюционными исследователями.

Православие являлось государственной религией в России, а его распространение на территории Крымского полуострова считалось одной из важнейших государственных задач и способствовало укреплению основ русской культуры на полуострове. Все это откладывало специфические черты и традиции на развитии религиозной жизни населения Крыма, а также на сущности и характере научного изучения исследуемой нами проблемы.

В анализируемый период (до 1917 года) основным направлением в дореволюционной историографии было богословское. Особенно большое внимание исследователи этого направления уделяли проблеме истории и современного им состояния государственно-церковных отношений, организации внутренней жизни РПЦ, анализу действующего законодательства. В этот период наиболее значимыми являются труды духовных лиц.

В данном ключе стоит отметить достижения в контексте изучения развития православного образования архиепископа Херсонского и Таврического Гаврила (Розанова). Благодаря наличию доступа к архивным материалам подчиненных архиепископу консисторий, им были написаны статьи о создании Готфийской и Кафийской епархий, о старинных христианских сооружениях Крыма, а также предпринята попытка создания «Хронологико-исторического описания церквей епархии Херсонской и Таврической».

Актуальность изучение роли духовного православного образования на юге России в XIX веке подтверждает открытие научного общества в Одессе (1830 г.), благодаря функционированию которого вышли в свет исследования Гавриила (Розанова), В. Латышева, Н. Мурзакевича, протоиерея В. Никифорова, С. Петровского, А. Титова, свящ. Иоанна Филипповича и других исследователей, ученых и духовных лиц, посвященные краеведческой тематике и изучению истории православия на южных территориях.

В контексте проблематики нашего исследования значительную ценность представляет труд «О характере просвещения Европы и его отношении к просвещению России» В. Киреевского, который раскрыл особенности деятельности религиозных учебных заведений при монастырях и церквях, обосновал их роль и влияние на гармоничное развитие человека как личности, формирование духовной свободы, отражающейся на нравственном совершенствовании и самовоспитании [9].

Реформы 60-х гг. XIX века вызвали возникновение интереса ученых и исследователей к изучению роли учебных духовных заведений, что отразилось на появлении многочисленных научных работ, в частности: «Духовная школа в России в XIX в.» Б. В. Титлинова, «Об устройстве духовных училищ в России» Д.И. Ростиславова.

Последняя треть XIX века отмечена также повышенным интересом российских ученых и духовных лиц к вопросам религиозного образования. В данном контексте ценность представляют следующие работы: «К вопросу о предполагаемой реформе духовных учебных заведений» епископа Антония (Коржавина), «О реформе духовной школы» Ф.М. Белявского, «Положение преподавателей духовных семинарий» А.Ф. Гусева.

Одним из первых исследователей, занимавшихся изучением деятельности православных учебных заведений в Крыму в XIX веке, был И. Михневич, опубликовавший в 1843 году работу «Исторический взгляд на учебные заведения Новороссийского края в Екатерининской, Херсонской и Таврической губерниях и Бессарабии». В данном труде отражены статистические данные о числе учебных заведений, показана роль православного духовенства в становлении системы образования [12].

Первые попытки систематизировать этапы развития церковного образования отражены в научных трудах профессора В. Беднова – преподавателя Екатеринославской семинарии, члена Екатеринославской ученой архивной комиссии, одного из знатоков истории церкви южных губерний Российской империи [1].

Неотъемлемой частью православного образования империи были духовно-учебные заведения епархии. Так, важным моментом развития религиозного православного образования в Таврической губернии стало создание Таврического епархиального женского училища и Таврической духовной семинарии. В контексте данного исследования представляют интерес работы ученых и духовных, посвященные изучению особенностям деятельности указанно учебного заведения. Так, иеромонах Флавиан в статье «Открытие Таврического епархиального женского училища» отразил сущность деятельности преосвященного Алексия, связанную с открытием епархиального женского училища, ознакомил с разработанным епархией уставом и учебными программами заведения, подал сведения о руководящем составе училища и о количестве воспитанниц [14].

Особенности и сложности создания Таврической духовной семинарии, а также процесс формирования ее администрации и преподавательского состава отражены в работе «Устройство и открытие Таврической духовной семинарии» П. Маслова [11].

Общую картину развития религиозного православного образования в Крыму второй половины XIX века дают работы А. Маркевича и Ф. Лашкова [10].

Рассмотрев историографию основных дореволюционных исследований, посвященных развитию православного образования в Таврической губернии, обратимся к изучению трудов, посвященных анализу сущности деятельности мусульманских образовательных учреждений. Так, на территории Крымского полуострова с XIII века действовали мусульманские учебные заведения – мектеб и медресе (начальная и средняя школы). На основе изучения трудов А. Сумарокова можно говорить о высоком уровне преемственности между мусульманскими учебными заведениями Крыма и Турции. Особенности учебно-воспитательного процесса в данных заведениях в период Крымского ханства отражены в «Путешественных записках…» В.Ф. Зуева [6], «Наблюдениях …» П.С. Палласа и других исследователях-путешественниках [13].

Однако о научном подходе к изучению сущности и качества мусульманского духовного образования можно говорить лишь с начала XIX века. В работах ученых того времени в большей степени рассматривались проблемы реформирования системы традиционного мусульманского образования; перестройки органов религиохного самоуправления; потребности в создании сети учебных заведений по подготовке учителей для работы в мектебе.

Наиболее значимыми компонентами историографии мусульманского образования в Крыму по право считаются труды ученых начала XX века: Ф. Андриевского («Мусульманский мектеб и его роль среди татарского народа на Крымском полуострове», «К вопросу о татарских школах», «Неотложные вопросы крымских татар» и др.), И. Гаспринского («Русское мусульманство. Мысли, заметки и наблюдения мусульманина»), В. Жирнова («О татарских училищах») А. Крымского («Школа, образованность и литература у русских мусульман») и других.

В советский период наука, как и другие сферы отечественного общества, были подвержены воздействию идей марксистско-ленинской теории, на основе которых были сформулированы принципы отношения государства к религии. В исследованиях В. Бонч-Бруевича, В. Сарабьянова, И. Скворцова-Степанова, И. Сухоплюева, Е. Ярославского, А. Дмитрева, М. Никольского и др. религия преподносилась как пережиток прошлого, подчеркивалось, что в советском обществе ей нет места, а деятельность традиционных конфессий ученые рассматривали как заблуждение. Соответственно духовное образование рассматривалось как основа развития антисоветского мировоззрения, с издержками и отголосками которого следовало бороться в первую очередь.

В контексте исследований советского времени рассматривалось духовное образование эпохи Российской империи и отождествлялось с опорой самодержавной царской власти. Основной целью данных исследований было не изучение особенностей образовательной деятельности конфессионных учреждений, а дискредитация религии и духовенства в целом [2].

Отношение партии к религии и любым ее проявлениям привело не только к упразднению учреждений религиозного образования, но и к исчезновению научных публикаций, посвященных аспектам духовно-просветительской деятельности конфессионных организаций.

В начале 90-х гг. XX века отмечены тенденции изменения методологии научных исследований, посвященных религиозному образованию, расширения базы источников, что способствовало развитию современной российской историографии религии и образования. В современной науке выделились два подхода: научный и конфессионально-обличительный.

В контексте научного подхода в последние годы стали активно выходить статьи, монографии, защищаться диссертации, посвященные изучению духовного образования как Таврической губернии, так и современного Крыма.

Различные аспекты становления и развития православно образования в Крыму отражены в работах современных ученых С. Логинова, А. Гук, Н. Шип, А. Белецкого, И. Лымана, О. Федорчук и других.

В современной науке отмечается интерес к изучению и возрождению религиозного образования в Крыму не только в контексте православной религии, но и ислама. Так, в последние годы ознаменовались появлениям трудов, посвященных становлению системы образования у крымских татар, а также утверждению роли религии в процессе национального и культурного возрождения крымских татар после депортации. Данным аспектам посвящены труды ученых Д. Абибуллаевой, Е. Бахревского, Е. Бойцовой, А. Булатова, Д. Прохорова М. Хайруддинова и других. Особую ценность в рамках данной проблематики представляют научные труды В. Ганкевича, в которых было проведено комплексное исследование развития народного образования крымских татар и их учебных заведений мусульман в Таврической губернии в XIX – начале XX века [3; 4; 5].

Проблемы развития многоконфессионального населения полуострова, а также вопросы развития религиозной культуры и образования в Крыму отражены в работах Ю. А. Катунина и Э.С. Ищенко [8; 7].

Выводы. Таким образом, резюмируя вышеизложенное, заключим, что качество и сущность научных исследований, посвященных проблемам религиозного образования в Крыму, во все времена отражало систему государственного отношения к религии.

Так, в дореволюционной науке историография религиозного образования в Крыму в момент его становления представлена в большей степени обзорно, поверхностно. Более четкую картину дают архивные документы религиозных организаций.

Советский период стал причиной многолетнего пробела в системе научного изучения деятельности религиозных образовательных организаций Крыма.

Современный этап развития отечественной науки знаменуется возрождением исследований анализируемой нами тематики. Современный подход к исследованию религиозного образования народов Крыма это не просто научная возможность, а острая потребность современности, так как духовность является сегодня одним из ведущих воспитательных базисов. Пути формирования духовно богатой и высоконравственной личности заложены в системе педагогических идей религиозного образования, что актуализирует их систематическое и фундаментальное изучение на основе инновационнных методов и средств научного познания.

Литература:

1. Беднов В. Столетний юбилей существования архиерейского дома и Семинарии в Екатеринославе // Екатеринославские ЕВ. – 1904. – № 23. – С. 685-700
2. Буров Я. Что означает закон о свободе совести и отделении церкви от государства. М., 1921 – 16 с.
3. Ганкевич В.Ю. Очерки истории крымскотатарского народного образования (реформирование этноконфессиональных учебных заведений мусульман в Таврической губернии в XIX – начале XX века). – Симферополь: Таврия, 1998. – 163 с.
4. Ганкевич В.Ю. Структура национально-конфессионального образования этнических групп Таврической губернии (рубеж XIX – XX вв.) // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия “История”. – Том 14 (53). – 2001. – № 1. – С. 1-8.
5. Ганкевич В.Ю. Этноконфессиональная система народного образования национальных групп Таврической губернии (рубеж XIX – XX вв.) // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – Київ, 2000. – С. 87-89.
6. Зуев В. Путешественные записки Василия Зуева от С.-Петербурга до Херсона в 1781 и 1782 г. СПб., 1787.
7. Ищенко Э. С. Купола на фоне минаретов: Крым православный и мусульманский // Пространство и Время. – 2014. – № 2(16). – С. 154-158.
8. Катунин Ю.А. Взаимоотношение ислама и христианства в Крыму в конце XVIII первой половине XIX вв. // Проблемы материальной и духовной культуры народов Крыма и Северного Причерноморья от античных времен до наших дней. Материалы I научных чтений 14-15 ноября 1996 года. – Симферополь: Рой, 1996. – С. 37.
9. Киреевский И.В. О характере просвещения Европы и о его отношении к просвещению России: московский сб. Т. 1. – М, 1852. – 168 с.
10. Маркевич А.И. Краткий очерк развития учебных заведений в г. Симферополе // Лашков Ф. Третья учебная экскурсия Симферопольской мужской гимназии. – Симферополь, 1890. – С. 86-99.
11. Маслов П. Устройство и открытие Таврической духовной семинарии. – Симферополь: Б.и., 1909. – 33 с.
12. Михневич И. Исторический взгляд на учебные заведения Новороссийского края и Бессарабии / И. Михневич // Новороссийский календарь на 1844 г. – Одесса, 1843. – С. 313–360.
13. Паллас П.С. Наблюдения, сделанные во время путешествия по южным наместничествам Русского государства. М. Наука. 1999.
14. Флавиан, иеромонах. Открытие Таврического епархиального женского училища // Таврические епархиальные ведомости. – 1873. – №15. – С. 490-496; №16. – С. 509-524.

УДК 181.161.1

старший преподаватель Аладышкина Людмила Владимировна
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

ОРГАНИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНО-ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема организации коммуникативно-интерактивного обучения речевому общению на занятиях РКИ.

Ключевые слова: обучение иностранных студентов; интерактивное и коммуникативное обучение; обучение общению.

Annotation. The report considers the problem of interactive and communicative learning of speech communication in lessons of Russian as a foreign language.

Keywords: teaching of foreign students, interactive and communicative learning , teaching communication.

Введение. Значительные изменения в жизни современного общества привели к серьезному пересмотру сложившейся системы образования, нашедшему отражение в «Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 – 2020 годы». Важнейшими целями образования стали развитие творческой личности, умеющей ставить и решать задачи в ходе общения, формирование готовности к сотрудничеству, развитие способности к толерантности, формирование умения вести диалог и находить компромиссы. Основным результатом современной образовательной деятельности выступает не просто система знаний, умений и навыков, а набор ключевых компетенций в различных сферах. Ориентация на компетенции требует изменения не только содержания образовательного процесса, но и его методов и форм организации. Поскольку природа компетенций является деятельностной, освоить ее можно только путем поиска, опыта, что предполагает выбор новых моделей обучения. Достижение таких ключевых компетенций, как коммуникативная, а также умение взаимодействовать, ведя продуктивный диалог и достигая личных целей, принимая и понимая других, осуществляется в первую очередь через обучение общению. Общение как культурный феномен жизнедеятельности общества и ведущий фактор возникновения и существования культуры явилось предметом фундаментальных исследований многих отечественных и зарубежных ученых: М.М. Бахтина, В.С. Библера, И.А. Зимней, М.С. Каган А.А. Леонтьева, Ю.М. Лотмана, К. Ясперса и др.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время ведется активное исследование возможностей коммуникативного обучения общению, в основе которого лежит положение о том, что общению следует обучать через само общение, используемое также в качестве канала воспитания, познания и развития (Е.И. Пассов).

Коммуникация и интерактивность представляют собой взаимозависящую целостность, что позволяет говорить об интерактивной коммуникации и коммуникативно-интерактивном обучении. Дополняя и обогащая принцип коммуникативности, принцип интерактивности в обучении позволяет обеспечить интерактивный режим учебного дискурса, когда преподаватель и учащиеся, становясь партнерами, вырабатывают единую стратегию взаимодействия и получают возможность вести позитивный, конструктивный диалог (Теремова Р.М.)

При этом целью педагогической организации интерактивной коммуникации в современном образовательном процессе является формирование и развитие умений, способностей к интерактивной коммуникации в реальной жизни. Главным аспектом в коммуникативно-интерактивном обучении является переход от монологического взаимодействия к диалогическому (субъект-субъектному). Такой переход способствует самопознанию, самоопределению и самореализации всех участников диалога. Достичь диалогического взаимодействия позволяет применение проблемно-задачного подхода (система познавательных и практических задач, проблемных вопросов, ситуаций).

Несмотря на относительную разработанность проблемы коммуникативно-интерактивного обучения общению, сохраняется ряд противоречий:

- между востребованностью диалогического взаимодействия в современном учебном процессе и сохранением доминирования «классического» монологического взаимодействия;
- между возрастающей потребностью в переорганизации учебного процесса при помощи средств обучения нового поколения и недостаточной разработанностью учебных комплексов и моделей, отвечающих новым требованиям.

В настоящее время отмечается тенденция введения интерактивно-коммуникативного подхода как в методическую, так и в практическую составляющую образования. При этом, несмотря на многочисленные исследования в этой области, имеет место неоднозначность понятий «коммуникативность» и «интерактивность» в обучении. Кроме того, в последнее время в рамках антропоцентрической парадигмы образования, все больший интерес вызывают как темы, касающиеся индивидуальности, самоценности личности, так и темы национального характера, стереотипного национального поведения и способов преодоления непонимания и достижения конструктивного межличностного и межкультурного диалога.

На основе принципа интерактивности нами была разработана, научно обоснована и экспериментально проверена модель коммуникативно-интерактивного обучения на материале темы «Характер» и обеспечивающее ее экспериментальное учебное пособие по обучению иностранных студентов речевому общению на русском языке, построенное с учетом основных принципов теории учебника нового поколения.

Опытно-экспериментальной базой исследования являлся факультет русского языка как иностранного РГПУ им. А. И. Герцена. Исследование проводилось в рамках НИР кафедры интенсивного обучения русскому языку как иностранному: «Интерактивные технологии обучения иностранных студентов русскому языку как иностранному в русле диалога культур: содержание и стратегии учебно-познавательной деятельности».

Разработанная образовательная методическая модель опирается на следующие ключевые концепции: проблемность современного обучения, коммуникативный и интерактивный подход к организации учебного дискурса, антропоцентрическая концепция обучения русскому языку как иностранному, формирование вторичной языковой личности инофонов в поликультурном образовательном пространстве, лингвокультурологический аспект в системе обучения иностранных учащихся русскому языку. Структура

модели позволяет осуществить постепенный переход от постановки проблемы преподавателем и решения ее обучающимися к совместному определению проблемы и ее совместному решению. В ее основу была заложены ситуативные задания коммуникативно-интерактивной направленности, которые учитывают коммуникативные потребности иностранных учащихся. Модель была построена на основе современных исследований в таких областях методического и общепедагогического знания, как лингвокультурная коммуникация, теория и методика обучения РКИ, интерактивная педагогика. Учебная деятельность в рамках данной модели строится на активном взаимодействии всех ее участников и предполагает диалоговое общение, ведущее к взаимопониманию и позитивному диалогу.

Предполагается, что обоснование, разработка и внедрение в учебный процесс модели коммуникативно-интерактивного обучения инофонов речевому общению на русском языке создаст условия для их вторичной социализации и подготовки к активному и полноценному сотрудничеству в современном поликультурном мире.

Для обеспечения коммуникативно-интерактивного характера учебного процесса потребовалась разработка полноценного методического инструментария, организованного при помощи экспериментального учебного пособия.

Предварительный анализ документов, регламентирующих процесс обучения русскому языку как иностранному на 2 сертификационном уровне показал, что лексика группы «Характер» составляет определенную часть необходимого лексического минимума, умение давать характеристику личных и деловых качеств человека, а также умение продуктивно взаимодействовать с окружающими и грамотно вести дискуссию входит в число необходимых на данном уровне владения языком интенций.

Проведённый анализ разделов учебников и учебных пособий по русскому языку как иностранному позволил сделать вывод, что тема «Характер» во многих из них представлена, однако представления материала в коммуникативно-интерактивном русле в современных пособиях на сегодняшний день разработано недостаточно.

Как показывает практика, для наиболее успешной организации учебного процесса в коммуникативно-интерактивном режиме необходима разработка принципиально новых учебных материалов и пособий. Технологии интерактивного обучения РКИ следует рассматривать по отношению ко всем компонентам процесса обучения: учащимся, преподавателю и учебнику. Р.М. Теремова рекомендует современный учебник по РКИ рассматривать в рамках триады «реальный мир – учебник - учебный процесс». Учебник при этом является сценарием всего учебного процесса и позволяет организовать его в коммуникативно-интерактивном режиме, помогая добиться эффективного овладения русским языком как иностранным. Взаимосвязь учебника и учебного процесса реализуется через его содержательную структуру, её концептуальное осмысление и методическую организацию.

Большую часть текстов экспериментального учебного пособия возможно классифицировать как форму интерактивной коммуникации, определяемую как коммуникативное событие, пронизанное диалогическими взаимоотношениями - дискурс.

Главная, стратегическая цель пособия – воспитание в обучаемых черт вторичной языковой личности. Эта цель воплощается прежде всего через особую субъектную сферу – взаимодействие автора, вымышленного мира персонажей пособия и обучающихся.

Говоря об учете влияния обучаемых на автора, их косвенном воздействии на автора, мы имеем в виду необходимость определенного фонда знаний об обучаемых – представителях разных стран и культур, владения социокультурным кодом сообществ, представителями которых они являются и предусматривании трудностей восприятия ими русской культуры. Автору необходимо понимать, принимать и в определенной мере разделять взгляды обучающихся, находить точки соприкосновения с ними.

На протяжении всего пособия, начиная с первой главы «Давайте познакомимся!» прослеживается динамика взаимодействия автора и обучаемых, являющаяся основой интерактивного содержания книги. Прежде всего, это преамбулы, предваряющие задания и диалогичные формулировки заданий, обеспечивающие организацию взаимодействия коммуникантов.

Стоит отметить, что все диалоги в пособии приближены к реальному общению как по теме, так и по особенностям разговорной речи. Автор представлен как лицо говорящее и как лицо, воспринимающее чужую речь, не только в формулировках заданий, но и в ряде учебных текстов. Межперсонажная коммуникация героев, обеспечивающая опосредованное воздействие автора на обучаемых, также прослеживается на протяжении всего пособия. Каждый из пяти главных вымышленных персонажей книги обладает чертами характера и моделью поведения, характерными для представителей своего социума, своей культуры. Обучающиеся, также принадлежащие к различным социумам, в процессе работы с книгой вольно или невольно ассоциируют себя с этими персонажами, погружаясь в выдуманный мир учебника и сохраняя при этом свою культурную идентичность.

Интерактивный характер форм прямого воздействия автора на обучаемых выражается целым рядом языковых средств, эксплицирующих адресанта (личные местоимения и глагольные формы первого лица, притяжательные местоимения) и адресата (личные местоимения и глагольные формы второго лица, притяжательные местоимения, указывающие на второе лицо («ваш»), побудительные конструкции. «Беседа» автора с обучаемыми обеспечивается использованием различных форм выражения согласия или несогласия (да, нет, конечно), поддерживающих контакт с обучаемыми. Опосредованное воздействие автора на обучаемых осуществляется через межперсонажную коммуникацию. Действующие в экспериментальном учебном пособии герои обладают разными характерами. Это выражается как в их реакциях на различные проблемные ситуации, так и в их самохарактеристиках и описаниях друг друга.

Различные формы выражения опосредованного воздействия автора на обучаемых в учебном пособии методически организованны разнопланово. Прежде всего, они присутствуют в текстах эпистолярного жанра, когда один из героев учебника пишет посты в электронном дневнике, а также в разных видах диалогической речи. В эпистолярном дискурсе интерактивный аспект реализуется как в обращении к адресатам-читателям, с полной имитацией непосредственного речевого общения, свойственного живой неформальной речи, так и в интерактивно-культурологическом содержании самого поста, передающего позиции героев учебника. Так, один из персонажей, Леон, рассказывает своим подписчикам-читателям о беседе с друзьями. Он коротко описывает мнения и реакции друзей на тему роли школы в формировании ума и таланта, при этом «невольно» характеризуя их самих: скромная кореянка Тоён привыкла полностью доверять учителям и не

хочет даже размышлять на предложенную тему, эмоциональный итальянец Адриан шутит и уважительно отзывается о своей бабушке, не имеющей хорошего образования, но при этом очень мудрой, рассудительная и неторопливая Мария из Финляндии спокойна и не спешит с выводами, а уверенный в себе американец Дэвид, наоборот, легко предлагает свои версии и идеи.

Подобные тексты представляют собой имитацию открытой интернет-публикации. Не обращаясь ни к кому конкретно, автор такого письма, тем не менее, приглашает к разговору каждого, кто прочитал его текст, вне зависимости от того, знакомы они или нет. Такая форма текста приближена к привычной обучающимся интернет-среде, поэтому в данном случае, отвечая на вопросы персонажа, учащиеся не примеряют на себя чужую роль, а «вступают в прямой контакт» с персонажем учебника, что способствует их погружению в интерактивное вымышленное пространство книги.

В методическом инструментарии преобладают творческие задания интерактивного характера. Прежде всего, это монологи – рассказы о человеке или событии, то есть речь автора с элементами общения с адресатами («Василий Ерошенко, или история сильного человека», «Кто такие доноры крови?», «Мой герой» и др.) монолог-рассказ героя (рассказ об А.И. Герцене и др.), монолог-электронная публикация.

В учебном пособии встречаются задания на подготовку индивидуальной презентации с последующей беседой на определенную тему. Таким образом, каждый обучающийся может почувствовать себя в центре учебного процесса, а также развить навыки публичной монологической речи в интерактивном режиме. Кроме того, в экспериментальном пособии широко представлены диалоги с различными видами заданий, а также интервью и полилоги, среди которых ролевые игры и вопросы для настоящих дискуссий, в которых обучающиеся отстаивают своё собственное мнение. При выполнении обучающимися ряда заданий допускается и даже поощряется вовлечение преподавателя в диалог и полилог. Таким образом обеспечивается реализация одного из ключевых принципов интерактивного обучения: равноправное взаимодействие всех участников учебного процесса. Кроме того, в ситуациях, имеющих ярко выраженную культурологическую проблематику, участие преподавателя в роли партнера помогает учащимся понять специфические социокультурные феномены.

Не менее важной составляющей принципа интерактивности является взаимосвязь всех заданий, когда каждое следующее задание дополняет предыдущие, обращает к пройденному материалу, обогащает уже имеющиеся знания инофонов и, следовательно, способствует совершенствованию их навыков владения изучаемым материалом.

Интерактивно-коммуникативная концепция разработанного экспериментального учебного пособия позволяет, опираясь на его методический инструментарий, обеспечить интерактивно-коммуникативный режим учебного процесса, способствуя формированию коммуникативно-интерактивной компетенции обучаемых, их способности к адекватному и конструктивному общению на русском языке.

В пособии представлены таблицы с речевыми образцами формул ведения дискуссии, игровые задания (кроссворды, ролевые игры и др.), а также отдельно промаркированные задания по работе с фразеологизмами, способствующие совершенствованию навыков русской разговорной речи иностранных учащихся. Грамматические задания в пособии (образование от прилагательных существительных со значением черт характера, префикс не- для образования прилагательных с противоположным значением и др.) вплетаются в ткань определенной лексической темы.

Экспериментальная проверка эффективности разработанной лингвометодической модели обучения подтвердила правомерность гипотезы о том, что процесс обучения/совершенствования навыков речевого общения иностранных студентов 2 сертификационного уровня владения русским языком будет более эффективным, если: принцип интерактивности и культуроведческий аспект использовать в качестве основы обучения русскому языка в русле диалога культур; в основу учебного пособия заложить задания коммуникативно-интерактивной направленности; сопровождать их средствами наглядности; активно использовать ситуативные формы обучения, а также задания проблемного характера, обеспечивающих равное партнерство преподавателя и студента в коммуникативном общении.

Результаты постэкспериментального среза были получены на зачетных занятиях, целью которых являлось осуществление контроля речевых и интерактивных умений, сравнение с результатами предэкспериментального среза и формирование выводов.

Сравнительные показатели обоих срезов в четырех учебных группах представлены в таблице 1.

Таблица 1

Сопоставление лингвистических и интерактивных показателей предэкспериментального и постэкспериментального срезов

Группа		КГ-1	КГ-2	ЭГ-1	ЭГ-2
Количество студентов		13	11	10	12
Уровень правильности	предэкспериментальный срез	44%	41%	59%	52%
	постэкспериментальный срез	70%	79%	97%	89%
Уровень вариативности (использование синонимов)	предэкспериментальный срез	23%	21%	28%	30%
	постэкспериментальный срез	29%	24%	35%	47%
Уровень инициативности в диалоге*	предэкспериментальный срез	++	+	++	++
	постэкспериментальный срез	++	++	+++	+++
Количество реакций на реплики собеседника**	предэкспериментальный срез	++	+	+	++
	постэкспериментальный срез	++	+	+++	+++

*+ пассивность или низкая инициативность, ++ проявление некоторой инициативности в изменении вектора диалога, +++ заинтересованность в совместном поиске ответов, вопросы, обсуждение;

** + отсутствие реакций, безразличие к мнению собеседника, ++ периодическое или формальное реагирование на реплики другого, +++ вербальное проявление заинтересованности мнением собеседника, гибкость в ведении диалога.

Полученные в результате эксперимента данные демонстрируют прирост показателей, во всех группах, однако в обеих ЭГ он оказался заметно выше, чем в КГ, что подтверждает эффективность предлагаемого экспериментального учебного пособия по сравнению с материалами учебных пособий, на базе которых проходило обучение в КГ.

Выводы. Повышение уровня сформированности лингвистических и интерактивных компонентов продуктивного речевого общения на тему «Характер» объясняются следующими причинами:

- структурированием темы с делением ее на подтемы;
- наличием значительного количества заданий, направленных как на получение лексических знаний, так и на активизацию интерактивных навыков;
- преобладанием коммуникативно-интерактивных заданий, способствующих живой интерактивной деятельности;
- организацией всего экспериментального учебного пособия на культурологической основе и принципе интерактивности;
- опорой на принцип наглядности.

Литература:

1. Баграмова Н.В. Интерактивный подход в обучении иностранным языкам. - М.: Академия, 2005. {Электронный ресурс} Режим доступа: http://www.phil.pu.ru
2. Гейхман Л.К. Интерактивное обучение общению. Подход и модель / Л.К. Гейхман – Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 2002. – 260 с.
3. Теремова Р.М. Интерактивно-коммуникативная составляющая учебника по русскому языку как иностранному и ее реализация в учебном процессе [Текст] / Р. М. Теремова // Мир русского слова – 2013. – №2. – С. 96-100.

Педагогика

УДК 37.02

доктор экономических наук, доцент Александрова Ольга Борисовна
Филиал военного учебно-научного центра военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань);
кандидат исторических наук Дрожжин Михаил Анатольевич
Филиал военного учебно-научного центра военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань);
кандидат технических наук, доцент Моисейкин Дмитрий Александрович
Филиал военного учебно-научного центра военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань)

ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КУРСАНТОВ ВЫСШЕГО ВОЕННОГО АВИАЦИОННОГО УЧИЛИЩА КУЛЬТУРЕ БЕЗОПАСНОСТИ

Аннотация. В статье рассмотрены основы культуры безопасности, как системы жизнеобеспечения, формирование которой требует применять в учебном процессе новые, активные формы обучения, чем и является интерактивное обучение.

Ключевые слова: риск, опасности, культура безопасности, интерактивное обучение.

Annotation. The article deals with the basics of safety culture as a life support system, the formation of which requires the use of new, active forms of learning in the educational process, which is interactive learning.

Keyword: risk, hazards, safety culture, interactive learning.

Введение. В своей повседневной и профессиональной деятельности человек контактирует с различными средами – средой обитания, технической и др. Около 6% всего населения в течение года получает какое-то повреждение тела.

Негативное воздействие на параметры здоровья оказывают травмы, отравления и другие внешние факторы, что определено их значительной распространенностью среди различных групп населения и высокими показателями неблагоприятных социальных последствий: временной и стойкой утраты трудоспособности, смертности.

В общем числе пострадавших от различных травм и разного рода несчастных случаев большую долю занимают мужчины (56,7%), у которых показатель травматизма равен 108,7‰, а среди женщин – 68,4‰. Как свидетельствует статистика у мужчин травматизм выше в 1,5 раза, чем у женщин, по тяжести травматизма мужчины так же превосходят женщин [8].

Основными причинами травматизма может быть сфера профессиональной деятельности, беспечность, халатность, недисциплинированность, несчастные случаи. Для создания комфортного и безопасного взаимодействия человека со средой обитания необходимо объединить методические основы в единые знания и выработать новые.

Изложение основного материала статьи. Безопасности человека сегодня уделяется большое значение, что подтверждается различными нормативно-правовыми документами в области производственной, пожарной, транспортной, экологической, информационной и других видов безопасности. Однако как показывает статистика число полученных травм среди населения достаточно велико.

При общей численности населения Российской Федерации более 145 млн. человек всеми лечебно-профилактическими учреждениями ежегодно регистрируется до 12,5 млн. различных по характеру и локализации травм [5].

В 2017 году в целом по стране зарегистрировано свыше 13 млн. случаев травм, отравлений и некоторых последствий воздействия внешних причин, или 9149,9 случая на 100 000 населения. Среди пострадавших взрослые составили 76,2%, дети - 17,2%, подростки - 6,6% [7].

Каждая десятая травма связана с производством. На рабочих местах ежегодно, согласно мировой статистики, происходит более 125 мил. несчастных случаев, в среднем погибает около 220 тыс. человек [7]. По количеству аварий на рабочих местах по вине не надлежащим образом организованной охране труда, наша страна находится на одном из первых мест.

Девять десятых всех травм взрослого населения не связаны с производством. Рассматривая структуру травматизма взрослого населения большую долю повреждений (70%) занимает бытовой травматизм, как среди мужчин, так и среди женщин. Уличный травматизм занимает второе место, на его долю приходится 20% от общего числа травм. Третье место в структуре травм занимает производственный травматизм (4%). Структура травматизма по его видам практически не подвержена гендерному влиянию [5].

Безопасность жизнедеятельности человека в техносреде на сегодняшний день является актуальной темой. Связано это в первую очередь с быстрым развитием научно-технического прогресса, который одновременно с новыми положительными результатами несет и потенциальную опасность.

Профессиональная деятельность военнослужащих связана с риском и опасностями. Военнослужащий должен быть готов рисковать своей жизнью и здоровьем выполняя профессиональный и гражданский долг. Но как показывает статистика наибольшую угрозу для здоровья и жизни несет быт. Последствия травматизма выражаются в утрате работоспособности различной степени.

Свыше 80% случаев травматизма военнослужащих происходит во внеслужебное время, вне расположения воинских частей, и зачастую они квалифицируются как несчастные случаи и бытовые травмы. С 2010 Министерство обороны РФ перестало публиковать статистику об умерших от всех причин военнослужащих (болезни, убийства, самоубийства, аварии, несчастные случаи, в том числе на учениях, боевые потери) [4].

Опасные и вредные факторы обладают способностью накапливаться, что предъявляет определенные требования к выработке комплекса эффективных мер защиты от их неблагоприятного воздействия на человека. Попытки насадить западные ценности, ведет к росту мирового терроризма, увеличению наркотрафика, военным конфликтам и гуманитарным катастрофам, что требует от государства использовать все возможности для достижения безопасности [6].

В настоящее время уделяется большое внимание образованию в области безопасности жизнедеятельности, которое предусматривает три ступени: в общеобразовательных учреждениях, обучение в вузах, подготовка специалистов по безопасности.

Проблема повышения компетенции в области безопасности будущих военнослужащих является одной из основных задач высшего образования. Военнослужащие в рамках профессиональных компетенций не только должны иметь знания, умения и навыки, но и возможность ориентироваться в информационном потоке и быть готовым к его использованию.

Все чаще для характеристики определенных исторических эпох, специфических сфер деятельности и жизни применяется понятие культура. Впервые понятие «Культура безопасности» появилась в 1986 году после анализа причин и последствий Чернобыльской аварии [3]. Причиной трагедии считается отсутствие культуры безопасности.

Не соблюдение установленных правил безопасности, как в обыденной жизни, так и при выполнении профессиональной деятельности, свидетельствует о низком уровне культуры безопасности жизнедеятельности [1].

Культура безопасности это всестороннее понимание важности разнообразных проблем безопасности для жизни и будущего развития человечества и целенаправленная деятельность по грамотному решению этих проблем [3].

Культура безопасности основывается на связи нормативных требований, методах и практик и состоит из [3]:

1) способности и желании обеспечить личную безопасность и безопасность других;

2) ответственность за эту безопасность.

Эффективности культуры безопасности обуславливается:

- полнотой выявленных факторов угроз;
- глубиной анализа вероятности возможного наступления негативных случаев и тяжестью их последствий;
- надежностью и результативностью действий человека в определенных ситуациях, предотвращая возможные ошибки, сводя к минимуму негативные последствия;
- абсолютной и своевременной информацией о возможных недостатках и отклонениях от норм;
- доверительной атмосферой для открытого и свободного предоставления информации относительно безопасности;
- контролем и мониторингом для своевременного обнаружения аномалий и коррекции процессов.

Для обеспечения безопасности во всех сферах деятельности и на всех уровнях необходима квалифицированная подготовка всех лиц с целью создания личной ответственности и самоконтроля при выполнении различных работ, влияющих на безопасность.

В понятие культура безопасности входит вся система организации человеческой жизнедеятельности, как теоретическая, так и практическая, которая направлена на упорядочивание, сохранение и эффективное функционирование, как общества в целом, так и отдельного его члена.

Человек постоянно находится во взаимодействие с различными средами: средой обитания, техносредой, социальной, профессиональной и т.п., образуя при этом антропоцентрическую систему, что требует выработки определенных норм и правил безопасности в различных сферах [1].

Так как первым уровнем безопасности является человек, то личные его качества, проявляемые в различных ситуациях, и будут определять поведение, как отдельного индивидуума, так и общества в которое он входит.

Воспитание культуры безопасности предусматривает три уровня: индивидуальный, корпоративный, общественно-государственный. Каждый уровень представляет систему элементов обеспечивающих

безопасность. Для формирования у курсантов летного училища культуры безопасности выделим следующие основные принципы:

- принцип системности и наглядности предполагает системное овладение знаниями на различных видах занятиях и другой профессиональной деятельности, что обусловлено в единстве, взаимосвязи элементов входящих в систему;
- принцип саморазвития – осмысленное отношение курсантов к процессу обучения, освоение методами самооценки и выстраивание работы по самосовершенствованию;
- принцип согласованности – взаимосвязь процессов формирования личности курсанта, что предполагает формирование целостных мотиваций;
- принцип индивидуальности – наиболее полный учет способностей, личного потенциала курсанта.

Для реализации приведенных выше принципов необходимо переходить от пассивного обучения, где курсант является объектом учебного процесса и выступает только как слушатель, к активному, где курсант уже является субъектом учебного процесса, выполняющий самостоятельную и творческую работу, а затем и к интерактивному обучению.

Интерактивное обучение – это способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся: все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия коллег и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблем [2].

При интерактивном обучении происходит прямое взаимодействие обучающихся с учебной средой, которая выступает как реальность, где и происходит реализация опыта. Благодаря новому подходу к образовательному процессу, который заключен в переходе от формировании я нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение, стало возможно осуществление интерактивного обучения.

К основным методам и формам интерактивного образования относят: дискуссионный (групповая дискуссия, разбор и анализ ситуаций из практики); игровой (деловые, ролевые игры); тренинговый (коммуникативные, сенситивные тренинги) [2].

Изучая дисциплину «Безопасность жизнедеятельности» на различных уровнях накапливаются не только знания, но и жизненный опыт. Знания и опыт обучающихся являются источником взаимообучения, которыми обучающиеся делятся и берут на себя частично функции преподавателя, тем самым растет мотивация обучающихся и повышается продуктивность их обучения.

Самостоятельная деятельность и персональная ответственность курсанта оказывает содействие формированию основных компетенций в разнообразных сферах жизнедеятельности, к которым можно отнести: действия в рамках поставленной цели и задач; согласование своих действий с партнерами; самостоятельное развитие.

Используя метод интерактивного обучения, мы одновременно решаем три задачи: учебно-познавательную; коммуникационно-развивающую; социально-ориентационную, которые реализуются на различных субъектах образовательного процесса. Метод интерактивного обучения позволяет каждому участнику вносить свой вклад в совместный результат, что делает обучение наиболее осознанным.

Каждый в отдельности обучающийся получает опыт: активного овладения учебной дисциплиной во взаимодействии с учебным окружением; развития личного умения осознавать, аргументировать и обосновывать свою деятельность; развития выдержки, снисходительности, учится считаться с мнением других.

Для учебной микрогруппы интерактивное обучение позволяет: развивать навыки общения и взаимодействия в малой группе; вырабатывать целостно-ориентационное единство группы; принять нормы и правила коллективной деятельности; развить умение разрешения конфликта, возможность нахождения компромисса.

Для системы взаимодействия преподавателя с учебной группой данная форма обучения способствует: нестандартному отношению к организации учебного процесса; многомерному изучению учебного материала; образованию мотивационной готовности к взаимодействию между людьми в учебных и других обстоятельствах.

Интерактивное обучение является необходимым условием формирования и совершенствования компетенций, которое обеспечивается за счет активного участия обучающихся в процесс приобретения и применения знаний, способствующих выявлению их возможностей.

Регулярное применение интерактивного метода обучения позволяет повысить эффективность понимания и освоения использования знаний при решении конкретных задач и организовать систему контроля над овладением знаниями по принципу оперативной обратной связи, т.к. информационный обмен между участниками учебного процесса происходит по активному типу взаимодействию и на постоянной основе.

Выводы. Таким образом, воспитывая у курсантов культуру безопасности, применяемый интерактивный метод обучения, являясь имитацией различных видов деятельности, способствует максимальной активности обучающихся, формированию самостоятельного видения проблемной ситуации и выхода из нее, организации совместной деятельности и осознание своей роли в ней. Организация безопасных условий и ликвидация последствий проявления негативных факторов, основаны на взаимодействии участников процесса, опыт который приобретается при интерактивном обучении.

Литература:

1. Александрова О.Б., Дрожжин М.А., Моисейкин Д.А. Особенности профессиональной подготовки в обеспечении безопасности авиационных специалистов // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: - Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 58. – Ч.3. – 380 с. С. 27-30.

2. Блинов А. О., Благирева Е. Н., Рудакова О. С. Интерактивные методы в образовательном процессе: Учебное пособие – М.: Издательский дом «Научная библиотека», 2014. – 64 с.

3. Маршак А.Л. Культура: социологические смыслы и социальные реалии. Научное издание – М.: Академика, 2013. – 224 с.

4. Никольский А., Терченко Э. Минобороны раскрыло потери военнослужащих в 2012–2016 годах // Ведомости. – 04.12.2017

5. Щетинин С.А., Щетинин С.А. Анализ частоты и последствий травматизма в России // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-1.

6.Тарасова Ю.А. Эволюция мирового порядка в конце XX - начале XXI века // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2015. - Т. 13. С. 1516-1520.

7. Статистика производственного травматизма [Электронный ресурс] – Режим доступа – URL: https://vawilon.ru/statistika-proizvodstvennogo-travmatizma/ (Дата обращения 20.09.2018)

8. Федеральная служба государственной статистики. [Электронный ресурс] – Режим доступа – URL: http://www.gks.ru (Дата обращения 20.09.2018г.)

Педагогика

УДК:378.2

студентка Алексеева Айыына Геннадиевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск);
старший преподаватель Сакердонова Анна Семеновна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск)

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ С ОВЗ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье исследуются актуальные вопросы развития познавательной активности детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии. Данное исследование посвящено изучению проблемы развития познавательной активности учащихся начальных классов с ОВЗ во внеурочное время. В статье изучены вопросы развития психических новообразований познавательной сферы ребенка, способствующих развитию познавательной активности в целом.

Ключевые слова: познавательная активность, дети с ограниченными возможностями здоровья, психические процессы, внеурочная деятельность.

Annotation. The article explores topical issues of the development of cognitive activity of children with disabilities in the context of inclusion. This study is devoted to the study of the problem of the development of the cognitive activity of pupils in primary classes with HIA in extracurricular time. The article examines the development of mental neoplasms of the child's cognitive sphere, contributing to the development of cognitive activity in general.

Keywords: cognitive activity, children with disabilities, mental processes, extracurricular activities.

Введение. Во всем мире наблюдается проблема роста числа детей с ограниченными возможностями здоровья. Согласно статистическим данным, число детей с ОВЗ в России каждый год растет на пять процентов, из них 70-80% нуждаются в особом подходе при обучении. С внедрением инклюзивного образования – школа занимает важное место в общем развитии детей с ОВЗ. Данная тенденция ставит задачу перед современным образованием: создание необходимых условий для развития каждого ребенка-инвалида через совершенствование системы обучения и воспитания.

Дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети с особыми образовательными потребностями, нуждающиеся в особом подходе в образовательном процессе. У детей с ОВЗ наблюдается недостаточный уровень развития познавательной сферы, по причине специфических нарушений в возрастном развитии. Как правило, у большинства таких детей низкий уровень мотивации к обучению, неразвитая работоспособность, самостоятельность и самооценка. Поэтому поиск эффективных методов, приемов и форм, развивающих познавательную активность детей с ОВЗ, является актуальной задачей современной школы с внедрением инклюзивного образования.

Изложение основного материала статьи. Вопросы активизации познавательной сферы обучающихся освещались в научных работах педагогов и психологов таких, как Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Г.И. Щукина, Е. Е. Кравцова и других.

В педагогической науке познавательная активность определяется как «качество деятельности обучающегося, которое проявляется в его отношении к содержанию и процессу обучения, в стремлении к результативному овладению знаниями и способами деятельности за оптимальное время, в привлечении нравственно-волевых усилий на достижение учебно-познавательной цели» [1, с. 11]. У Г.И. Щукиной познавательная активность – это «качество личности, которое включает стремление личности к познанию, выражает интеллектуальный отклик на процесс познания» [3, с. 17]. Автор утверждает, что познавательная активность является качеством личности, как устойчивое проявление стремления к познанию всего нового.

Заслуживает интерес интерпретации понятия «познавательной активности» у Э.А. Красновского, как «проявление всех сторон личности младшего школьника: это и интерес к новому, стремление к успеху, радость познания, это и установка к решению задач, постепенное усложнение которых лежит в основе процесса обучения» [2, с. 55].

Как показывает анализ научной литературы по психологии, готовность детей к обучению включает три составляющие: личностная, интеллектуальная и волевая. Личностная готовность заключается в сформированности положительного отношения к учению, внутреннему принятию ребенком себя как ученика. Волевая сторона готовности включает способности ребенка к организации, контролю и управлению своей деятельностью. Интеллектуальная готовность предполагает развитие ощущения, восприятия, воображения, памяти и мыслительных процессов. Таким образом, рассматривая готовность к обучению как способность к познавательному процессу, можно предположить, что развитие познавательной сферы детей одна из основ успешного обучения в школе.

Психологи, отмечая сенситивный возраст младшего школьника, подчеркивают, что развитие познавательной сферы ребенка непосредственно связано с развитием психических новообразований, таких как ощущение, восприятие, память, воображение, мышление. Вместе с этим Д.Б. Эльконин акцентирует на то, что «развитие характеризуется, прежде всего, качественными изменениями психических функций, возникновением в ней определенных новообразований. Развитие состоит в качественных преобразованиях

различных системных процессов, что приводит к возникновению отдельных структур, когда одни из них отстают, другие забегают вперед» [4, с. 11].

Таким образом, в современной психологии процесс познания, как отражение окружающего мира, связано с познавательными психическими процессами (ощущение, восприятие, память, воображение, мышление). Следовательно, развитие познавательных психических процессов порождают развитие познавательной активности в целом.

Мы предполагаем, что познавательная активность – это, прежде всего, качество личности, проявляющееся в стремлении к процессу овладения новыми знаниями и навыками, в готовности к активной деятельности в учебном процессе, обусловленная развитием психических процессов, побуждающих стремление к познанию. Значит, развитая познавательная активность является основой успешного учения детей, формирования у них интереса к учебной деятельности, повышения качества обученности учащихся.

В условиях внедрения ФГОС нового поколения организация внеурочной деятельности детей с ОВЗ направленной на достижение результатов освоения образовательной программы начального общего образования приобрела особую актуальность. Развитие познавательной активности детей с ОВЗ во внеурочной деятельности является одним из решения проблем всеобщего охвата обучающихся в инклюзивном образовании. Ведь зачастую во время учебного процесса дети с особыми образовательными потребностями остаются без должного внимания, что приводит к снижению качества обучения. На наш взгляд, организация внеурочной деятельности детей с ОВЗ с целью обучения и воспитания является наиболее продуктивным средством достижения качества образования.

Гипотезой исследования послужило предположение, что процесс развития познавательной активности детей с ОВЗ во внеурочной деятельности будет эффективным, если в процессе развития познавательных процессов учитываются возрастные и индивидуальные особенности детей, занятия организованы с использованием упражнений в игровой форме, развивающие психические процессы: восприятие, ощущение, память, воображение, мышление. С целью подтверждения данной гипотезы было проведено эмпирическое исследование – эксперимент, состоящий из трех этапов. В эксперименте участвовали учащиеся 3 класса с ОВЗ обучающиеся в обычных школах в рамках инклюзии.

Констатирующий этап эксперимента позволил нам провести диагностику уровней сформированности познавательной сферы у учащихся с ОВЗ. Выбор методик был связан с особенностями детей в ОВЗ, уровнем их общего интеллектуального развития. На данном этапе были использованы методы выявляющие уровни сформированности познавательных способностей:

- уровень восприятия: диагностика уровня дифференцированности зрительного восприятия Т. Л. Огневой;
- уровень воображения: методика «Дорисовывание фигур» О.М. Дьяченко);
- уровень внимания: оценка устойчивости внимания методом корректурной пробы, методика «Изучение переключения внимания», исследование особенностей распределения внимания Т.Е. Рыбаковой;
- уровень памяти: методика «Определение типа памяти», методики определения уровня развития различных видов памяти и их объема;
- уровень мышления: методики «Простые аналогии», «Исключение лишнего», «Изучение скорости мышления».

Аналитическая обработка результатов исследования определил критерии уровня развития познавательных способностей у младших школьников: низкий, средний и высокий. Количественный и качественный анализ результатов выявил довольно низкий уровень у большинства детей с ОВЗ (37,5% детей имеют средний уровень, 62,5 % показали низкий уровень). Полученные результаты вывели на необходимость работы над развитием познавательных процессов детей с ограниченными возможностями здоровья.

На формирующем этапе эксперимента нами была разработана и апробирована программа внеурочной деятельности по общеинтеллектуальному направлению для учащихся 3 класса с ОВЗ. Программа разрабатывалась по следующим принципам: учет возрастных и индивидуальных способностей детей с ОВЗ, применение игровых приемов при разработке занятий, системность и периодичность проведения занятий.

В ходе реализации программы были проведены ряд внеурочных занятий по развитию познавательных способностей учащихся с ОВЗ. Занятия были разработаны в игровой форме с целью активизации психических процессов у детей, развивающих их познавательный интерес и активность. Разработанные занятия содержат определенную логику учитывающие то, что познавательные процессы представляют собой систему, функционирующие не как отдельные процессы, а как взаимовлияющие друг на друга. Таким образом, развитие отдельных психических процессов, таких как воображение или восприятие впоследствии будут влиять на развитие памяти и мышления, а значит и на развитие познавательной активности в целом.

При разработке и проведении занятий применялись игры, развивающие психические процессы, вызывающие интерес к процессу познания. Например, игры на развитие зрительного восприятия, направленные на формирование активного восприятия окружающего мира. Для успешного освоения знаний немаловажную роль играет слуховое восприятие, во время минуток отдыха давались задания на слушание звуков и шумов, издающихся с коридора, улицы, или дается задание на определение действий учителя по звуку.

В активизации познавательных процессов детей с ОВЗ необходимо развитие ориентации в пространстве. Для этого проводились игры на повторения различных гимнастических упражнения, на нахождение спрятанного предмета в классе по подсказкам, на выполнение ряда действий по данной инструкции, ходьба по контуру фигур и другие.

Для развития познавательной активности важно развитие воображения, памяти, мышления и логики. В ходе проведения занятий развивались различные виды памяти, такие как механическая и произвольная, слуховая и зрительная. Например, для развития логического мышления детям дается задание на описание предмета по заданному алгоритму или схеме, на узнавание предметов по описанию, сравнение предметов, группировка, соотношение по тем ли иным качествам и свойствам предмета, классификация и сериация (упорядочивание) объектов, сравнение и исключение понятий и другие. Также приводились игры на развитие способности действовать в уме: ребусы, кроссворды, анаграммы в соответствии с возможностями детей с ОВЗ.

Контрольный этап подтвердил эффективность разработанных нами занятий для младших школьников с ОВЗ. Данные повторной диагностики уровня развития познавательных способностей учащихся с ОВЗ

показали качественную и положительную динамику изменения исследуемого уровня.

Выводы. Для развития познавательной активности у детей младшего школьного возраста с ОВЗ чрезвычайно важную роль играет развитие познавательной сферы. Недостаточное развитие восприятия, внимания, памяти, воображения и мышления отмечается практически у всех детей с ограниченными возможностями здоровья в силу специфики развития их психики и здоровья. Как показали результаты эксперимента, в ходе корригирования познавательной сферы детей с ограниченными возможностями здоровья получены положительные результаты. Исходя из этого, необходима целенаправленная работа по развитию познавательных процессов как важной основы развития познавательной активности детей с ОВЗ. При этом, учитывая «дефицит» учебного времени рекомендуется организация занятий по развитию познавательной сферы детей во внеурочной деятельности.

Следует отметить, что в данном исследовании развитие познавательной сферы рассматривается как одна из основ успешного обучения в школе. А как отмечалось выше, познавательная активность – это качество личности, развитие которой играет важную роль в успешном освоении и познании окружающего мира. Следовательно, для целостного развития познавательной активности необходимо создать педагогические условия для развития как познавательной, так и личностной и волевой сферы детей с ОВЗ.

Литература:

1. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2001. – 176 с.
2. Красновский, Э.А. Показатели в образовании / Э.А. Красновский // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 5. – С. 53-57.
3. Щукина, Г.И. Проблема познавательной потребности в педагогике / Г.И. Щукина. – М.: Педагогика, 2001. – 351 с.
4. Эльконин, Д.Б. К проблеме периодизации психологического развития в детском возрасте / Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 2001. – № 4. – С. 6-20.

Педагогика

УДК 371

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

СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФИЛОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Статья посвящена изучению проблемы профессиональной подготовки будущих филологов. В работе рассматриваются актуальные тенденции развития филологического образования, а также потребность применения в системе профессиональной подготовки будущих филологов современных педагогических технологий. В исследовании также обосновывается потребность формирования готовности будущих филологов к использованию современных педагогических технологий. В статье определены основные педагогические условия, соблюдение которых в системе учебно-воспитательного процесса вуза позволить повысить эффективность формирования технологической компетентности будущих филологов.

Ключевые слова: технология, педагогическая технология, современные педагогические технологии, технология обучения, инновационные педагогические технологии, технологии педагогического обучения, филологическое образование, профессиональная подготовка будущих филологов, технологическая компетентность, готовность к применению педагогических технологий.

Annotation. The article is devoted to the study of the problem of professional training of future philologists. The paper considers the current trends in the development of philological education, as well as the need for the use of modern pedagogical technologies in the system of professional training of future philologists. The study also substantiates the need for the formation of readiness of future philologists to use modern pedagogical technologies. The article defines the basic pedagogical conditions, the observance of which in the system of educational process of the University to improve the efficiency of the formation of technological competence of future philologists.

Keywords: technology, pedagogical technology, modern pedagogical technologies, teaching technology, innovative pedagogical technologies, technologies of pedagogical training, philological education, professional training of future philologists, technological competence, readiness to use pedagogical technologies.

Введение. Анализ современных социокультурных, политических и экономических явлений говорит о том, что сегодня отечественное общество нуждается в новой стратегии развития, заключающейся в переходе на новые высокоэффективные технологии во всех сферах деятельности человека.

С целью соответствия образования как общественного института современным цивилизационным изменениям необходима трансформация функций образовательного процесса с ориентацией его субъектов на самостоятельное приобретение знаний и овладение необходимой информации.

Так, основой обеспечения профессиональной подготовки будущих специалистов, в частности учителей-филологов, должны стать сегодня современные педагогические технологии, создающие условия для формирования у студентов ключевых профессиональных компетенций на высоком уровне.

Проблемы технологизации образования и различные аспекты внедрения новых педагогических технологий в образовательный процесс отражены в работах таких ученых, как В.П. Беспалько, И.А. Зимняя, М.В. Кларин, И.П. Подласый, Г.К. Селевко и др. Однако, наряду с большим количеством научных трудов, посвященных изучению роли и сущности инновационных педагогических технологий в образовании, отдельных исследований относительно технологизации процесса профессиональной подготовки будущих филологов все еще, по нашему мнению, недостаточно. Это актуализирует потребность реализации научных исследований в очерченном поле познания.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является изучение современных педагогических технологий в системе высшего профессионального образования будущих педагогов филологов.

Изложение основного материала статьи. Анализ педагогических публикации последних лет позволяет утверждать, что в современной науке исследователи активно обращаются к изучению педагогических технологий. В современных исследованиях ученые все чаще реализовывают задачу научного обоснования сущности понятий «педагогическая технология», «инновационная технология», «образовательная технология», «технология обучения». Указанные термины используются в качестве синонимических к понятиям «форма организации образовательной деятельности», «методика».

«Настоящий этап развития российской системы образования ознаменован переходом компетентностного подхода из стадии самоопределения в стадию реализации. Массовое внедрение нового подхода ведет к новому видению самого содержания образования, его методов и технологий» [2, 1].

Педагогические технологии понимаются сегодня как:

- совокупность всех используемых в определенной педагогической системе форм, методов средств;
- направление, система или последовательность процессов, направленных на достижение определенного образовательного результата.

В рамках педагогической технологии решаются такие вопросы, как:

- применение технических средств в образовательном процессе;
- различные аспекты его организации.

В широком значении в отечественной педагогике под понятием педагогической технологии понимают описание процесса достижения планируемых результатов обучения.

В.П. Беспалько трактует педагогическую технологию как проект определенной педагогической системы, которая может быть реализована на практике [1].

Технология обучения – более узкое понятие, представляющее собой упорядоченную «совокупность и последовательность методов и процессов, обеспечивающих реализацию проекта дидактического процесса и достижения диагностированного результата» [7, с. 229].

На основе вышеизложенных позиций сформулируем обобщенное определение педагогической технологии. Так, в рамках данного исследования под анализируемым нами понятием будем понимать научно обоснованную системную модель деятельности педагога, содержащую описание алгоритма действий, направленных на решение конкретной образовательной проблемы.

К технологиям педагогического образования в рамках данного исследования отнесем всю совокупность педагогических технологий, применяемых в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов в области образования. Данные технологии предусматривают:

- проектирование целей реализации образовательного процесса;
- выбор компонентов содержания профессиональной подготовки;
- определение методов и средств его реализации.

На основе анализа научных исследований последних лет, посвященных аспектам профессиональной подготовки филологов, а также – изучения практического опыта деятельности педагогических вузов заключим, что в нынешних условиях в профессиональном филологическом образовании стали активно применяться современные педагогические технологии.

По мнению И.Е. Клак, «осуществление модернизации содержания и технологии профессиональной подготовки учителей-филологов требует широкомасштабного внедрения инновационных педагогических концепций, теорий и моделей в практику деятельности высших учебных заведений» [3, с. 130].

Изучения сущности современных педагогических технологий и опыта вузов по их применению позволяет среди широкого спектра педагогических технологий выделить те, которые, по нашему мнению, действительно эффективны в системе профессиональной подготовки филологов. К данным технологиям отнесем следующие:

- технологию организации групповой учебной деятельности;
- технологию индивидуализации обучения;
- технологии проблемного обучения;
- игровые образовательные технологии;
- исследовательскую технологию;
- проектную технологию;
- технологию педагогических тренингов;
- технологию ситуативного моделирования;
- интерактивные технологии;
- информационно-коммуникационные технологии;
- технологии электронного обучения;
- информационные технологии;
- компьютерные технологии и др. [4].

Учитывая тот факт, что филологическое образование является отраслью педагогического, подчеркнем, что будущий педагог-филолог к началу реализации собственной педагогической деятельности должен овладеть методикой применения современных образовательных технологий. Так, целью высшего филологического образования является не только обеспечения высокого качества профессиональной подготовки, реализованной на основе использования инновационных педагогических технологий, но и формирование у студентов методических навыков применения указанных технологий в собственной будущей профессиональной деятельности.

Формирование у будущего педагога-филолога готовности к применению в образовательном процессе современных педагогических технологий позволит развить у него профессионально значимые качества и компетенции. К ним отнесем следующие:

- восприятие идеи технологизации образования в рамках компетентностного подхода как личной ценности;
- овладение содержанием образования, ориентированного на принципы технологического подхода;
- ориентация на саморазвитие личности;
- владение арсеналом современных педагогических технологий;
- умение эффективно применять современные педагогические технологии в собственной педагогической практике на основе принципов творчества и технологизация образования;
- умение проектировать учебно-воспитательный процесс;

- умение осуществлять педагогическое сопровождение обучающихся в учебно-воспитательном процессе;
- умение находить оптимальные пути в аспектах решения учебно-воспитательных задач [5].

На основании теоретического анализа в научной литературы заключим, что процесс формирования готовности будущих филологов к применению современных педагогических технологий в рамках реализации процессов технологизации образования требует создания в контексте образовательной среды вуза необходимых организационно-педагогических условий как внешних по отношению к личности студента обстоятельств обучения, которые являются причиной его качественных изменений [3].

Так, формирование технологической компетентности будущих филологов как важной предпосылки обеспечения качественной профессиональной подготовки студентов может быть реализовано, по нашему мнению, путем создания следующих организационно-педагогических условий:

1. Реализация трансформации методических акцентов профессиональной подготовки будущих филологов высшей школе в направлении технологизации и гуманизации.
2. Принятие идей компетентностного подхода как ведущей концептуальной основы реализации профессионально-педагогической подготовки будущих филологов.
3. Применение в системе реализации профессионального образования будущих филологов современных педагогических технологий:
   - интерактивных
   - компьютерных;
   - информационно-коммуникативных;
   - технологии педагогического проектирования;
   - кейс-технологии;
   - технологии контекстного обучения;
   - технологии проектного обучения;
   - технологий проблемного обучения;
   - технологии индивидуализации обучения и др. [6].
4. Включение в содержание профессиональной подготовки будущих филологов компонента по освоению теоретических основ современных педагогических технологий.
5. Обеспечение студентам возможности практического использования современных педагогических технологий в реальном образовательном процессе.

Выводы. Резюмируя вышесказанное, подведем итоги исследования. В системе подготовки будущего филолога в высшей школе с целью обеспечения качества его образования в соответствии с актуальными требования государства и общества необходимо применение современных педагогических технологий.

Важной задачей профессиональной подготовки будущих филологов является формирование готовности выпускников к использованию в собственной педагогической практике современных образовательных технологий. Решение данной задачи требует создания определенных организационно-педагогических условий в контексте образовательной среды вуза.

Систематическая деятельность, направленная на формирование технологической компетентности будущего филолога, выражающейся в наличии у него готовности к применению современных педагогических технологий в образовательном процессе, позволит подготовить профессионала высокого уровня, способного реализовывать приоритетные цели и задачи современного образования.

Литература:

1. Безпалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М.: Высш. школа, 1995. – 208 с.
2. Ищак Е.Р. Современные педагогические технологии как основа проектирования учебных занятий в вузе // Сибирский торгово-экономический журнал. – 2011. – № 14. – С. 1-5.
3. Клак И.Е. Модернизация содержания и технологии профессиональной подготовки будущих учителей-филологов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2013. – № 2. – С. 130-133.
4. Кларин М.В. Педагогические технологии в учебном процессе. – Москва: Просвещение, 1989. – 234 с.
5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. – М., 2005. – 272 с.
6. Педагогические технологии: учеб. пос. для студ. пед. специальностей / под общ. ред. В. С. Кукушина. – М., 2004. – 320 с.
7. Царенко А. М. Педагогические основы формирования у будущих учителей умений применять ТСО в учебно-воспитательном процессе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 09 «Теория обучения». – К., 2000. – 19 с.

Педагогика

УДК: 376.1

кандидат психологических наук Андреева Алена Алексеевна
Педагогический институт Федерального государственного бюджетного учреждения
высшего образования «Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина» (г. Тамбов)

ВЛИЯНИЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ПЕДАГОГА НА ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ КЛАССНОГО КОЛЛЕКТИВА В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данном исследовании рассматривается влияние устойчивости к стрессу педагога на психологический климат в современной системе инклюзивного образования. В статье выделены основные трудности в организации инклюзивного образования; определены понятия стрессоустойчивости педагога и психологического климата; эмпирически доказана эффективность влияния высокого уровня устойчивости к стрессу у педагога на формирование положительного климата в коллективе, где совместно обучаются дети с разными образовательными возможностями.

Ключевые слова: стрессоустойчивость педагога, педагогическая деятельность, психологический климат коллектива, инклюзивное образование.

Annotation. This study examines the impact of teacher stress resistance on the psychological climate in the modern system of inclusive education. The article highlights the main difficulties in the organization of inclusive education; defines the concept of stress resistance of the teacher and the psychological climate; empirically proved the effectiveness of the impact of a high level of resistance to stress in the teacher on the formation of a positive climate in the team, where children with different educational opportunities are trained together.

Keywords: stress resistance of the teacher, pedagogical activity, psychological climate of the team, inclusive education.

Введение. Успешная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья является важным направлением социальной политики большинства стран – членов ООН и способствует успешной самореализации личности ребенка с особыми потребностями в обучении и воспитании, расширяет рамки его независимости. Инклюзия как процесс принимает во внимание и удовлетворяет разнообразные потребности обучающихся и направлена на социальную и культурную интеграцию детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в общество.

Однако в теории и практике инклюзивного образования лиц с ОВЗ в настоящее время существуют расхождения. Анализ литературы отечественных и зарубежных исследователей позволяет выделить определенные трудности в организации инклюзивного образования, такие как:

1. *недостаточный уровень компетенции педагогов и их готовности к удовлетворению особых образовательных потребностей;*
2. *сложности в соблюдении всех требований при организации образовательной среды;*
3. *трудности включения детей с тяжелыми нарушениями в развитии, приведшими к инвалидности, в стандартную программу обучения образовательных организаций, а также проблемы организации образовательного процесса и школьной аттестации.*

Данная статья делает акцент на аспекте компетенции педагогов и их готовности к удовлетворению особых образовательных потребностей, в частности, как влияет уровень устойчивости к стрессу на формирование положительного психологического климата классного коллектива, в котором объединены дети с разными образовательными возможностями.

Изложение основного материала статьи. Особенности педагогической деятельности учителя – это одна из достаточно ярко представленных тем в отечественной педагогической психологии (А.А.Баранов, Б.Х. Варданян, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Т.С. Полякова, А.А. Реан, В.А. Сластенин, С.В. Субботин и др.). В исследованиях отмечается, что педагогическая деятельность – это весьма напряженный (в психологическом плане) вид социальной деятельности, она относится к разряду профессий с большим количеством стресс-факторов, и, соответственно, в данной профессии предъявляются повышенные требования к такой профессиональной характеристике как стрессоустойчивость.

Современная школа ощущает острый дефицит квалифицированных кадров, имеющих представление об особенностях различных нозологических групп детей с ОВЗ. Научные исследователи и педагоги-практики отмечают неготовность педагогических работников – профессиональную, методическую, в том числе психологическую к взаимодействию с детьми, требующими особых условий обучения и воспитания. Это проявляется в наличии психологических барьеров и профессиональных стереотипов педагогов, таких как: определенный страх перед неизвестным; неуверенность в эффективности своей педагогической работы с ребенком с ОВЗ; сложившиеся представления о вреде инклюзивного образования для остальных участников педагогического процесса; определенные негативные установки и различные предубеждения; нежелание изменяться, искать эффективные инновационные способы взаимодействия с новым типом коллектива.

Исходя из вышеизложенного, рассмотрим стрессоустойчивость как фактор, способствующий успешной адаптации и социализации человека в обществе. В общепсихологическом плане проблема стрессоустойчивости представлена в рамках структурного подхода с выделением индивидуально-типологического направления развития личности (Б.А. Вяткин, В.С. Мерлин, В.Д. Небылицын, Б.М. Теплов и др.); теории психических состояний, в рамках которой рассматриваются стрессовые состояния (Л.М. Аболин, В.А. Бодров, Б.Х. Варданян, Ф.Е. Василюк, Е.П. Ильин, Л.А. Китаев-Смык, Д.Н. Левитов, А.Б. Леонова, Н.И. Наенко и др.) и в ряде других подходов.

В данной работе мы рассматриваем *стрессоустойчивость (СУ)* как эмоциональную устойчивость, предполагающую выносливость к длительно воздействующим психофизическим перегрузкам, высокую работоспособность, высокий уровень самоконтроля над своими эмоциями и настроением, что является профессионально-значимым качеством личности учителя.

Именно от того, насколько развита степень стрессоустойчивости педагога, как он умеет регулировать свое эмоциональное состояние, преодолевать трудности, и насколько подвержен стрессу, зависит не только качество его профессиональной деятельности, но и самочувствие и работоспособность учащихся, на которых направленно педагогическое воздействие, что определяет эмоционально-психологический настрой коллектива учеников, то есть его *психологический климат.*

Стоит отметить, что именно с выполнением профессиональных обязанностей связана значительная часть стресс-факторов. Выделяются следующие организационные факторы, вызывающие стресс – это перегрузка или слишком малая рабочая нагрузка, неинтересная работа, плохие физические условия работы. К организационно-личностным факторам относят ряд явлений, которые отражают субъективно тревожное отношение человека к своей профессиональной деятельности. В работе педагога проявления стресса разнообразны и обширны, среди них можно выделить такие как тревожность, фрустрированность, изможденность и профессиональное выгорание.

Так, напряженность, свойственная педагогической деятельности, позволяет Л.М. Митиной рассматривать стрессоустойчивость как профессионально значимое качество личности учителя. Ряд авторов отмечают, что устойчивость к психическому стрессу является одним из важнейших профессионально значимых качеств учителя (А.А. Баранов, Н.И. Глушкова, С.В. Субботин и др.) Поэтому профессиональная устойчивость – это совокупность мотивационных, эмоциональных, когнитивных и волевых свойств, объединяющихся в более или менее интегрированную систему.

В данном исследовании мы предположили, что повышение стрессоустойчивости (эмоциональной устойчивости) учителя положительно влияет на формирование благоприятного психологического климата в коллективе, где обучаются дети с разными психофизическими возможностями при определенных условиях: когда учитель обладает психолого-педагогическими знаниями и умениями; знает не только свои индивидуально-психологические особенности, но и особенности учащихся; в совершенстве владеет психодиагностической методикой на определение психологического климата в коллективе; целенаправленно использует знания и умения для создания благоприятного психологического климата коллектива; регулирует свое эмоциональное состояние и повышает свой уровень стрессоустойчивости.

Исследование проводилось в школах г. Тамбова. Экспериментальную выборку составили 20 учителей и 84 ученика классов, где практикуется инклюзивное образование.

В рамках реализации федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ, федерального закона «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», а также Конвенции о правах ребенка и других нормативно-правовых актов, в Тамбовской области около 70 школ принимают на учебу не только нормативно развивающихся детей, но и тех, кто имеет ограниченные возможности здоровья. Также в общеобразовательных школах региона были открыты более 1000 специальных (коррекционных) классов и классов инклюзивного образования. В них наравне со своими здоровыми сверстниками обучаются 3500 детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов [6].

В настоящее время в Тамбовском регионе реализуются несколько программ, направленных на обучение и адаптацию в обществе детей с ограниченными возможностями здоровья: «Развитие образования в Тамбовской области», «Доступная среда» и комплексная программа «Право быть равным». Благодаря реализации комплексной программы «Право быть равным» в области сложилась трехуровневая система оказания ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья: создан региональный ресурсный центр ранней помощи на базе Центра «Возрождение», работают две областные службы ранней помощи, а в 28 муниципалитетах – консультативные пункты ранней помощи.

В эмпирической части исследования были использованы следующие эмпирические и психодиагностические методы: для исследования стрессоустойчивости учителей – методика многофакторного исследования личности Р. Кеттелла (№187, факторы В, С, Н, О), опросник стрессоустойчивости С.В.Субботина, методика «Стрессоры», методика «Куда ты идешь: к стрессу или от него». Для исследования психологического климата – методика на изучение психологического климата коллектива и методика оценки психологической атмосферы в коллективе А.Ф. Фидлера.

В итоге были мы пришли к следующим выводам: 1) основными стресс-факторами педагогической деятельности являются те трудности, с которыми сталкиваются учителя в ходе осуществления учебно-воспитательного процесса, при решении педагогических задач. А стрессоустойчивость проявляется в успешности преодоления трудностей, которая в свою очередь зависит от развития психолого-педагогических качеств и умений, характеризующих учителя как субъекта деятельности, и от его индивидуально-психологических особенностей; 2) повышение стрессоустойчивости учителя обеспечивается высокой эмоциональной устойчивостью, адекватной самооценкой, умением преодолевать стрессы и адаптироваться к стрессогенным факторам в профессиональной деятельности, а так же мобилизацией личных ресурсов; 3) создание психологического климата в группе (ученическом коллективе) является одной из наиболее важных и сложных задач в работе педагога с детьми. *Психологический климат*, который складывается из более мелких составляющих *психологических атмосфер,* является неотъемлемой характеристикой коллектива учащихся, представляющий собой динамическое поле отношений, в котором развивается групповая деятельность и которое определяет самочувствие каждого ученика в нем.

Анализ эмпирической части показал: относительно уровня стрессоустойчивости педагога: в основном преобладает средняя степень СУ (75 %), а также – высокая степень СУ(25 %); большинство учителей эмоционально устойчивы и умеют регулировать свое эмоциональное состояние, но степень выраженности эмоциональной устойчивости зависит не только от сложившейся ситуации, но и от умения противостоять стрессогенным факторам в работе и избегать стрессы; среди четырех изученных классов только в трех преобладают неустойчиво благоприятный климат и положительная атмосфера, и лишь в одном – неблагоприятный психологический климат.

На основании корреляционного анализа мы выявили различные взаимосвязи между имеющимися показателями, показали влияние различной степени стрессоустойчивости учителей на психологический климат и атмосферу изучаемых классных коллективов, то есть: эмоционально неустойчивые учителя отрицательно влияют на ученический коллектив, создавая в нем неблагоприятный психологический климат, следовательно – *повышение стрессоустойчивости учителя положительно влияет на формирование благоприятного психологического климата в коллективе в рамках системы инклюзивного образования.*

Выводы. Исходя из вышеизложенного материала, мы доказали влияние оптимального психологического состояния педагога на формирование позитивного психологического климата в коллективе, где совместно обучаются дети с разными образовательными возможностями – нормативно развивающиеся и имеющие ограниченные возможности здоровья или статус инвалида. Данное исследование подтверждает важность профориентации на педагогическую профессию с учетом психолого-педагогических качеств, необходимых для педагогического труда. А также необходимость поиска дополнительных ресурсов и психолого-педагогических средств, повышающих стрессоустойчивость и предлагающих конструктивные механизмы преодоления стресса.

Литература:

1. Андреева А.А. Трудности и достижения в реализации инклюзивного образования // Воспитание и проблемы безопасности детства в современной России. Материалы Всероссийской науч.-практ. конф. в рамках Национального педагогического симпозиума «Образование и национальная безопасность». Орел. 2017. С. 26-30
2. Байкова Л.А. Диагностика особых образовательных потребностей детей и разработка модели специальных компетенций педагога инклюзивного образования // мат-лы межд. науч.-практ. конф. «Гуманизация образовательного пространства» Саратов. 2016. С. 703-719.
3. Банч Г. Включающее образование. Как добиться успеха? Основные стратегические подходы в интегративном классе.М.: Прометей, 2005. 88 с.
4. Баранов А.А. Стрессоустойчивость и мастерство педагога. Ижевск: УдГУ, 1997. - 114 с.

5. Ганчукова Д.Р. Некоторые особенности включения детей с ограниченными возможностями здоровья в учебную деятельность общеобразовательной школы // Вестник педагогических инноваций. 2014. №3 (35). С. 109-114.
6. Масликова Т.В Тамбовской области обсудили проблемы инклюзивного образования детей // Учительская газета. 8 мая 2015 [электронный ресурс] URL: http://www.ug.ru/news/15011 (дата обращения: 29.09.2018).
7. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. (Психологические проблемы). М., 1994. – 216 с.
8. Субботин С.В. Устойчивость к психическому стрессу как характеристики метаиндивидуальности учителя. Дис. ... канд. психол. наук. Пермь, 1992. – 152 с.

Педагогика

УДК: 37.01

старший преподаватель Андросова Мария Ивановна
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск);
кандидат педагогических наук, доцент Афанасьева Лира Иппатьевна
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск);
кандидат педагогических наук, доцент Иванов Михаил Айолович
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск)

ВОСПИТАНИЕ МАЛЬЧИКОВ НА ОСНОВЕ ТРАДИЦИОННЫХ ВИДОВ ЗАНЯТИЙ НАРОДОВ СЕВЕРА

Аннотация. Вопрос воспитания подрастающего поколения всегда актуален. В статье рассматривается многовековой опыт воспитания мальчиков через традиционные виды занятий народов Севера, а именно охоту и рыбалку. В древности необходимо было подготовить ребенка с раннего возраста к самостоятельной жизни в тяжелых климатических условиях Севера. Он должен был знать промысловые традиции и обряды, которые передавались из поколения в поколение. Полученные, в ходе исследования, данные свидетельствуют о том, что на сегодняшний день промысловые традиции народов Севера трансформировались в увлечения (хобби).
Ключевые слова: традиции, промысел, промысловые традиции, охота, рыбалка, воспитание.
Annotation. Young generation educational issue is always important. Centuries-old educational experience examined in the article through the traditional types of pastimes of Northern peoples, such as hunting and fishing. In ancient times, they needed to prepare a child to the adult life in severe climate conditions of the North. Any child should have known hunting traditions and rites that passed from generation to generation. Nowadays, as authors agree, hunting traditions of Northern peoples turned from necessity to hobby.
Keywords: traditions, fishing, trade traditions, hunting, fishing, education.

Введение. Многовековой опыт жизнедеятельности якутов, эвенов в суровых климатических условиях Северного края регламентировался особыми законами, определявшими уклад жизни в тайге. Это навыки изготовления, применения охотничьих и рыболовных снастей, которые трансформировались в промысловые традиции и обряды.

Изложение основного материала статьи. Опыт жизнедеятельности и промысловые традиции северных народов нашли свое отражение в жанрах фольклора и обрядовых практиках. Все это имело большой педагогический потенциал. Эти традиции также входили в систему традиционного воспитания детей того времени. Основной целью воспитания являлось последовательное включение детей в реальную жизнь. Ставились две задачи воспитания детей: во-первых, подготовка ребенка с раннего возраста к самостоятельной жизни; во-вторых, продолжение традиций народа. Необходимыми элементами воспитания были забота о всестороннем физическом развитии детей, привитие им накопленного опыта жизни, а именно суммы нравственных и этических норм.

Забота о всестороннем физическом развитии детей объясняется необходимостью воспитать в ребенке качества настоящего хозяина тайги и тундры, который мог бы успешно бороться с жестоким морозом, невыносимой жарой, ветрами, с бесконечными капризами природы. Так как жизнь без этой борьбы лишается естественного содержания, социального смысла и эстетической привлекательности. Многовековой опыт семейного воспитания накапливается в жесточайшей борьбе за существование и выживание. Так, из литературных источников известно, что дети играли только до 6-7 лет, затем особое внимание уделялось его физическому здоровью и труду. Ребенок в течение дня постоянно был занят полезным для семьи делом. Так, традиционно-присваивающая экономика северных народов опиралась в основном на личную сноровку, на овладение секретами беспрерывного жизнеобеспечения. Усвоение подрастающим поколением всей суммы нравственных и этических норм народа обуславливалось нормами общения с другими людьми, принципами мудрости своего народа, его нравственными устоями, значимостью взаимной поддержки, способствовало необходимости формирования таких жизненно важных человеческих качеств, как усердие, смелость, терпеливость, сдержанность. Воспитание шло в русле подготовки к тяжелой жизни северянина. Этот процесс длительный и сложный, требующий постоянного общения со старшим поколением. Стремление подходить к данному идеалу человека накладывает определенный отпечаток на все методы воспитания детей того времени.

Трудовые навыки непосредственным образом связаны с занятием северян: охотой и рыболовством, а также животноводством. Данные виды деятельности развивались в экстремальных природных условиях и требовали огромного вклада физических и морально - волевых усилий. Дети, так же как и взрослые, были наравне вовлечены в систему трудового воспитания.

В прошлом охотничий промысел занимал жизнеустанавливающее значение у северных народов .Зависимость от природы научила северные народы бережно относиться к природе родного края. Так, охотничий промысел для северных народов буквально до середины прошлого столетия был одним из важных функций жизнеобеспечения семьи после животноводства и оленеводства.

Разновозрасный состав младшего поколения семьи позволял взрослым членам удачно оргагнизовывать труд в семье. Домашний труд оставался главной частью выживания семьи в трудных северных условиях. Мужская часть семьи занималась промыслом, охотой.

Промысловые традиции являются одним из способов воспитания юношей. Так, подрастающее поколение обучали быть на охоте приметливыми, наблюдать в какой местности какая дичь водится, учили ориентироваться на местности, выслеживать зверя, учили беречь свою лошадь, оленя, следить за исправностью охотничьих снастей и т.д., тем самым, приобщая их к промысловым традициям и обычаям.Так, например, с малых лет мальчик понимал, что такое «мясная» охота. В перечень обьектов мясной охоты входили все виды местных диких животных и птиц, мясо которых считалось сьедобным. К подростковому возрасту юноша уже наравне с отцом и родственниками участвовал в данном виде охоты. Это была охота на лося, медведя, изюбра, косулю, кабаргу, дикого северного оленя, снежного барана, зайца-беляка, водоплавающую птицу. Сейчас практически на половину из перечисленных живоных охота не ведется, т.к. они занесены в перечень редких животных, занесенных в Красную книгу РФ.

Многовековой опыт лова каждого обьекта охоты имел свои традиции и обычаи, которые переходили из поколения в поколения. Некоторые из них осохранились и до нашего времени. В современное время особо популярным видом охоты является охота на лося, косулю, медведя, зайца и водоплавающую дичь.

Еще со времен палеолита таежный великан - лось является основным обьектом мясной охоты. Каждый мальчик, юноша в Якутии знает, что в народных поверьях часть промысловых зверей выделена в особую группу, так называемых, «байанайдаах» бултар (дичь с Байанаем), т.е. которая находится под прямым покровительством якутского бога охоты Баяная.Так, например, с мелкой дичью можно было не использовать особых церемоний, то при добыче дичи с Баянайем, требовалось строго придерживаться особых условностей и исполнения определенных обрядов. Отцы собственным примером прививали молодому поколению исполнение определенных обрядов. Выполнение обрядов обуславливало успех в дальнейшей охоте, почитание Баяная. При добыче крупного животного требовалось обязательно накормить, в знак благодарности, кусками мяса духа - хозяина огня и идол амулет, который заменял самого Баяная.

Подростки совместно с старшими братьями изготавливали оружия и снасти для крупного улова, тем самым прививались навыки охотничества, усваивались тонкости изготовления орудий и снасти. В охоте на лося, например, применялись самоловные орудия, оставляемые на охотничьих угодиях, которые располагались около жилища. В промежутках между выполнением домашних обязанностей подростки-юноши помогали отцам осматривать места, где были оставлены эти орудия. Так к самоловным орудиям относились волчья яма, самострелы и петля. Волчья яма раньше других вышла из использования, так как была очень трудоемкой в изготовлении и наблюдались трудности вынимать попавшую крупную добычу и ее быстрой порчи. Нужно отметить, что туша лося, попав в волчью яму, быстро портилась в любое время года. Густая длинная шерсть лося имеет прекрасные теплоизоляционные свойства, что по истечении нескольких часов после кончины большая туша начинает портиться под воздействием тепла собственного тела.

Традиционная охота на зайца начиналась осенью до снегопада.Старшие подростки, а в то время это уже был взрослый человек, помимо домашних обязанностей должны были обеспечивать большую семью зайчатиной и боровой дичью. Если в 6 – 8 лет младшие сыновья являлись активными наблюдателями традиций, то старшие подростки являлись активными участниками данного процесса. Младшим сыновьям доверяли ловить уток при помощи рыболовных крючков. Эта деятельность учила младших сноровке, смекалке и ловкости.

Как спортивные состязания проходила зимняя рыбная ловля неводом. Выходило все мужское поколение села от детей до пожилых стариков. Чувство сплоченности поколений, дань промысловым традициям и азарт сохранила эту традицию до наших дней. В ноябрьские морозы выбираются все жители села; кто то стучит по льду,кто держит веревки и т.д. Управляет этим процессом старейшина, уважаемый человек. В его обязанности входит управление процессом ловли неводом (мунха).

Почти все мужское население Северного края в первой половине 20 века могли ходить на охоту. Это являлось неотъемлемой частью жизни северного мужчины. И каждый юноша должен был уметь превосходно пользоваться снастями и знать все особенности видов охоты. Веселые соревнования устраивали между молодежью в пробивании пешней проруби.

Таким образом, сын у северных народов должен был вырасти хорошим охотником, кормильцем и опорой семьи. Мужчинам и их занятиям приписывался более высокий статус. Постепенно посвящая сына во все дела, которыми занимаются мужчины, у юноши закрепляли привычку к посильному участию в хозяйственных делах. Следуя, за отцом или другими взрослыми мужчинами, как бы прикрепленными в силу традиции и личных отношений к нему в качестве добровольных наставников, он начинает понемногу, но уверенно утверждаться в обществе, приобретать чувство собственного достоинства.

Таким образом, мы рассмотрели и описали лишь отдельные черты традиционного воспитания мальчиков у народов Севера. Традиционная этнопедагогическая культура народов – тема обширная. И так, имеющиеся фрагментарные и этнографические сведения (в трудах В.Л. Серошевского, В.Г. Богораз-Тана и др.) позволяют нам показать усредненную картину процесса воспитания мальчиков у изучаемых народов.

Но с изменением социальной структуры общества, существовавшая система воспитания детей в семье, которая взаимосвязана к условиям культурного социально-экономического развития, неизбежно видоизменяется. На наш взгляд, много положительного, с таким трудом накопленного столетиями семейной национальной педагогикой северян было утрачено за какие то последние 70-80 лет. Совершенно изменилась сущность семейного воспитания. Удлинился период детства, изменились запросы материальные и духовные.

Опрос, который был организован среди подрастающего поколения (возраст от 8 до 12 лет), с целью изучения знаний в области традиционных занятий народов Севера, показал следующие результаты:

вопросы	жители сельского социума	жители городского социума
Участвует ли ваш отец в традиционной сезонной охоте?	88 %	40%
Участвуете ли вы в традиционной ловле рыбы «мунха»?	62 %	22 %
Существует ли в Вашей семье половозрастная дифференциация при выполнении домашнего труда?	76 %	45 %
Распространен ли в вашей семье опыт коллективного труда?	86 %	39 %
Участвовали ли вы в «мясной» охоте со взрослыми?	54 %	11 %

Наблюдения показывают, что больше знаний о традиционных занятиях народов Севера у детей, живущих в сельской местности, чем в городе.

Сегодня на воспитание ребенка оказывает влияние большое количество самых различных факторов. Формирование личности нового человека происходит под влиянием не только специальной, целенаправленной работы, но и всего уклада жизни общества. Сравнивая воспитание прошлого и настоящего нужно подчеркнуть что, по мере развития общества ребенок постепенно отошел от деятельности взрослых: разобщились потребности и интересы родителей и детей, исчезла объективная причина прохождения детьми жизненной школы непосредственно в семье. Сузились, по сравнению с прошлым, вопросы, нуждающиеся в совместном обсуждении в семье.

Для возрождения и популяризации традиционных занятий народов Севера на базе Педагогического института Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова ежегодно проводится республиканский конкурс творческих продуктов «Ай уол». Это этнопедагогический и профориентационный конкурс, направленный на выявление творческих, способных юношей. Целевой аудиторией выступают юноши 7-11 классов РС(Я). В конкурсе 7 номинаций – одна из них посвящена, выбранной нами теме «Охота, рыбалка, туризм». Проведение подобных конкурсов способствует приобщению подростков к промысловым традициям и обычаям народов Севера, так как осуществляется принцип преемственности поколений.

Выводы. На современном этапе развития общества, назрела необходимость сохранения промысловых традиций народов Севера как части культурного наследия народа, бережного отношения к природе, преемственности поколений и привлечение отцов к воспитанию мальчиков.

Литература:

1. Андросова, М.И., Афанасьева, Л.И. Этнокультурные традиции семейного воспитания народов Северо-востока России // Проблемы современного педагогического образования. 2017. – выпуск 55, часть 6 С. 10-17.
2. Николаев, Семен Иванович. Народ Саха / Сомоготто. – Якутск: Якутский край, 2009. – 300 с.
3. Наслежно-улусное социальное воспитание. Ч. 1 и 2 / Под ред. Д.А. Данилова и А.Г. Корниловой. М.: РАО, 1997. – 127 с.
4. Репринцева, Г.И., Азизова, Н.Р. Семейные традиции воспитания детей в культуре и быту народов России : Учебно-метод. Пособие / Г.И. Репринцева, Н.Р. Азизова – М.: ФОРУМ, 2013. – 304 с.

Педагогика

УДК : 372.47:373.2

кандидат педагогических наук, доцент Анисимова Людмила Сергеевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);
старший преподаватель Бажан Зинаида Ивановна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРИЕМА МОДЕЛИРОВАНИЯ СО СТАРШИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ ПРИ РЕШЕНИИ ПРОСТЫХ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ

Аннотация. Статья посвящена определению специфики организации практической работы с дошкольниками по формированию их элементарных представлений о решении текстовых задач. Авторами представлен вариант диагностического инструментария и содержания экспериментальной программы исследования проблемы формирования приема моделирования у старших дошкольников при решении простых текстовых задач на сложение и вычитание на занятиях по математике.

Ключевые слова: старший дошкольник, простая текстовая задача, прием моделирования, формулы-схемы на сложение и вычитание.

Annatation. The article is devoted to the organization's specifics of practical work with preschoolers on the basic ideas about the solution of text task's formation. The authors presented a variant of the diagnostic tools and the content of the experimental research program. The formation of a modeling method for solving simple text tasks is an actual problem, but it is not sufficiently represented in the methodological literature.

Keywords: senior preschooler, a simple text task, a modeling method, formulas for addition and subtraction.

Введение. Современные тенденции развития дошкольного образования связаны с его переориентацией на приоритет развивающей функции по отношению к информационной. В связи с этим на первый план выдвигается задача целенаправленного обучения дошкольников познавательной деятельности, то есть способам познания окружающего мира: наблюдению, анализу, сравнению, классификации, моделированию.

Прием моделирования является одним из наиболее перспективных методов реализации эффективного обучения детей дошкольного возраста элементам математики. Он открывает перед педагогом ряд дополнительных возможностей в умственном воспитании дошкольников, способствует развитию образного мышления и учит их логически рассуждать. Моделирование является относительно универсальным дидактическим методом, применение которого способствует более глубокому освоению программного материала, выработке общих принципов познавательной стратегии дошкольников [4].

При формировании математических представлений у дошкольников в большом количестве используются простые текстовые задачи. Делается это в целях подготовки детей к обучению в школе. В существующих учебниках по методике формирования элементарных математических представлений у дошкольников авторы раскрывают работу над текстовой задачей, придерживаясь традиционного подхода, направленного в первую очередь, на развитие наглядно-действенного мышления дошкольника. Однако в психолого-педагогических исследованиях Л. А. Венгера [1], А. В. Запорожца, Н.Н. Поддьякова [3] выявлено, что возможности умственного развития детей дошкольного возраста значительно выше, чем считалось раньше. Ребенок может не только познавать внешне наглядные свойства предметов и явлений, но и способен овладевать способами анализа и решения разнообразных задач. Именно применение на практике педагогами приема моделирования при работе над простыми текстовыми задачами способствует формированию умений у старших дошкольников осмысленно подойти к их решению и дает детям более полно увидеть отражение зависимости между данными и искомой величиной в задаче. Однако в современных дошкольных образовательных учреждениях ощущается противоречие между обоснованной в теории необходимостью использования моделирования в обучении старших дошкольников решению простых текстовых задач и реальной практикой, на которой предпочтение все же еще отдается традиционным методам обучения решению текстовых задач. Следовательно, проблема использования приема моделирования в процессе обучения старших дошкольников решению текстовых задач актуальна.

Формулировка цели статьи. Раскрыть специфику организации исследования по проблеме формирования приема моделирования у старших дошкольников при решении простых текстовых задач на сложение и вычитание в процессе изучения элементарной математики.

Изложение основного материала статьи. В соответствии с требованиями основной общеобразовательной программы дошкольного образования «От рождения до школы» под редакцией Н.Е. Вераксы (она является базовой в детских учреждениях Крыма), в ее содержании по математической подготовке каждый дошкольник должен овладеть знаниями и навыками по решению простых текстовых задач на сложение и вычитание [2]. Поэтому проблемой нашего исследования стал поиск эффективной методики работы над простыми текстовыми задачами.

В нашей статье мы предлагаем для рассмотрения разработку экспериментальной программы по формированию приема моделирования у старших дошкольников при решении простых текстовых задач, которая впоследствии будет нами апробирована на практике.

Эксперимент по проблеме исследования планируется проводить в старшей группе детского сада, в естественных условиях, в три этапа (констатирующий, формирующий, контрольный). Каждый этап преследует свои цели. Так, на констатирующем этапе, мы должны будем определить исходный уровень сформированности у старших дошкольников, взятых в эксперимент, решать простые текстовые задачи, и на основе полученных данных спланировать дальнейшую работу по программной задаче – формирование умений решать простые текстовые задачи на сложение и вычитание средствами моделирования.

Для проведения констатирующего эксперимента нами были разработаны критерии и показатели, определяющие уровень сформированности у старших дошкольников умения решать простые текстовые задачи. Разработанные критерии и показатели включают: мотивационный (позитивное отношение к занятиям по математике; проявление интереса к решению простых текстовых задач), когнитивный (знание структуры текстовой задачи, отличие ее от рассказа и загадки; знание об арифметических действиях сложения и вычитания, о знаках этих действий); деятеятельностный (умение решать простые текстовые задачи на действия сложение и вычитание; умение составлять простые текстовые задачи на сложение и вычитание). На основе разработанных критериев и показателей нами охарактеризованы следующие три уровня сформированности умений старших дошкольников решать простые текстовые задачи:

Высокий уровень. Ребенок проявляет стойкий интерес к решению задач. Умеет самостоятельно правильно найти решение текстовой задачи. Без затруднения составляет простые текстовые задачи.

Средний уровень. Ребенок проявляет интерес к решению текстовых задач. При решении задач испытывает некоторые трудности. Хотя им правильно осуществляется выбор арифметического действия, но в процессе вычисления может допустить ошибку, поэтому требует внимания и контроля со стороны воспитателя при решении простых текстовых задач. Составляет задачи с незначительной помощью воспитателя.

Низкий уровень. Ребенок не испытывает интереса к решению простых текстовых задач. Самостоятельно решить задачу не может, поэтому требует постоянного внимания и контроля со стороны воспитателя. Также самостоятельно не может составлять текстовые задачи.

Для проведения диагностики старших дошкольников были подобраны методики согласно разработанным критериям и показателям. Диагностика на констатирующем этапе эксперимента состояла из 4 методик. Диагностические задания планируется давать детям индивидуально в свободное от занятий время. Причем время на выполнение задания ребенком не ограничивается и обучающее воздействие в обследовании не используется. Подобранные методики достаточно полно отвечают поставленным задачам. Раскроем цель каждой из методик и кратко их опишем.

Так, методика № 1 ориентирована на изучение отношения и проявления интереса старших дошкольников к математике, к решению простых текстовых задач, к вычислениям. Этой методикой проверяется мотивационный критерий и показатели: позитивное отношение к занятиям по математике; проявление интереса к решению простых текстовых задач.

С детьми проводится беседа (устный опрос) по следующим вопросам:

1. Нравятся ли тебе занятия по математике?
2. Какие задания тебе нравится выполнять на занятиях по математике?
3. Любишь ли ты решать задачи?
4. Всегда получается у тебя самостоятельно решить задачу?

5. Можешь ли самостоятельно составлять задачи?

Параметры оценивания данных по методике №1 реализуется по следующим аспектам: ребенок положительно относится к занятиям по математике; ребенок отрицательно относится к занятиям по математике; ребенок нейтрально относится к занятиям по математике.

В рамках реализации методики № 2, предполагается выявить знания о структуре текстовой задачи и ее отличие от рассказа, загадки, стихотворения. Этой методикой проверяется когнитивный критерий и показатель: знание структуры текстовой задачи и отличие ее от других текстов, не являющихся задачей. Каждому дошкольнику предлагается прослушать 3 текста и сказать, какой из них является задачей и почему:

1) «Во дворе переполох, с неба сыплется горох. Съела 6 горошин Нина, у нее теперь ангина».

2) «Над бабушкиным клубничным джемом летали 3 пчелы и один большой шмель. Сколько всего насекомых летало над джемом?».

3) «С одной стороны стола поставили двух девочек, а с другой стороны стола одного мальчика. Как зовут этих детей?».

Специфика оценивания результатов методики № 2 заключается в следующем: 1 балл – ребенок знает основные структурные элементы текстовой задачи и умеет отличить её от рассказа, загадки, стихотворения; 0,5 балла – ребенок затрудняется в определении структуры задачи и не всегда может отличить текст задачи от других текстов (рассказа, загадки, стихотворения); 0 баллов – ребенок не знает структуру задачи, поэтому не может отличить её от рассказа, загадки, стихотворения.

Так же в рамках организации работы по проблеме исследования может быть использована методика № 3, цель которой — проверить у дошкольников сформированность умения решать простые текстовые задачи, правильно выбирая нужное арифметическое действие: сложение или вычитание. Этой методикой проверяется когнитивный критерий и показатель: знание об арифметических действиях сложения и вычитания, о знаках этих действий; деятельностный критерий и показатель: умение решать простые текстовые задачи на действия сложение и вычитание.

Старшим дошкольникам предлагается решить простую текстовую задачу и дать ответ на ее вопрос. Задача: «У Коли было 6 карандашей. Три из них потерялись. Сколько карандашей осталось у Коли?». Особенности оценивания результатов по методики № 3 заключается в следующем: 1 балла – ребёнок не испытывает трудностей при решении задачи, самостоятельно делает выбор арифметического действия, которым решается задача, и правильно формулирует ответ на вопрос задачи; 0,5 баллов – ребенок испытывает некоторые трудности при решении текстовой задачи, поэтому необходима незначительная помощью воспитателя; арифметическое действие в решении задачи определяет правильно, хотя не исключена вычислительная ошибка, которую сам может исправить после указания на нее; 0 баллов – ребенок не может самостоятельно решить текстовую задачу, поэтому требует постоянного внимания и контроля со стороны воспитателя.

В качестве заключительного диагностического инструментария выступила методика № 4, направленная на проверку умения дошкольниками составлять простые текстовые задачи на сложение (вычитание). Этой методикой проверяется когнитивный критерий и показатель: знание структуры текстовой задачи; деятельностный критерий и показатель: умение составлять простые текстовые задачи на действия сложение и вычитание.

Дошкольникам предлагается наглядный материал – трафареты фруктов: 5 яблок и два лимона. Задание: «Подумай, какую задачу можно составить про эти предметы?». В качестве оценивания можно использовать следующие рекомендации: 1 балл – ребёнок без затруднения составляет простую текстовую задачу; 0,5 баллов – ребенок испытывает некоторые трудности при составлении простой текстовой задачи, поэтому требуется помощь со стороны воспитателя; 0 баллов – не может самостоятельно составлять текстовые задачи.

По каждой методике (2-4) необходимо подсчитать максимальное количество баллов (n). Оценка успешности (ОУ) определялась по формуле:

$ОУ = \frac{n \cdot 100\%}{nmax}$, где n – максимально набранные баллы ребенком, nmax – максимальное количество баллов, которые можно набрать по этим методикам. По всем методикам ребенок максимально мог набрать 3 балла. Расчет оценки успешности (ОУ) в процентном отношении позволяет распределить дошкольников по трем уровням сформированности умений решать простые текстовые задачи:

1) Высокий уровень (75%-100%), когда ребёнок набирает 2,5 – 3 балла.

2) Средний уровень (50%–74%): когда ребёнок набирает 1,5 – 2 баллов.

3) Низкий уровень (от 49% и ниже): когда ребёнок набирает 0 – 1 балл.

Обучение математике не должно быть скучным занятием для дошкольника, так как детская память избирательна. Ребенок усваивает только то, что его заинтересовало, удивило, обрадовало. Он вряд ли запомнит что-то неинтересное, даже если на этом будут настаивать взрослые. Следовательно, одной из наиболее важных задач педагогов, работающих с дошкольниками – это развивать у детей интерес к математике. Одним из важных программных вопросов по математическому развитию старших дошкольников является вопрос о том, как обучить дошкольников решению простых текстовых задач. Это одна из методических проблем, которая вызывает вопросы не только у воспитателей детских образовательных учреждений, но и у учителей начальной школы. Поэтому главной целью следующего этапа эксперимента – формирующего – стала разработка экспериментальной программы, направленной на формирование у старших дошкольников приема моделирования при обучении их решению простых текстовых задач на сложение и вычитание и проверка ее эффективности на практике. При разработке программы мы учитывали программный материал данной возрастной группы по математическому развитию, возрастные и индивидуальные особенности детей старшего дошкольного возраста. Экспериментальная программа состоит из трех взаимосвязанных между собой этапов: подготовительного, основного и заключительного.

Цель подготовительного этапа: создать базовую основу для дальнейшей работы по обучению старших дошкольников решению простых текстовых задач на сложение и вычитание. В соответствии с целью на данном этапе исследования поставлены следующие задачи: установление связи между отношением «часть-целое» и действием сравнения; ознакомление старших дошкольников с моделью арифметических действий сложения и вычитания; формирование у дошкольников интереса к решению текстовых задач с помощью приема моделирования (формулы-схемы на сложение и вычитание).

Содержание занятий подготовительного этапа нацелено, прежде всего, на обеспечение мотивационно-ценностного отношения старших дошкольников к решению простых текстовых задач с помощью приема моделирования. Поэтому работа будет направлена на формирование представлений у детей о структуре целого и его частей, будем учить детей изображать (или конструировать с помощью геометрических фигур) в схеме целое и составляющие его части, будем учить читать схематические изображения. Также будем обучать устанавливать отношение «больше» и отношение «меньше» между целым и его частями, уравнивать части с целым, самостоятельно выбирать нужную арифметическую операцию (сложение или вычитание). На данном этапе с дошкольниками с помощью приема моделирования будут решаться простые задачи на нахождение суммы и остатка. Учитывая возраст детей, занятия планируем проводить в игровой форме на основе сюжетно-ролевых игр таких, как: «Ателье», «Магазин» и др. Этим самым мы попытаемся привлечь внимание детей и развить интерес к такому сложному программному вопросу как решение текстовых арифметических задач.

Целью основного этапа является формирование умения решать простые текстовые задачи других видов с использованием приема моделирования. На данном этапе мы должны познакомить дошкольников с решением простых задач на нахождение неизвестного компонента арифметических действий сложения и вычитания и учить дошкольников моделировать новые виды простых задач, используя формулу-схему. Знакомство дошкольников с новыми видами задач будет осуществляться с использованием приема преобразования исходной задачи в задачу нового вида, что дает возможность детям контролировать правильность своего решения. Решение простых текстовых задач будет связано только с вычислением, т.е. умением применять на практике прием сложения и вычитание числа по частям.

Текстовые задачи будут даваться детям не только в готовом виде, но будем учить их составлять по предложенному сюжету тексты простых задач разных видов, которые детям будут известны на данный момент. Будем учить дошкольников анализировать задачу, выделяя в ней известное и неизвестное и представлять это в виде модели (схемы-формулы на сложение или на вычитание). Покажем применение приема преобразования исходной задачи (на нахождение суммы) в задачу нового вида – на нахождение неизвестного слагаемого. Модели арифметических действий сложения и вычитания представлены на доске, дошкольники при решении задачи находят, показывают модель-формулу и печатают только решение задачи.

Итак, дошкольникам предлагается для решения задача на нахождение суммы: «В аквариуме плавали 4 гуппи и 1 меченосец. Сколько всего рыбок плавало в аквариуме?» Просим детей выбрать модель арифметического действия и объяснить свой выбор. Поскольку такие задачи дети ранее решали, то выбор свой они делают на модели арифметического действия сложения, объясняя это тем, что в задаче нужно находить целое, а не часть, так как в вопросе спрашивается – сколько всего рыбок. Решают задачу, записывая решение с помощью карточек с математическими знаками: 4+1=5.

Далее предлагаем детям составить задачу с другим примером ?+1=5, только так, чтобы содержание совпадало с содержанием первой задачи.

Вспоминаем сначала, что обозначало число 5 в предыдущей задаче (сколько всего рыбок плавало в аквариуме) и что обозначало число 1 (сколько меченосцев было в аквариуме). Затем спрашиваем: «А какие еще рыбки плавали в аквариуме?» (гуппи). И далее сообщаем детям, что поскольку в новой записи это число неизвестно, то мы должны найти его, уточняем, какой вопрос будет в новой задаче (сколько в аквариуме было гуппи). Затем предлагаем по-ролям воспроизвести текст новой задачи, начиная с числа 5. Один ребенок воспроизводит условие задачи («В аквариуме плавало 5 рыбок, из которых 1 меченосец, а остальные рыбки – гуппи»), а другой – формулирует вопрос («Сколько в аквариуме было гуппи?»), третий и четвертый повторяет всю задачу: «В аквариуме плавало 5 рыбок, из которых 1 меченосец, а остальные рыбки – гуппи. Сколько в аквариуме было гуппи?» Далее спрашиваем, какая модель-формула подходит к решению нашей задачи и почему. На что дети должны ответить, что количество гуппи – это часть всех рыбок, которые были в аквариуме. А часть находят с помощью действия вычитания. Печатают пример: 5-1=4. Затем мы обращаем их внимание на то, что в ответе получили то же число, которое было в предыдущей задаче и указывало нам на количество рыбок – гуппи. И если мы вышли на это число, значит задача нами решена верно. Далее сообщаем им, что такие задачи по отношению друг к другу называются обратными. Новый термин мы ввели, но не для запоминания дошкольниками. Это понятие будет впервые рассматриваться в начальной школе.

Для обучения дошкольников контролировать свои действия в решении задач и осуществлять проверку ее решения мы обращаемся к иной модели – это разноцветные палочки Кьюизенера. С помощью этих палочек дети практически действуют с таким абстрактным понятием, как число. Это способствует формированию у них представлений о числах и основах вычислительной деятельности. Дошкольники быстрее запоминают состав чисел, понимают суть арифметических действий.

Цель заключительного этапа – закрепить и обобщить знания дошкольников в решении простых текстовых задач средствами моделирования. Задачи на данном этапе ставятся следующие: выявить насколько дошкольники самостоятельно умеют решать простые текстовые задачи на сложение и вычитание с использованием схемы-модели; проводить коррекционную работу с дошкольниками для устранения выявленных ошибок при работе над задачей, приобщать к этой работе дошкольников; формировать общие умения в решении простых текстовых задач на сложение и вычитание.

Содержание работы на занятиях по математике будут направлены на закрепление и обобщение умений дошкольников составлять и решать простые задачи некоторых видов на сложение и вычитание с использование приема моделирования. Это такие задачи, как: задачи на нахождение суммы и остатка, задачи на нахождение неизвестного слагаемого, вычитаемого и уменьшаемого (виды задач детям не сообщаются). Будем продолжать учить детей преобразовывать одну задачу в задачу другого вида, которая считается обратной по отношению к данной и, таким образом, контролировать свои действия. Будем обращать внимание насколько сформированы вычислительные приемы на сложение и вычитание чисел у старших дошкольников в ходе решения задач и проведения дидактических игр, связанных с вычислением.

На контрольном этапе эксперимента планируем провести повторную диагностику детей, взятых в эксперимент, по тем же методикам, но на другом дидактическом материале, сделать сравнительно-сопоставительный анализ данных, полученных на констатирующем и контрольном этапах эксперимента. Это позволит нам дать объективную оценку применению на практике нетрадиционного метода моделирования при обучении старших дошкольников решению простых текстовых задач на сложение и вычитание.

Выводы. Таким образом, по нашему мнению, предложенные нами в экспериментальной программе

наглядные условные модели при работе над текстовыми задачами позволят старшим дошкольникам осознать смысл и значение совершаемых ими арифметических действий и, тем самым, повысить у них уровень сформированности решать простые текстовые задачи на сложение и вычитание. Окончательные выводы об эффективности разработанной программы можно будет сделать после проведения экспериментального исследования.

Литература:

1. Венгер, Л. А. Психология: Учеб. пособие для учащихся пед. училищ / Л. А. Венгер, В. С. Мухина. – М.: Просвещение, 1988. – 366 с.
2. От рождения до школы: примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. М.: Мозаика-Синтез, 2010.
3. Поддьяков, Н. Н. Мышление дошкольника / Н.Н. Поддьяков. – М.: Просвещение, 1977. – 262 с.
4. Щербакова, Е.И. Арифметические модели для решения арифметических задач / Е.И. Щербакова // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 4. – С. 14–16.

Педагогика

УДК 371

доктор педагогических наук, профессор Арсалиев Шавади Мадов-Хажиевич
Чеченский государственный университет (г. Грозный),
Чеченский государственный педагогический университет (г. Грозный),
Академия наук Чеченской Республики (г. Грозный),
Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Комплексного
научно-исследовательского института имени Х. И. Ибрагимова Российской академии наук (г. Грозный)

ПРОБЛЕМЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОСНОВ В РАЗРАБОТКЕ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. В работе сформулирована цель этнопедагогической системы. Предлагается характеристика компонентов этнопедагогической системы, характеристика ситуативной основы, механизмов и алгоритм реализации этнопедагогического процесса, сформулированы педагогические условия его эффективности. Рассмотрены проблемы основ проектирования этнопедагогического процесса.

Ключевые слова: этнопедагогика, этнопедагогический процесс, этнопедагогическая система, педагогические условия.

Annotation. The author has formulated the goal of ethnopedagogical system. The characteristic of components of ethnopedagogical system, the characteristic of a situational basis, mechanisms and algorithm of realization of ethnopedagogical process is offered, pedagogical conditions of its efficiency are formulated. The problems of ethnopedagogical process design bases are considered.

Keywords: pedagogy, ethnopedagogical process, ethno-pedagogical system, pedagogical conditions.

Введение. Этнопедагогика на современном этапе находится на стадии оформления собственного понятийного аппарата, разработки общей этнопедагогической концепции и технологий ее реализации, выработки критериев оценивания эффективности этнопедагогической системы и технологий. Этнопедагоги обращаются к проектированию как способу создания этнопедагогических систем, вырабатывают критерии и параметры оценки этнопедагогической деятельности. Все это свидетельствует о том, что этнопедагогика становится полноправной частью общенаучной картины мира [1]. В то же время это говорит о необходимости реализации научных разработок, посвященных различным теоретическим аспектам этнопедагогики как науки и этнопедагогической образовательной концепции.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является формулировка цели этнопедагогической системы, выявление ее основных структурных компонентов, характеристика ситуативной основы, механизмов и алгоритма реализации этнопедагогического процесса, определение педагогических условий эффективности его реализации в образовании на современном этапе.

Изложение основного материала статьи. В основе этнопедагогики как науки – многочисленные и многовековые традиции воспитательных действий, характерных для определенного этноса. Средствами и основой этнопедагогики выступают как традиции и обычаи, так и культура этноса. В связи с этим можно утверждать, что этнопедагогика занимает промежуточное место между культурой и педагогикой. Это повышает ее потенциал в решении межнациональных проблем в формировании и развитии личности [2].

Реализация этнопедагогического процесса должна осуществляться с учетом сущности, характеристик и тенденций развития социума. Современное отечественное общество характеризуется стремительными темпами развития, а также такими особенностями, как индивидуализм, прагматизм, стремление к формированию конкурентоспособной во всех отношениях личности.

Так, главной целью этнопедагогического процесса на современном этапе является формирование, развитие и совершенствование личности. В данном контексте стоит уточнить, что личность в этнопедагогике рассматривается в рамках теории этноса, прежде всего, как носитель национальной культуры, взаимодействующей с культурой общенациональной и мировой [3; 4].

В соответствии с системным подходом в этнопедагогике [5, 6] формируется этнопедагогическая система. По нашему мнению, системообразующим элементом, ядром указанной системы является этнос, так как он, обладая специфическими свойствами, определяет особенности систем данного типа. В рамках этнопедагогической системы этнос является носителем национальных особенностей, национального характера, национальной культуры, которая включает ряд педагогических элементов. Этнос выступает центральным компонентом этнопедагогической системы, обеспечивающим взаимосвязь ее остальных составляющих.

В процессе адаптации к условиям жизнедеятельности в социуме каждый этнос вырабатывает индивидуальный стереотип поведения – как фундамент этнической традиции, компонентами которой являются культурные и мировоззренческие устои, формы общежития и хозяйства [9].

Образовательные цели в этнопедагогическом процессе формулируются соответственно компетентностям, формирование которых у воспитанников является первоочередной задачей этнопедагога. Формирование этих компетентностей происходит путем развития и совершенствования имеющихся у обучающегося и входящих в структуру его личности групп целей, а именно:

- системных;
- предметных;
- уровневых;
- промежуточных;
- целей конкретной единицы учебно-воспитательного процесса;
- целей конкретного задания.

Такая последовательность целей позволяет осуществлять учет всех особенностей современного образовательного пространства и реализовать единство целей государства, общества и личности, что является одним из важнейших условий успешности любой педагогической системы.

Одной из ведущих задач современного педагога является формирование у воспитанников этнокультурной компетентности как системной цели этнопедагогического процесса.

Данная компетентность представляет собой свойство личности, выражающееся в наличии совокупности объективных представлений и знаний о той или иной этнической культуре, реализующейся через умения, навыки и модели поведения, способствующие эффективному межэтническому взаимопониманию и взаимодействию, а также готовность к педагогическому сопровождению указанных процессов.

Этнокультурная компетентность включает систему знаний, умений и навыков личности, идентифицирующей себя как носителя опыта и знаний в области этнокультуры и межэтнического взаимодействия [7].

Анализ теоретических работ ученых, разрабатывающих проблемы современной этнопедагогики (Н.Г. Арзамасцева, М.Л. Воловикова, Л.Б. Зубарева, И.В. Мусханова, Т.В. Поштарева и др.), позволяет выделить следующие субкомпетентности в структуре этнокультурной компетентности:

- культурно-ценностную;
- коммуникативную;
- социально-адаптивную;
- лингвистическую.

Показателями этнокультурной компетентности являются следующие способности и готовности обучающихся:

- придерживаться этнокультурных традиций, владеть этноспецифическими умениями своего народа;
- изучать различные этнокультуры с целью налаживания комфортного существования в полиэтнической среде;
- осуществлять поиск информации информацию, добывать знания об этнокультурах, используя различные базы данных;
- осмысливать социальные и связанные с ними этнокультурные процессы на основе анализа и систематизации знаний об этнических культурах;
- включаться в межэтническое взаимодействие в виде активного и координированного сотрудничества [10].

Современные учреждения образования призваны осуществлять воздействие на молодое поколение социальной среды, сообщать ему научные, достоверные знания, направленные на формирование позитивного отношения к своему и другим народам, их истории, культурам, то есть реализовывать целенаправленную педагогическую деятельность по формированию этнокультурной компетентности [8].

Формирование этнокультурной компетентности происходит в рамках организации учебно-воспитательного процесса, причем четко разделить во временном плане процессы обучения и воспитания не представляется возможным, так как в учебном процессе постоянно возникают ситуации этнокультурного характера, позволяющие педагогу формировать данный вид компетентности, в то же время и в ходе воспитательных мероприятий этнопедагог стремится передать новую учебную информацию, расширяющую знания воспитанников.

Каждая из дисциплин, входящих в школьную программу, обладает потенциалом в плане формирования этнокультурной компетентности, необходимо только акцентировать внимание, создавать и развивать соответствующие ситуации.

Механизмами формирования и развития этнокультурной компетентности, по нашему мнению, являются деятельность и общение, реализуемые как индивидуально-парные взаимодействия и коллективные взаимоотношения. Указанные взаимодействия и отношения могут быть:

- специально организованными (знания, умения, навыки и опыт, приобретаемый школьником в ходе учебного процесса, участия в лекциях, дискуссиях, конференциях, совместных мероприятиях и т.д.);
- стихийными (знания, умения, навыки, опыт, получаемые в воспитательных ситуациях, которые возникают спонтанно, без подготовки и разработки);
- частично организованными (знания, умения, навыки и опыт, ежечасно обретаемые ребенком в бытовых и семейных отношениях, в отношениях со сверстниками, старшим поколением, различными другими людьми, другими социальными институтами, в игровой и трудовой деятельности, из средств массовой информации и др.).

Реализацию этнопедагогической системы в образовательном процессе можно передать виде алгоритма осуществления этнопедагогического процесса, включающего последовательность следующих операций:

- целеполагание;
- отбор методов, приемов, способов организации этнопедагогического процесса;
- отбор содержательного наполнения этнопедагогического процесса;
- разработка алгоритма процессуальной части этнопедагогического процесса; создание педагогических условий, обеспечивающих эффективность этнопедагогического процесса;
- реализация этнопедагогического процесса; диагностика результатов; анализ результатов, оценки эффективности и актуализация.

Функционирование этнопедагогической системы требует создания определенных организационно-педагогических условий. К таким организационно-педагогическим условиям, по нашему мнению, стоит отнести следующие:

- учет возрастных особенностей и интересов воспитанников;
- учет национальных особенностей личности, характерных для представителей конкретного этноса;
- учет своеобразия стиля воспитания в моно- и равноэтнических семьях;
- учет специфики межнациональных отношений в полиэтническом коллективе воспитанников;
- учет конкретного социокультурного контекста, в котором растут и развиваются воспитанники;
- учет регионального своеобразия местности, среды, в которой находится образовательное учреждение;
- соблюдение принципа необходимости и достаточности в отборе содержания, методов, способов и приемов организации этнопедагогического процесса;
- визуализация этнопедагогического содержания, использование новых информационных технологий.

Выводы. Воспитательный процесс в современном мире – это не только передача опыта последующим поколениям, но и приобщение к миру культуры, способствующему раскрытию новых личностных смыслов. Именно в культурной составляющей заключен богатый потенциал, позволяющий воспитанной в новых условиях личности воспринимать себя и окружающий мир с позиции его культурного многообразия, равенства всех культур и народов, необходимости их взвимоизучения, взаимодействия и взаимодополнения.

Таким образом, рассмотренные в работе основы реализации этнопедагогического процесса при названных организационно-педагогических условиях позволят достичь цели – формирования этнокультурной личности, способной полноценно функционировать в жизненном пространстве, идентифицирующей себя как носителя этнических ценностей и свободно взаимодействующей с носителями других культур в поликультурном пространстве.

Системный подход в рассмотрении этнопедагогических явлений позволяет взглянуть на них комплексно, глобально, с использованием современных общенаучных методов.

Литература:

1. Арсалиев, Ш. М-Х. Методология современной этнопедагогики [Текст] / Ш. М-Х. Арсалиев. – М.: Гелиос АРВ, 2013. – 320 с. ISBN 978-5-85438-224-3.
2. Арсалиев, Ш. М-Х., Мусханова, И.В. Экспериментальная проверка модели этнопедагогизации формирования личности в образовательном пространстве Чеченской Республики [Текст] / Ш. М-Х. Арсалиев, И.В. Мусханова // Вестник Орловского государственного университета. Серия: «Новые гуманитарные исследования». – Орел: Изд-во Орловского государственного университета. – 2012. – №3. – С.102-106.
3. Арсалиев, Ш.М-Х. Этнопедагогика в контексте современной научной парадигмы: монография. Saarbrucken, Deutschland: Palmarium Academic Publishing, 2013. - 285 с.
4. Арсалиев, Ш.М-Х., Писаренко, В.И. Моделирование этнопедагогических технологий в контексте современной научной картины мира / Ш.М-Х. Арсалиев, В.И. Писаренко // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2015. №1 (85). С. 79-84.
5. Арсалиев, Ш.М-Х., Писаренко, В.И. Системный подход как методологическая основа этнопедагогики [Текст] // Ш.М-Х. Арсалиев, В.И. Писаренко // European Social Science Journal. – М. – 2014, №2 (41). Том 1. С. 34-42.
6. Арсалиев Ш.М-Х., Писаренко В.И. Эволюционный и генетический подходы в теории этнопедагогики // Вестник Академии наук Чеченской Республики. 2013. №3 (20). С. 85-92.
7. Волков Г.Н. Этнопедагогика: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 1999. - 168 с. ISBN 5-7695-0413-7.
8. Волков Г.Н., Арсалиев Ш.М-Х. Этнопедагогические ценности, тенденции и прогнозы // Известия Чеченского государственного педагогического института. – 2009. – № 2. – С. 28-44.
9. Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. – М.: «Мишель и К», 1993.
10. Поштарева Т.В. Формирование этнокультурной компетентности // Педагогика. – 2005. – № 3. – С. 35-42.

Педагогика

УДК 371

преподаватель кафедры иностранных языков Бамбурова Елена Анатольевна
Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушной академии имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (г. Сызрань);
кандидат педагогических наук, доцент Набатова Лидия Борисовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова» (г. Ульяновск)

МОДЕЛЬ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ АВИАЦИОННОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье говорится о сущности, цели, принципах и уровнях интегративного подхода. Также рассматриваются средства, формы и методы, необходимые для успешной реализации интегративного подхода при обучении авиационному английскому языку в военном вузе. В статье также говорится о педагогических условиях, при которых интеграция становится необходима для формирования иноязычно-коммуникативной компетенции. Представлена модель реализации интегративного подхода, в которой рассмотрены все составляющие данного подхода.

Ключевые слова: содержание образования, интегративный подход, методологический аспект, уровневые звенья, педагогические условия, блочно-модульная технология, интерактивное обучение.

Annotation. The article deals with the essence, purpose, principles and levels of the integrative approach. It also discusses the means, forms and methods necessary for the successful implementation of an integrative approach in aviation English teaching in a military university. The article also speaks about the pedagogical conditions under which integration becomes necessary for the formation of foreign language and communicative competence. A model for implementing an integrative approach is presented, all the components of this approach are considered in it.

Keywords: educational content, integrative approach, methodological aspect, level links, pedagogical conditions, block-modular technology, interactive learning.

Введение. На данный момент социальным заказом является языковая подготовка военного летчика для работы на международных воздушных линиях по стандартам Международной организации гражданской авиации (ICAO - ИКАО). Таким образом, возникают предпосылки к интегрированию технологий и методов обучения авиационному английскому языку в процессе обучения авиационному английскому языку будущих военных специалистов. Интегративный подход в обучении является специфической формой обеспечения комплексности, целостности знаний обучающихся, формирования у них системного мышления и научного мировоззрения. Практически все исследователи, раскрывая актуальность данной проблемы в теории и практике обучения, опираются на то положительное, что привносит интеграция. В качестве основополагающего принципа формирования содержания профессиональной подготовки рассматривается модель специалиста, отражающая такие качества, как повышенная профессиональная компетентность, мобильность, самоориентация, высокая образованность и культура, а также возможности профессионального и личностного самосовершенствования специалиста. В контексте данной проблематики ведутся исследования, освещающие различные пути улучшения качества подготовки специалистов-летчиков, отражающие требования реформирования российской армии и сложность современной авиационной техники.

С этой целью мы рассматриваем необходимость реализации интегративного подхода в процесс обучения авиационному английскому языку. Рассмотрим, что является целью интегративного подхода, каковы его компоненты, какие принципы лежат в основе данного подхода и при каких педагогических условиях можно реализовать интегративный подход в процессе обучения авиационному английскому языку в военном вузе.

Изложение основного материала статьи. Педагогическая учебная деятельность контролируется определенными идеями и нормативами, которые отражают типологию образовательной модели и функциональность познавательных действий.

Для рациональной и целесообразной организации учебного процесса при обучении авиационному английскому языку следует опираться на определенные принципы, как необходимые теоретические основы.

Цель интегративного подхода – формирование целостного видения мира. Интегративное образование реализует органическую целостность образовательного процесса (содержание, принципы, методы, формы обучения, все компоненты целостной деятельности: целеполагание, планирование, практическая деятельность, самоконтроль, коррекция), системность в комбинировании элементов различных концепций.

Среди целей интегративного подхода при обучении авиационному английскому языку можно выделить следующие:

- формирование целостной картины мира (курсанты пытаются понять суть изучаемых явлений, глубже понимают цель изучаемого предмета);
- формирование необходимых навыков и умений (благодаря этому расширяются возможности курсантов)
- становление нового типа личности, свободную от стереотипов в мышлении, способную к межкультурному общению;
- формирование толерантной личности, формирование творческой личности, готовой к поиску решений в нестандартных ситуациях;
- формирование нравственных ценностей курсантов.

Мы рассматриваем интеграцию содержания образования при реализации программ по профессиональной подготовке курсантов в высших военных авиационных училищ на трех уровнях: содержательном, деятельностном, ценностно-развивающем.

- на содержательном уровне происходит углубление теоретических знаний, устанавливается связь с практической профессиональной деятельностью, повышается профессиональная и личностная мотивация, возрастает познавательная активность курсантов, развивается критическое мышление и вырабатывается система знаний по авиационному английскому языку;
- на деятельностном уровне приобретаются навыки профессиональной деятельности, формируются и совершенствуются коммуникативные и организаторские навыки, формируются умения решать межпредметные задачи, кроме того развиваются проектировочные умения, владение которыми обеспечит способность самостоятельно проектировать самостоятельную работу, выбирать способы обучения, приемлемые и результативные в организации деятельности по профессии;
- на развивающем уровне формируется добросовестное отношение к процессу обучения, развивается склонность курсантов к творчеству в будущей профессиональной деятельности, появляется возможность саморазвития и самоактуализации в учебной и профессиональной деятельности.

К реализации механизмов интеграции следует относить следующие этапы: прединтегративный, собственно интегративный и постинтегративный.

В структурно-функциональной модели интегративного подхода в обучении М.С. Пак выделяет три необходимых и достаточных компонента [7]: предметный компонент — связан с вопросом: «Что интегрируется?» (ответ на этот вопрос не может быть однозначным, поскольку обучение — сложный многозвенный и многофакторный процесс.

- функциональный компонент — раскрывает интегративный подход с процессуальной стороны;
- исторический компонент — связан с вопросами происхождения целостного образования и перспективы его развития.

Важнейшими функциями интегративного подхода, по мнению М.С.Пак, являются: а) методологическая (формирование целостности знаний, умений, отношений, мировоззрения, интегративного стиля мышления); б) формирующая (образовательная, воспитывающая, развивающая); в) интегрирующая (объединяющая, системообразующая, синтезирующая, конструктивно-моделирующая); г) проектировочная (планирование интегральных целей и задач, интегративного методического обеспечения, отбор целостного содержания); д) прогностическая (предвидение интегративных результатов).

«Об интегративном подходе в обучении можно говорить лишь в том случае, — пишет М.С. Пак [7], — если все компоненты процесса обучения целостно взаимосвязаны и каждый из них приобретает интегративный характер».

Рассмотрим структуру интегративного подхода к обучению авиационному английскому языку. Она включает в себя аспекты, принципы, цели и результат. Компонентами интегративного подхода являются: методический, организационно-деятельностный и содержательный [4, с. 7-8]

Методический аспект включает в себя интегрирование методик обучения различных дисциплин. Например, следует использовать такие педагогические технологии, как метод проектов, ролевые игры, кейс-технологии. Особое значение имеют проблемные задания, благодаря анализу которых курсанты пытаются глубже понять суть явлений, что ведет к познанию самого себя.

Организационно-деятельностный компонент включает в себя различные формы проведения занятий: круглый стол, конференция, защита проектов. Нетрадиционные формы проведения занятий учат курсантов мыслить нестандартно, а также повышают мотивацию к изучению авиационного английского языка.

Содержательный компонент включает в себя учебную деятельность (использование различных методов обучения, качественный отбор аутентичного материала, способствующего достижению целей интегративного курса) и внеучебную деятельность (межкультурное взаимодействие, самостоятельное изучение материала). [11, с. 23]

Можно выделить следующие основные принципы интегративного подхода при обучении авиационному английскому языку: принцип культуросообразности; принцип вариативности; принцип ориентации на саморазвитие; принцип самоопределения и самоактуализации личности; принцип толерантности; принцип креативности; принцип диалога культур [1, с. 7].

Для более полной и целостной характеристики концепции интегративного подхода существует система принципов, образованная тремя подсистемами:

- принципы построения содержания обучения;
- принципы организации процесса обучения;
- принципы дифференциации субъектов обучения.

Необходимыми условиями успешного преподавания авиационного английского языка с использованием интегративного подхода являются:

- высокий уровень общей и педагогической культуры для создания и постоянного обогащения культурно-информационной образовательной среды;
- социальная активность и креативность педагога;
- сотрудничество педагога с другими преподавателями-предметниками;
- наличие необходимой учебно-методической базы (методической и справочной литературы, дидактического материала, мультимедийных пособий) [6, с. 14].

В концепции интегративного подхода мы предложили дидактическую систему принципов, состоящую из трех подсистем:

1. принципы построения содержания обучения;
2. принципы организации процесса обучения;
3. принципы дифференциации субъектов учения [8, с. 5; 5, с. 12].

Каждая из подсистем включает в себя ряд принципов, которые являются доминирующими в данной дидактической системе.

К принципам построения содержания обучения мы относим:

1. Принцип проектирования способа преобразования и предъявления содержания интегративного обучения на личностно-смысловой основе, в зависимости от целей обучения с дальнейшей детализацией форм, средств и приемов обучения.

2. Принцип единства содержательной и процессуальной сторон при условии интеграции предполагает изменение подхода к обучению авиационному английскому языку в зависимости от содержания образования, что обеспечивает изменение методов, форм и средств обучения.

3. Принцип опоры на имеющиеся знания позволяет преподавателю учитывать сложившуюся у обучаемого систему знаний; этот принцип необходим при обучении иностранным языкам, так как у любого курсанта уже сформирована система психолингвистических единиц и имеется первоначальное осознание (рефлексия) родного языка.

Таблица 1

Подсистема принципов организации процесса обучения

Принцип	Суть принципа
1. Принцип адаптационно-развивающего характера дифференциации	максимальная адаптация процесса обучения к индивидуальным особенностям курсантов.
2. Принцип психологической комфортности	снятие всех стрессообразующих факторов обучения путем учета личностных особенностей курсантов для последующей интеграции и дифференциации.
3. Принцип единства индивидуально-личностного и социального в дифференцированном обучении	обеспечение формирования субъектной активности личности за счет создания условий как для последующей самореализации обучаемого, так и для его социальной адаптации
4. Интегративно-компетентностный принцип	оказание существенного влияния на цель, содержание, методику, процесс и организацию образования, предполагая социальное взаимодействие субъектов при реализации определенных образовательных задач, использование рефлексивного креативного мышления, возможностей интегративного, нелинейного и инновационного обучения.
5. Принцип гуманистической направленности	позволяет не только раскрыть, но и развить индивидуальность курсанта, интеграция же дает возможность расширить и углубить процесс дифференциации, наполняя его гуманистическим смыслом.

Принцип дидактического цикла дифференцированного обучения позволяет структурировать процесс дифференцированного обучения, единицами которого могут выступать уровневые звенья и уровневые этапы.

К уровневым звеньям относятся:

4. постановка познавательно-образовательной задачи и создание у курсантов положительной мотивации и творческого подхода к ее решению;

5. дифференцированная организация усвоения познавательно-образовательной деятельности до требуемого и возможного смысло-образовательного уровня;

6. дифференцированный подход к диагностированию творческой, познавательно- образовательной деятельности [3, с. 116].

Как показали исследования О. Голубевой и А. Суханова, отношениями дополнительности связаны традиционная и новая образовательные парадигмы[5] [2, с 3-7]. Можно показать, что интегративная и дифференцирующая компоненты образования дополняют друг друга.

Таким образом, рассмотренные нами дидактические принципы определяют важнейшие требования к содержанию, методам, средствам, организационным формам при обучении авиационному английскому языку в соответствии с общими целями и закономерностями процесса обучения. Все эти принципы находятся в тесном взаимодействии и позволяют создать специальные психолого-педагогические условия не только для формирования знаний, но и для личностного развития каждого курсанта. Для осуществления данной цели необходима эффективная и инновационная технологии обучения, ориентированная на интегративно-дифференцированный подход, на целостность и динамику учебного процесса, на рациональное и гибкое управление его качеством.

Основным принципом построения программы обучения пилотов английскому языку является двухнаправленность: общий английский язык авиационной направленности; язык для специальных целей - фразеология радиообмена. Они отличаются между собой тематикой и лексическим составом учебных материалов, приоритетом того или иного вида речевой деятельности, что позволяет использовать курс обучения английскому языку для формирования готовности пилотов к коммуникативному взаимодействию, основываясь на разработанных ведущими отечественными психологами и педагогами принципах обучения иностранному языку в неязыковом вузе (И.Л. Бим, И.А. Зимняя, Б. Харрисон и др.): принцип профессиональной направленности обучения; принцип единства профессиональной деятельности и профессионального обучения; принцип синхронизации профессионально- ролевого и речевого поведения; принцип коммуникативной направленности; принцип ориентации заданий на приемы профессиональной деятельности пилотов, а именно, на решение операторских задач [4, с. 15].

Конкретизация этих принципов находит отражение в следующих элементах обучения пилотов иностранному языку: в ряде указаний, касающихся характера, содержания и функционально-стилевых аспектов информации; в перечне умений и навыков иноязычного общения; в номенклатуре сфер и ситуаций профессиональной направленности; в реестре отобранных языковых явлений. Таким образом, содержание обучения профессиональному английскому языку пилотов рассматривается как некая модель естественного общения в ситуациях, связанных с профессиональной деятельностью пилотов [6, с. 46].

Для обоснования целесообразности применения общей теории систем и системного анализа в педагогике, исследователи (И.В. Блауберг, М.С. Каган, В.В. Краевский, В.Н. Садовский и др.) используют принцип системности, предполагающий доминирование целостного знания над составляющими его элементами, выделение основных элементов изучаемого процесса профессиональной подготовки, рассмотрение их с точки зрения иерархических отношений, системообразующих связей, структурных характеристик. В своих работах В.П. Беспалько, В.Д. Шадриков освещают системно-структурный подход, получивший широкое распространение во всех областях науки. Вкладывая свое содержание в понятие «система», каждый исследователь выделяет ее различные характеристики, акцентируя внимание на одном или нескольких определенных признаках. На наш взгляд, наиболее полно отражает понятие «система» определение В.Н. Садовского, понимающего под системой «упорядоченное определенным образом множество элементов, взаимосвязанных между собой и образующих некоторое целостное единство» [10, с. 92]. Анализируя сущность понятия «педагогическая система», В.С. Беспалько, В.В. Краевский выявили, что она представляет собой целостное единство факторов, способствующих достижению поставленных целей обучения, воспитания и развития человека.

Модель эффективной реализации интегративного подхода требует выполнения определенных педагогических условий.

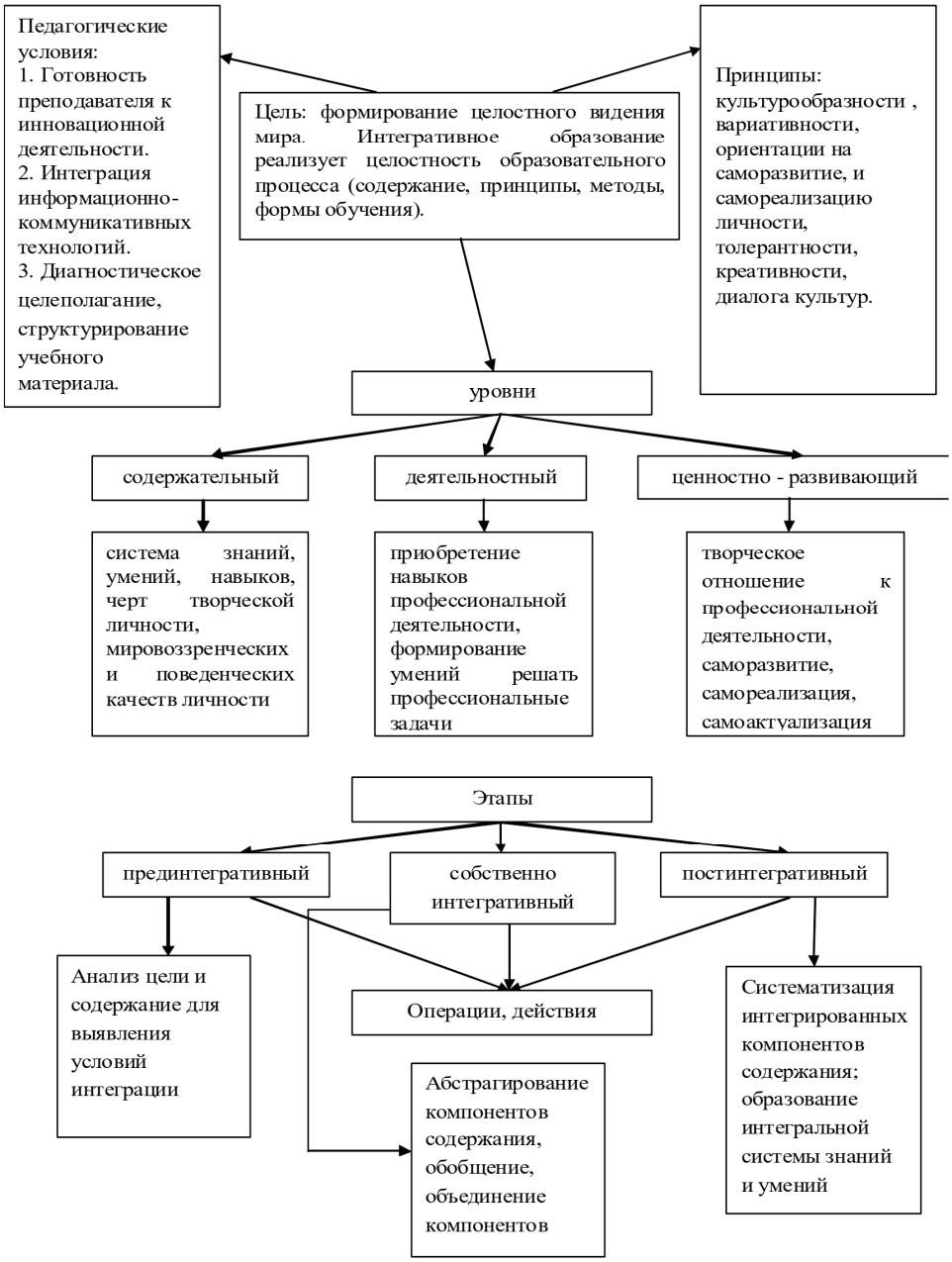
Таким образом, модель реализации интегративного подхода включает три уровня: содержательный, деятельностный, ценностно-содержательный.

Она будет эффективной при соблюдении следующих принципов: культурообразности, вариативности, ориентации на саморазвитие и самореализацию личности, толерантности, креативности, диалоге культур.

Педагогические условия эффективного применения интегративного подхода в преподавании учебных дисциплин на основе авиационного английского языка:

- готовность педагога к инновационной деятельности;
- постоянная интеграция технологий блочно-модульного обучения и технологии интерактивного обучения;
- диагностическое целеполагание, отбор и структруирование содержания учебного материала;
- определение структуры иноязычной коммуникативной компетенции при обучении авиационному английскому языку;
- организация контроля и оценивания результатов деятельности педагогов по применению интегративного подхода с помощью специально разработанных форм педагогического контроля, способствующих реализации разработанной модели. Схематично модель представлена так:

Модель реализации интегративного подхода при использовании блочно-модульной технологии.



Выводы. Интегративный подход — это творческий и многомерный синтез концепций, которые опредмечивают различные аспекты человеческой активности как в теоретико-методологическом, так и в исследовательском и психотехническом отношениях.

Интегративный подход при обучении авиационному английскому языку — это взаимосвязное обучение всем видам речевой деятельности (говорению, чтению, аудированию, письму), с использованием технологий блочно-модульного и интерактивного обучения, с применением интерактивных форм и методов обучения, направленное на формирование иноязычной коммуникативной, социо - культурной и информационно-технологической компетенций.

Модель реализации интегративного подхода включает три уровня: содержательный, деятельностный, ценностно-содержательный.

Она будет эффективной при соблюдении следующих принципов: культурообразности, вариативности, ориентации на саморазвитие и самореализацию личности, толерантности, креативности, диалоге культур.

Педагогические условия эффективного применения интегративного подхода в преподавании учебных дисциплин на основе авиационного английского языка:

- готовность педагога к инновационной деятельности;
- постоянная интеграция технологий блочно-модульного обучения и технологии интерактивного обучения;
- определение структуры иноязычной коммуникативной компетенции при обучении авиационному английскому языку;

- организация контроля и оценивания результатов деятельности педагогов по применению интегративного подхода с помощью специально разработанных форм педагогического контроля, способствующих реализации разработанной модели.

Литература:

1. Абрамян Г. В. Опережающее образование педагога и проблемы его информатизации // Человек и образование. 2005. № 2. С. 16–19.
2. Борщева О.В. Структура интегративного подхода к обучению иностранному языку. Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А Шолохова // Педагогика и психология. 2011. №1. С. 7–12
3. Гвоздева А.В. Интегративно-дифференцированный подход в развитии субъектности студентов (на материале обучения французскому языку): Монография [Текст] / А.В. Гвоздева. – Курск: Изд-во Курского гос. университета, 2008. – 212 с.
4. Зимняя И.А., Земцова Е.В. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов // Высшее образование сегодня. 2008. №5. С. 14–19.
5. Каримов З.Ш. Теория и практика институциональной интеграции высшего профессионального педагогического образования на основе синтеза внешнего и внутреннего компонентов: автореф. дис … д-ра пед.наук. М, 2008. 24 с.
6. Никитенко О.А. Формирование интегративной основы обучению иностранному языку в магистратуре неязыкового вуза посредством информационно-коммуникационных технологий: дисс. канд. пед. наук: 13.00.08 / Никитенко Ольга Александровна. Санкт-Петербург, 2013. – 276 с.
7. Пак, М. С. Теоретические основы интегративного подхода в процессе химической подготовки учащихся профтехучилищ [Текст]: автореф. дис. ... докт. пед. наук / М. С. Пак. — СПб., 1991. — 21 с.
8. Поспелов В. К. Проблемы перехода к уровневой системе подготовки / В. К. Поспелов, Н. Н. Комиссарова // Высшее образование в России [Текст]: науч.-пед. журн. М-ва образования РФ / М-во образования РФ. М.: Изд-во Моск. гос. ун-та печати 2011. № 10. С. 3-11.
9. Рудницкая С.В. Модульное обучение как целостная система: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 1997. - 15 с.
10. Садовский В.Н. Основания общей теории систем: логико- методологический анализ. - М.: Наука, 1974. - 350 с.
11. Чапаев Н.К. Структура и содержание теоретико-методологического обеспечения педагогической интеграции: дис. док. пед. наук. Екатеринбург, 1998. [Электронный ресурс]. URL: http://www znaj.ru (дата обращения 01.08.2014).
12. Petrenko M.A. The developmental interactive technology of students' creative activity / M.A. Petrenko // Open Science Journal of Education. – 2015. – №3. – С. 43–47

Педагогика

УДК: 372.854

кандидат химических наук, доцент Бахарева Светлана Владимировна
Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбург)

ОСОБЕННОСТИ ОЛИМПИАДНЫХ ЗАДАЧ ПО ОРГАНИЧЕСКОЙ ХИМИИ

Аннотация. Статья посвящена анализу задач, предлагаемых для решения участникам Всероссийской олимпиады школьников по химии (региональный этап). Рассматриваются основные типы заданий по органической химии, раскрываются их основные особенности.

Ключевые слова: олимпиада школьников по химии, познавательный интерес, творческие способности, органическая химия, цепочки превращений.

Annotation. This article is analysed the tasks for participants of Russian school Olympiad in chemistry. The main kinds of tasks in organic chemistry are discussed, the crucial issues are revealed.

Keywords: school chemistry olympiad, educational interest, creative abilities, organic chemistry, transformation chains.

Введение. Задача олимпиад по химии – выявление учащихся, имеющих особые склонности к изучению данной естественнонаучной дисциплины и желающих заниматься научной деятельностью. В системе Всероссийской олимпиады школьников выделяют различные этапы – школьный, муниципальный, региональный и заключительный, а также проводятся Ломоносовская, Московская областная и Международная Менделеевская олимпиады, которая является аналогом бывшей Всесоюзной олимпиады по химии. Первая Всероссийская олимпиада школьников по химии состоялась в 1965 г. [1].

Начиная с регионального уровня, олимпиады состоят из двух туров – теоретического и экспериментального. В рамках первого тура участники решают задачи из разных разделов химии, во втором туре демонстрируют владением навыками химического эксперимента. Общий результат суммируется по достижениям учащихся в обоих турах. В некоторых случаях олимпиады включают дополнительный заочный тур, когда участники отвечают на задания с использованием Интернет-технологий. Примером может послужить межрегиональная олимпиада школьников «Альфа», проводимая в Приволжском федеральном округе.

Задания для Всероссийской олимпиады школьников составляются в Центральной предметно-методической комиссии, включающей сотрудников Химического факультета Московского государственного университета во главе с его деканом, профессором В.В.Луниным. Призеры и победители региональных этапов получают право на участие в заключительном этапе, проводимом в одном из областных центров Российской Федерации, кроме 2012 г., когда он проходил в г.Магнитогорске Челябинской области. Выпускникам, занявшим призовые места на заключительном этапе, предоставляется право поступления на химический факультет МГУ на льготных условиях, а также учащиеся 10-11 классов приглашаются для участия в Международной олимпиаде школьников по химии.

Участие в олимпиадах высокого уровня способствует развитию творческих способностей учащихся, учит их нестандартно мыслить, требует от них обширных знаний не только в области химии, но и в смежных дисциплинах. Для успешного нахождения решения задачи необходимо владеть историческим материалом, быть в курсе последних научных достижений, следить за новостями общественной жизни. На примере заданий по органической химии, предлагавшихся участникам регионального этапа, можно выявить основные виды задач. Объектом анализа стали задания теоретического тура для 10-11 классов с 2010 по 2017 годы.

Изложение основного материала статьи. Олимпиадные задачи можно разделить на два типа: качественные и количественные (расчетные). Но на олимпиадах высокого уровня, как правило, встречаются комплексные задания, затрагивающие различные знания и умения. Например, расшифровка цепочки превращений сочетается с расчетами по установлению молекулярной формулы соединения, сведениями по истории его открытия и общественному резонансу от его применения. Тексты некоторых задач предваряет эпиграф - цитата из документа, выдержки из художественной литературы, высказывания ученых или стихотворные строки [3].

Примером задачи, в которой обсуждаются общественно значимые вопросы, может послужить задание для 11 класса в 2016-2017 учебном году. В задаче приводится схема получения медицинского препарата мельдоний, с которым были связаны многочисленные допинговые скандалы, а также описана краткая история этого вещества. Текст задачи предваряет цитата из основного документа Всемирного антидопингового агентства «Играй честно».

«В 2016 году средства массовой информации широко освещали многочисленные дисквалификации спортсменов за применение допинга. В качестве модулятора метаболизма в соревновательный период было запрещено применение мельдония (Z), схема синтеза которого приведена ниже.

Соединение Z изначально было описано в виде цвиттер-иона, а идея его синтеза возникла в связи с необходимостью утилизации ракетного топлива X, которое получают из другого крупнотоннажного продукта M. Простейшее в своем классе вещество A является самым производимым органическим соединением в мире и используется для получения в одну стадию наиболее распространенного полимера, широко применяемого в повседневной жизни, а также соединения B, занимающего второе место по объему использования A.

Соединение L – ближайший гомолог A; оно также в большом масштабе используется для получения полимеров. Вещества D и I применяются при производстве лакокрасочных материалов и в качестве мономеров для получения высокомолекулярных соединений [2].

Как видно из текста, формулировка задачи состоит из нескольких частей. В первой половине содержится информация о некоторых соединениях, зашифрованных в задаче, и она должна помочь учащимся сделать предположения, которые должны вывести их на правильный ответ. Вторая половина – цепочка превращений, в которой может присутствовать только формула конечного продукта, для некоторых соединений приводится информация об элементном составе, на основе которой учащимся предлагается подтвердить или опровергнуть правильность их выводов. В конце задачи сформулированы вопросы, в которые входит, как правило, написание уравнений реакций и составление структурных формул соединений.

Цепочка превращений – распространенный тип заданий для олимпиадных задач. Они могут быть посвящены либо разным путям синтеза какого-либо соединения, либо превращениям одного соединения в разных условиях. Примером может послужить задача для 10 класса регионального этапа в 2010-2011 учебном году. В ней учащимся предложено составить уравнения окисления пентена-2 различными окислителями. Данная задача имеет целью выявить кругозор участников в области окислительно-восстановительных реакций с участием органических веществ, требует от них знания особенностей геометрической изомерии алкенов и стереохимии процессов их окисления, а также умения составлять уравнения ОВР с учетом различных факторов.

«Как известно, основным направлением потребления углеводородов до сих пор является их сжигание. Однако известны и разнообразные примеры частичного окисления углеводородов, приводящего к тем или иным ценным продуктам. При этом в зависимости от используемого окислителя и условий проведения реакции один и тот же углеводород можно превратить в разные соединения. На приведенной ниже схеме показаны наиболее часто используемые методы окисления алкенов на примере (E)-пентена-2. Учтите, что соединение M содержит 69,8% углерода, при действии MnO_2 оно превращается в продукт N, дающий реакцию серебряного зеркала с образованием соли O; соединения J и L являются диастереомерами, а соединения K и M – изомеры, имеющие разные функциональные группы» [2].

В задаче могут быть исследованы пути превращений одного класса соединений под действием разных окислителей либо восстановителей или наоборот, переходы между соединениями разных классов с участием одного и того же вещества. Такие задачи содержат дополнительный элемент сложности, проявляющийся в поисках оптимального пути синтеза вещества, вокруг которого строится задание.

Примером может послужить задача для 10 класса за 2015-2016 учебный год, посвященная алюмогидриду лития и его применению. Учащимся предлагается выбрать способы получения безводного хлорида алюминия как одного из компонентов, необходимых для синтеза $LiAlH_4$, а затем расшифровать цепочку превращений, в которых данное соединение играет ключевую роль. Таким образом, можно проследить синтетический потенциал этого восстановителя, а также пути превращения продуктов восстановления.

«Тетрагидридоалюминат лития ($Li[AlH_4]$, алюмогидрид лития) часто используется в органическом синтезе в качестве эффективного восстановителя самых разнообразных органических соединений. В лабораторной практике это соединение можно получить при взаимодействии безводного хлорида алюминия с гидридом лития в абсолютном (безводном)диэтиловом эфире.

1. Почему получение $Li[AlH_4]$ важно осуществлять в безводных условиях?

2. Можно ли получить безводный $AlCl_3$.

а) при взаимодействии металлического алюминия с концентрированной соляной кислотой; б) при взаимодействии металлического алюминия с хлором;

в) при прокаливании кристаллогидрата $AlCl_3 \cdot 6H_2O$ на воздухе?

На приведённой ниже схеме превращений соединения I–VII получены с помощью восстановления алюмогидридом лития соединений А–З, принадлежащих к восьми различным классам органических соединений” [2].

Олимпиадная задача не обязательно включает в себя цепочку превращений. Она может носить описательный характер и содержит значительную текстовую часть. Пример – задача регионального этапа за

2014-2015 учебный год для 11 класса. Она предваряется эпиграфом из детективного романа, где речь идет о препарате, который можно очень легко подмешать в еду или питье и невозможно выявить обычными способами. Попутно учащиеся должны составить уравнения реакций и установить структурные формулы соединений, используя сведения о содержании в них галогенов. Здесь необходимо знать, как протекает галоформная реакция и для каких соединений она возможна, уметь работать с числовыми данными, анализировать информацию. Авторы предлагают решать эту задачу методом подбора.

«Действующим веществом авертина является соединение A, которое, как и вещество Z, получают из соединения B, используемого, например, в качестве растворителя. При обработке B простым веществом X2 образуется соединение C, которое восстанавливают в A действием изопропоксида алюминия. Если реакцию B с X2 проводить в присутствии щелочи, образуется соединение D. Его можно получить также, если C обработать крепкой щелочью. A хорошо растворим в бензоле и спирте и умеренно в воде. При нагревании водного раствора A выше 40 C он разлагается с отщеплением HX и образованием E. Соединение Z (хорошо растворимо в воде и спирте, малорастворимо в бензоле) получают из B при действии другого простого вещества Y2, которое в присутствии щелочи дает соединение F, аналогичное по структуре соединению D" [2].

Таблица 1

Содержание элемента X и Y в соединениях A, C-F, Z

Соединение	**A**	**C**	**D**	**E**	**F**	**Z**
Массовая доля X (Y), %	84,8	85,4	94,9	79,2	89,1	64,4

Другим примером подобного типа может послужить задача для 11 класса за 2016-2017 учебный год. Она описывает важнейшие превращения сложных эфиров - реакцию восстановления алюмогидридом лития, в результате чего образуются одноатомные и многоатомные спирты, а также кислотный гидролиз, приводящий к получению карбоновых кислот и спиртов. В задаче дается краткая информация о восстановителе и характере его действия, описаны состав и пути превращений обсуждаемых соединений, а также приведены данные о разных типах атомов углерода. Информация об этом должна подсказать участникам, какое строение могут иметь исходные вещества и продукты их превращений.

«Сложные эфиры – это производные кислот, формально являющиеся продуктами замещения атомов водорода карбоксильной группы на углеводородный остаток (обычно алкильный). Гидролиз сложного эфира **A**, содержащего два типа атомов водорода в соотношении 1:1 и три типа атомов углерода, приводит к образованию соединений **B** и **C**, а его восстановление действием сильного восстановителя LiAlH4 (общая схема при нейтрализации смеси: RC(O)OR1 + LiAlH4 = RCH2OH + R1OH) дает смесь соединений **C** и **D**. При гидролизе сложного эфира **E** при комнатной температуре образуются соединения **C, D** и **F** в соотношении 1:1:1. Если же гидролиз проводить при кипячении с раствором сильной кислоты, выделяется газ и образуются соединения **B, C** и **D**. Восстановление **E** действием LiAlH4 дает **C, D** и **G**. Смесь этих же соединений образуется при восстановлении сложного эфира **H**, гидролиз которого дает **G, B** и **I**. Наконец, обработка LiAlH4 сложного эфира **J**, содержащего два типа атомов водорода в соотношении 3:1 и три типа атомов углерода, приводит к образованию единственного продукта **K**, являющегося изомером **G**, а гидролиз приводит к единственному продукту **L**» [2].

Задания по органической химии могут также содержать элементы аналитической химии, например, сведения о титровании кислотно-основным методом или с применением методов редоксиметрии. Это вносит дополнительную сложность, требуя от участников знания химизма реакций, протекающих при титровании, а также умения анализировать числовые данные и правильно их применять. Примером может послужить задача для 11 класса за 2010-2011 учебный год. Для ее решения недостаточно понять, о каком соединении идет речь, поскольку это не составит труда. Участники должны далее произвести расчеты, которые позволят им установить молекулярные формулы зашифрованных соединений, на основании данных об их превращениях и соотношении реагирующих веществ. Помимо этого, необходимо предложить альтернативные методы синтеза фенола, о котором идет речь в задаче.

«Вещество **X** представляет собой бесцветные игольчатые кристаллы с резким запахом, постепенно розовеющие на воздухе. Оно умеренно растворимо в воде (6,5 г на 100 г воды), гораздо лучше в растворах щелочей. **X** растворим также в этаноле, хлороформе, бензоле. Водный раствор **X** используется как антисептическое средство, для дезинфекции предметов домашнего и больничного обихода.

Вещество **X** может быть получено из бензолсульфоновой кислоты (бензолсульфокислоты) сплавлением ее натриевой соли с твердой щелочью с последующей обработкой продукта реакции кислотой (реакции 1 и 2). Вещество **X** дает характерную сине-фиолетовую окраску с солями железа (III), например с FeCl3 (реакция 3).

В фармацевтическом анализе для установления подлинности препарата используют реакцию 1 % водного раствора **X** с бромной водой, приводящую к образованию белого осадка вещества **A** (реакция 4). При избытке брома реакция протекает с образованием желтого осадка вещества **B**, содержащего 78 % брома (реакция 5). Вещество **B** не дает характерной окраски с хлоридом железа (III) и является мягким бромирующим агентом.

В фармацевтическом анализе получила распространение другая методика: 0,5 г **X** растворяют в 2 мл NH3 (C = 13,5 M), доводят до метки до 100 мл. К аликвоте 2 мл добавляют 0,05 мл NaClO (ω(Cl) = 0,03) и оставляют раствор при комнатной температуре. Постепенно появляется темно-синее окрашивание (вещество **Y**).

1. Установите и назовите вещество **X**.

2. Напишите уравнения реакций 1 – 5.

3. Напишите уравнения реакций получения **Y** из **X**, если в качестве промежуточных веществ последовательно образуются **C** и **D**. Содержание кислорода в **C, D, Y** составляет 30,2 %, 14,9 % и 16,1 % соответственно. Ответ подтвердите расчетами. Учтите, что в соединении **C** имеется лишь два типа атомов углерода.

4. Кроме указанного выше метода известно еще по крайней мере 4 способа получения **X**. Укажите один из них. Напишите соответствующее уравнение (или уравнения) реакции» [2].

Выводы. Таким образом, задачи по органической химии на региональном этапе Всероссийской олимпиады школьников носят комплексный характер. Наиболее распространенные типы заданий - цепочки превращений и задачи описательного свойства, позволяющие проверить не только знания и умения в области органической химии, но и по химии в целом. Решение олимпиадных задач развивает логическое мышление, учит анализировать информацию и делать выводы, что пригодится будущему исследователю-химику [4, 5].

Литература:

1. Школьные олимпиады по химии. http://www.chem.msu.ru/rus/olimp/

2. Портал Всероссийской олимпиады школьников. http://rosolymp.ru

3. Архангельская О.В. Методические основы подготовки к олимпиадам по химии. Цикл лекций / О.В.Архангельская, И.А.Тюльков // «Химия» (Первое сентября). - 2008. - http://him.1september.ru/view_article.php?ID=200801902

4. Еремин В.В. Современное состояние системы химических олимпиад. www.nanometer.ru.

5. Романова О.В. Особенности подготовки школьников к химическим олимпиадам / О.В.Романова, Е.А.Резникова // Электронный научно-практический журнал «Современные научные исследования и инновации». http:// web.snauka.ru/issues/2016/12/76199.

Педагогика

УДК 371.14:37.013.42:378

ассистент кафедры социальной педагогики и психологии Безносюк Екатерина Владимировна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Евпатория)

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ МАГИСТРАТУРЫ

Аннотация. В статье рассмотрены ключевые особенности профессиональной подготовки будущих социальных педагогов на основе анализа федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по программам магистратуры. Проведено обобщение диссертационных исследований по вопросу приоритетности компетентностного подхода в процессе профессиональной подготовки будущих социальных педагогов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка будущего социального педагога, социальный педагог, компетентностный подход, компетенция, компетентность, магистратура, программа магистратуры, федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования.

Annotation. The article considers the key features of professional training of future social pedagogues on the basis of analysis of federal state educational standards of higher education in accordance with the master's program. A generalization of dissertation research on the priority of the competence approach in the process of professional training of future social pedagogues is carried out.

Keywords. professional preparation of the future social pedagogue, social pedagogue, competence approach, competence, competence, magistracy, a master's program, federal state educational standard of higher education.

Введение. В современном образовательном пространстве Российской Федерации, которое находится в стадии активной модернизации, основополагающими являются ориентиры на подготовку профессионалов нового уровня – высококомпетентных, конкурентоспособных, ответственных, способных к оперативному принятию решений, мотивированных на общий результат и эффективное разрешение профессиональных задач, а также стремление к непрерывному самосовершенствованию и профессиональному росту. Указанный ориентационный вектор в настоящее время активно реализовывается в контексте приоритетного в практике высшего образования компетентностного подхода, в том числе в подготовке будущих социальных педагогов в условиях магистратуры.

В настоящее время подготовка магистров рассматривается образовательными организациями как одно из важных направлений, поскольку магистратура способствует максимальному использованию научно-педагогического потенциала обучающегося, стимулирует творческую, научную и научно-методическую деятельность. Несомненным преимуществом магистерской подготовки является также индивидуализация программ магистратуры на базе фундаментальной бакалаврской подготовки, что позволяет магистрантам уже в процессе обучения адаптироваться к будущей профессиональной деятельности.

Проблемам подготовки и особенностям различных аспектов профессиональной подготовки будущих социальных педагогов посвящены работы О. В. Богатыревой, В.Г. Бочаровой, Е. А. Власовой, Ю. Н. Галагузовой, Л. С. Деминой, М. В. Ефимовой, Т. А. Манцуровой, М. В. Фирсова, Г. В. Щагиной. Вопросы профессиональной подготовки будущих социальных педагогов в контексте компетентностного подхода изучены в работах Н. И. Агрониной, О. В. Баркуновой, О. Н. Гринвальд, В. С. Иванова, А. В. Молчановой, Т. В. Никитиной, А. Ю. Прокопенко, Е. Л. Умниковой, И. Я. Шаровой.

Формулировка цели статьи. Целью статьи является анализ и изучение особенностей реализации компетентностного подхода в профессиональной подготовке будущих социальных педагогов в условиях магистратуры.

Изложение основного материала статьи. Официальное оформление профессиональной социально-педагогической деятельности начинается с 1989 г., когда временный научно-исследовательский коллектив «Школа-микрорайон» под руководством В. Г. Бочаровой обосновал значимость введения новой профессии «социальный педагог». Сама должность социального педагога была введена в нашей стране в соответствии с решением Коллегии Государственного комитета СССР по высшему образованию от 13 июля 1990 года № 14/4 «О введении института социальных педагогов» [1, 6].

Официальное открытие нового социального института дало огромный импульс для теоретических и научно-практических исследований, что детерминировало усиление внимания к вопросу профессиональной

подготовки кадров соответствующей специальности, в том числе в измерении внедряемого в это время в практику высшего образования компетентностного подхода.

Внедрение в систему высшего профессионального образования Российской Федерации компетентностной образовательной модели, актуализировало в научных исследованиях вопросы, касающиеся компетентностного подхода, компетенций и компетентности, определения их содержания, а также взаимосвязи данных понятий, в том числе в контексте профессиональной подготовки будущих социальных педагогов.

В современных условиях компетентностно-ориентированное образование, по мнению специалистов, представляет собой объективное явление в образовании, вызванное социально-экономическими, политико-образовательными и педагогическими предпосылками.

Анализ опубликованных материалов по проблеме модернизации показывает, что компетентностный подход является актуальной проблемой исследования на протяжении многих лет. Обобщение научных исследований в период с 1990 по 2017 год позволяет выделить следующие ключевые направления, определяющие приоритетность компетентностного подхода в профессиональной подготовке специалистов:

1) с 1990 по 2000 гг. – проведено теоретическое обоснование понятий «компетенция», «компетентность», определение роли компетентностного подхода в системе профессиональной подготовки (Т. Г. Браже (1990), В. А. Адольф (1998), И. Е. Елина (1999), Р. Х. Гильмеева (1999), С. Е. Шишов (1999));

2) 2000 – 2008 гг. – исследование компетентностного подхода в системе высшего профессионального образования в аспекте инновационных стратегий (Е.Я. Коган (2001), Б. Д. Эльконин (2002), В. А. Болотов (2003), А. В. Хуторский (2003), К. Г. Митрофанов (2003), И. В. Букреева (2004), И. А. Зимняя (2004), Н.А. Гришанова (2004), О.Е. Лебедев (2004), Э.Ф. Зеер (2004), П.П. Терехин (2004), В. Д. Шадриков (2004), Е. Ю. Богатская (2005), А.Г. Бермус (2005), В. И. Байденко (2006), В. М. Бочаров (2006), Л.Д. Давыдов (2006), В. А Козырева (2006), Г. И. Ибрагимов (2007), Т. М. Ковалева (2007), Г.В. Мухаметзянова (2008), А. Н. Дахин (2008), Д. А. Иванов (2008));

3) 2009-2017 гг. – всесторонний анализ формирования отдельных видов компетенций и компетентности в процессе профессиональной подготовки (К. Э. Безукладников (2009), Н. А. Глузман (2011), Н. С. Бейлина (2014), З. А. Бурлакова (2014), Л. Н. Васильева (2014), И.И. Барахович (2015), А. А. Гладышев (2015), С. Б. Забелина (2015), Т. А. Гудалина (2015), Н. А. Давыдова (2015), Е. В. Ворсина (2015), С. В. Белогуров (2015), И. В. Кузьмина (2016), И. В. Мироненко (2016), Л.В. Павлова (2016), О.О. Горшкова (2016), Т. Н. Бойко (2016), С.Н. Белова (2017).

Изучение диссертационных исследований по проблеме профессиональной подготовки будущих социальных педагогов в контексте компетентностного подхода, позволило сделать вывод, что вопрос формирования компетентности социальных педагогов является актуальной темой исследований начиная с 2000 года:

– формирование этнокультурной компетентности будущих социальных педагогов в вузе (Н. Г. Арзамасцева, 2000 г.);

– формирование социально-перцептивной компетентности будущих социальных педагогов (А. Л. Фатыхова, 2005 г.);

– формирование профессионально-правовой компетентности социального педагога (А. В. Молчанова, 2008 г.);

– развитие профессиональной компетентности будущего социального педагога средствами АРТ-технологий (С. В. Старикова, 2008 г.);

– формирование профессиональной компетентности будущего социального педагога в процессе педагогической практики (О.В. Баркунова, 2010 г.);

– формирование социально-этической компетентности (О. Н. Гринвальд, 2011 г.);

– формирование темпоральной компетентности социального педагога (А. Ю. Прокопенко, 2013 г.).

По мнению ряда отечественных ученых (И.А. Зимняя, О.Е. Лебедев, А.В. Хуторской, С.Е. Шишов) в качестве целей-результатов образовательного процесса, с позиций компетентностного подхода, выступают принципиально новые образовательные компоненты – компетенции, которые являются дидактической единицей усвоения, такой формой сочетания знаний, умений, навыков, которая позволяет справляться с поставленными задачами [8].

В синонимическом аспекте понятие «компетенция» часто подменяют понятием «компетентность». Однако анализ научной литературы позволяет говорить о том, что понятия «компетенция» и «компетентность» не являются синонимами. Термин «компетенция» чаще используется для описания эффективности освоения и выполнения конкретного типа деятельности и как свойство личности, проявляющееся только в процессе деятельности, а под компетентностью понимается владение, обладание специалистом соответствующей компетенцией.

А. В. Хуторской отмечает, что введение понятия «компетенция» в практику обучения позволит решить типичную для российской высшей школы проблему, когда обучающиеся, овладев набором теоретических знаний, испытывают значительные трудности в их реализации при решении конкретных задач или проблемных ситуаций [7].

Таким образом, внедрение компетентностного подхода как средства модернизации содержания высшего профессионального образования обуславливает определение конкретного перечня и содержания ключевых компетенций выпускников высших учебных заведений, которые являются основными целями реализации Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования. Однако формирование ключевых компетенций не всегда было первостепенной задачей в профессиональной подготовке будущих социальных педагогов.

Изначально, как отмечает А. М. Лефтер, профессиональная подготовка социальных педагогов, имела преимущественно характер курсовой переподготовки кадров, но по мере решения организационных, кадровых и других проблем учебные заведения России перешли на полноценную профессиональную подготовку социальных педагогов [4]. Подтверждением этому можно считать введение государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования, первый из которых был принят в 1996 году [5].

В первом государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению магистратуры, социальная педагогика как раздел магистерской программы имела свой шифр

540509 и была направлена на подготовку преподавателей социально-педагогических дисциплин в профессиональных учебных заведениях, ориентированных на подготовку социальных педагогов.

На смену ГОС ВПО 1996 года был принят государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования 2000 года, в котором социальная педагогика уже не обозначалась отдельным шифром, а вошла в перечень программ магистратуры направления 540600 «Педагогика». Программа предусматривала углубленную подготовку в области социальной педагогики, а также была ориентирована на подготовку специалистов, готовых к деятельности в области социально-педагогической науки и практики, преподавателей социально-педагогических дисциплин в профессиональных учебных заведениях. В соответствии с данным ГОС ВПО результаты освоения программы содержат требования к знаниям, умениям и навыкам будущих выпускников и включают общие требования к профессиональной подготовленности магистра и требования, обусловленные специализированной подготовкой выпускника.

ГОС ВПО 2000 года утратил свою силу в связи с принятием в 2005 году нового ГОС ВПО по направлению магистратуры 540600 «Педагогика», по окончанию которой выпускнику присваивалась степень (квалификация) – магистр педагогики (с обязательным указанием программы специализированной подготовки). Данный ГОС ВПО включал в себя программу магистратуры, как и в ГОС ВПО 1996 года имеющую свой шифр 540603М «Социальная педагогика». В соответствии с ГОС ВПО 2005 года социально-педагогическая деятельность представляла собой один из видов профессиональной деятельности наряду с научно-исследовательской, преподавательской, коррекционно-развивающей, консультационной, культурно-просветительской, организационно-воспитательной. Требования к профессиональной подготовленности магистра программы 540603М «Социальная педагогика» включают в себя также как и предыдущий стандарт, общие требования, требования, обусловленные специализированной подготовкой магистра и специальные требования, которые вузу разрешено определять самостоятельно.

16 апреля 2010 года был утвержден ФГОС ВПО по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогической образование, который впервые предъявляет требования не к знаниям, умениям и навыкам выпускников, а называет требованиями к результатам освоения основной образовательной программы магистратуры компетенции (общекультурные (ОК), профессиональные (ПК) и общие для всех видов профессиональной деятельности магистра данного направления подготовки (ОПК)). Помимо базовых компетенций в стандарте описаны и специальные: в психолого-педагогическом сопровождении дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования (ПКПП), в области психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в специальном и инклюзивном образовании (ПКСПП), в области педагогической деятельности (ПКОД), в научно-исследовательской деятельности (ПКНИ), в научно-методической деятельности (ПКНМ), в организационно-управленческой деятельности (ПКОУ).

26 мая 2016 года был утвержден ФГОС ВО поколения 3+ по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование», где область профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу магистратуры, включает: деятельность в сфере образования, социальной сфере, сфере здравоохранения и культуры. В новом ФГОС ВО был сокращен список компетенций, которые обобщены в ОК – общекультурные компетенции, ОПК – общепрофессиональные компетенции и ПК – профессиональные компетенции;

На смену ФГОС ВО поколения 3+ 22 февраля 2018 года пришел ФГОС ВО по направлению подготовки 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование» поколения 3++, в котором содержание высшего образования по направлению подготовки определяется программой магистратуры, разрабатываемой и утверждаемой высшей образовательной организацией самостоятельно. Новый стандарт определил, что при разработке программы магистратуры образовательная организация формирует требования к результатам ее освоения в виде следующих компетенций:

1) универсальные компетенции – включают в себя следующие группы: системное и критическое мышление, разработка и реализация проектов, командная работа и лидерство, коммуникация, межкультурное взаимодействие, самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение);

2) общепрофессиональные – подразделяются на следующие группы: нормативные основания профессиональной деятельности; разработка основных и дополнительных образовательных программ; совместная и индивидуальная учебная и воспитательная деятельность обучающихся; построение воспитывающей образовательной среды; контроль и оценка формирования образовательных результатов; психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности; взаимодействие с участниками образовательных отношений; научные основы педагогической деятельности;

3) профессиональные – устанавливаемые программой магистратуры, формируются на основе профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников, а также, при необходимости, на основе анализа требований к профессиональным компетенциям, предъявляемых к выпускникам направления подготовки на рынке труда, обобщения зарубежного опыта, проведения консультаций с ведущими работодателями, объединениями работодателей отрасли, в которой востребованы. Профессиональные компетенции могут быть установлены ПООП в качестве обязательных и (или) рекомендуемых.

ФГОС ВО поколения 3++ определил следующие области и сферы профессиональной деятельности, в которых выпускники, освоившие программу магистратуры, могут осуществлять профессиональную деятельность: образование и наука, социальное обслуживание.

Таким образом, анализ государственных образовательных стандартов позволяет сделать вывод о существенных изменениях в нормативном определении программы магистратуры по социальной педагогике. В стандартах 2010, 2016 и 2018 года социально-педагогическое направление не выделяется отдельным шифром и направлением программы магистратуры, а входит в психолого-педагогическое направление подготовки и прослеживается в сферах и объектах профессиональной деятельности. Если проанализировать стандарты трех поколений, то можно обнаружить следующие недостатки и противоречия:

– появление тенденции к «поглощению» направления «социальной педагогики» в область педагогики;

– в стандарте поколения 3++ по направлению подготовки 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование» областью профессиональной деятельности специалиста являются образование и наука, социальное обслуживание, в то время как социальное обслуживание относится к ФГОС ВО по направлению магистратуры «Социология и социальная работа» под шифром 39.04, а направление 44.04. относится к направлению магистратуры «Образование и педагогические науки»;

– неопределенность функциональных обязанностей социального педагога в связи с отсутствием в новом стандарте четкой дифференциации данной программы магистратуры, как например, в первых образовательных стандартах, а также отсутствие отдельного профессионального стандарта. Трудовые функции социального педагога описаны одним из разделов обобщенного профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» (утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 10 января 2017 г. № 10).

Выводы. Таким образом, проведенный анализ федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования в контексте магистерской подготовки будущих социальных педагогов позволил сделать обобщение о том, что внедрение компетентностного подхода как средства модернизации содержания высшего профессионального образования обуславливает определение конкретного перечня и содержания ключевых компетенций выпускников высших учебных заведений. Компетентностная модель будущего социального педагога, в соответствии с новым стандартом поколения 3++ предполагает выпускника, со сформированными в процессе профессиональной подготовки универсальными, общекультурными, и профессиональными компетенциями, на основании которых можно говорить о компетентности специалиста.

Литература:

1. Басов Н.Ф. Социальный педагог: Введение в профессию: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Ф. Басов, В.М. Басова, А.Н. Кравченко. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 256 с.

2. Баркунова О.В. Формирование профессиональной компетентности будущего социального педагога в процессе педагогической практики: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 [Место защиты: Шуйс. гос. пед. ун-т]. – Шуя, 2010. – 213 с.

3. Иванов В.С. Компетентностный подход в подготовке социального педагога к профессиональной деятельности / В. С. Иванов // Акмеология: специальный выпуск по материалам XXI акмеологических чтений аспирантов, магистрантов и молодых ученых. – 2013. – S1. – С. 76-78

4. Лефтер А. М. Развитие теории профессионального образования социальных педагогов в России (конец XX–начало XXI вв.): дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / А. М. Лефтер. – Москва, 2012. – 129 с.

5. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://fgosvo.ru/fgosvo/152/150/25/117 (дата обращения: 12.08.2018 г.)

6. Фирсов М. В. История социальной работы в России: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 256 с.

7. Хуторский А.В. Ключевые компетенции: технология конструирования // Народное образование. – 2003. – № 5.

8. Шишов С.Е., Агапов И.И. Компетентностный подход к образованию как необходимость. // Мир образования – образование в мире. –2005, № 4. – С. 41-43.

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);
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)

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ РОССИИ

Аннотация. Статья нацелена на изучение теоретических основ поликультурного образования как приоритетного направления отечественной образовательной политики. В работе обосновывается сущность и значимость реализации образования в контексте учета принципа поликультурности, рассматриваются цели, задачи, функции и содержание поликультурного образования.

Ключевые слова: поликультурность, многонациональный состав социума, поликультурное общество, поликультурное образование, поликультурное воспитание, толерантность, образовательная парадигма, развитие образовательных систем.

Annotation. The article aims to study the theoretical foundations of multicultural education as a priority direction of the national educational policy. The article substantiates the essence and importance of the implementation of education in the context of the principle of multiculturalism, discusses the goals, objectives, functions and content of multicultural education.

Keywords: multiculturalism, multinational composition of society, multicultural society, multicultural education, multicultural education, tolerance, educational paradigm, development of educational systems.

Введение. На современном этапе большинству стран характерно культурное и этническое разнообразие ввиду высокого уровня территориальной мобильности, процессов миграции и других причин.

Исследователи в области социологии, экономики, педагогики и других наук характеризуют современный отечественный социум как поликультурный (полиэтнический). Так, на территории современной России проживают представители различных языковых и этнических групп, религий, культурных систем. Признание нынешнего отечественного общества как поликультурного актуализирует проблему поликультурного образования.

В системе поликультурного образования важным аспектом является понимание личности и обоснование ее культуры как цели и фактора образования. Данный подход существенно реформирует понимание роли образования, целью которого сегодня является не формировании отдельных профессиональных качеств и свойств личности, а создание условий для ее закономерного развития, создания среды, способствующей полноценному проявлению и развитию личностных функций человека.

Указанные процессы способствовали переходу традиционной знаниевой модели образования, которая в новых условиях рассматривается как составная часть культурологической подготовки личности, превращаясь из ее цели в средства, в инновационную парадигму образования.

В рамках развития новой модели образования наблюдается усиление внимание исследователей к изучению аспектов поликультурности в образовании, реализуется поиск путей совершенствования образовательных систем на основе принципов открытости, интегративности, доступности, толерантности с учетом равноправного сосуществования различных культур с целью повышения культуры межнациональных взаимоотношений и поликультурной образованности представителей общества.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является изучение теоретических основ поликультурного образования как приоритетного направления развития образовательной системы России.

Изложение основного материала статьи. Основополагающие идеи теории поликультурного образования были освещены еще Я.А. Коменским, который разработал программу универсального воспитания, основанном на принципах толерантности и гуманности [5]. К.Д. Ушинским был сформулирован принцип народности, базирующегося на обосновании безграничного потенциала родного языка. Данный принцип и сегодня – в основе концепций поликультурного образования [7].

Однако теоретической основой современного поликультурного образования считается коммуникативная концепция культуры М.М. Бахтина, который раскрыл доминирующую роль межличностного диалога культур в развитии общественного сознания, духовного мира. Так, в современной педагогической науке многими исследователями поликультурность рассматривается через призму концепции М.М. Бахтина.

Различные аспекты поликультурного образования являются предметом познания таких научных концепций и направлений:

- мультикультурного образования;
- межкультурного образования;
- глобального образования;
- концепции освоения чужой культуры;
- - межкультурной коммуникации;
- концепции взаимодействия культур;
- концепции социализации;
- миграционной педагогики;
- этнической и кросс-культурной психологи.

По мнению А.Ю. Белогурова, в основе развития образования должны быть заложены общецивилизационные ориентиры и учтена исторически заданная этническая многомерность социума. Так, по утверждению исследователя, именно в диалектике «глобального» и «регионального» в конце XX века сформировалась новая образовательная политика, в основе которой были заложены идеи поликультурности и поликонфессиональности социального пространства [1].

Сегодня идеи поликультурного образования и значимость его развития обоснованы на законодательном уровне и отражены в ряде федеральных нормативно-правовых документах, среди которых проект Концепции поликультурного образования в России (2010); Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (2009); Концепция национальной образовательной политики Российской Федерации (2006). Кроме того, необходимость реализации поликультурного направления в образовании отражена в Федеральных государственных образовательных стандартах всех уровней. Эти документы подчеркивают необходимость изучения каждым человеком как национальной культуры народов, проживающих на территории нашей страны, так и мировой культуры.

Диалог и взаимодействие различных культур является ведущей идеей поликультурного образования, ведь именно через понимание и осмысление своеобразия своей культуры можно понять всю глубину и разнообразие других культур. Поликультурность основывается на том, что образование в полиэтническом обществе должно структурно включать множественность типов, моделей и ценностных педагогических ориентаций, которые будут адекватными мировосприятию и требованиям различных этнокультурных групп населения.

В научной литературе термин «поликультурное образование» интерпретируется достаточно широко. Так, И.В. Васютенкова считает, что поликультурное образование – это одновременно приобретение знаний и соответствующее воспитание, передача более точной и совершенной информации при уважении к группам меньшинств, преодолении предубеждений и поощрении терпимости, улучшении академических достижений обучающихся из меньшинств, содействии достижению идеалов демократии и плюрализма. Исследовательница подчеркивает, что данное образовательное направление следует рассматривать как часть педагогических усилий, обеспечивающих культурно-социальную идентификацию личности, открытой для других культур, национальностей, рас, верований [3].

В.В. Макаев под поликультурным образованием понимает такое образование, которое предусматривает привлечение подрастающего поколения к этнической, национальной и мировой культуре, развитие на этой основе планетарного сознания, формирование готовности и умения жить в многонациональной среде [6, с. 10].

Анализ определений и подходов ученых к определению сущности поликультурного образования позволяет говорить о том, что его непременной составляющей исследователи считают воспитание.

А.А. Реан и Н.В. Бордовская понимают под поликультурным воспитанием процесс, построенный на основе учета культурных и воспитательных интересов разных национальных и этнических меньшинств, предусматривающий:

- адаптацию личности к различным ценностям в ситуации существования множества разнородных культур;
- взаимодействие между людьми с разными традициями;
- ориентацию личности на диалог культур;

- отказ от культурно-образовательной монополии в отношении других наций и народов [2].

Обобщая вышеизложенное, подчеркнем, что, по нашему мнению, поликультурное образование представляет собой новую образовательную стратегию и инновационное направление в педагогической науке, определяющее структурно-содержательную организацию учебно-воспитательного процесса, характер преподавания учебных дисциплин и методику воспитательной работы на основе принципов культурного диалога, гуманизма, демократизма, учета этнокультурных и психических факторов развития личности.

По мнению А.Н. Джуринского, поликультурное образование преследует три группы целей, обозначаемые понятиями плюрализм, равенство и объединение. Так, поликультурное образование, по мнению исследователя, нацелено на:

- уважение и сохранение культурного многообразия;
- поддержку равных прав на образование и воспитание;
- формирование личности в духе общенациональных политических, экономических и духовных ценностей [4].

Основными задачами реализации поликультурного образования на современном этапе являются следующие:

- глубокое и всестороннее овладение обучающимися родной культурой как обязательного условия привлечения к другим культурам;
- формирование у подрастающего поколения представлений о многообразии культур в стране и в мире, понимания и внутреннего принятия равноправия народов и равноценности их культур;
- воспитание позитивного отношения к культурным различиям как фактора поступательного развития мировой цивилизации и самореализации личности;
- обеспечение условий для привлечения и интеграции обучающихся в культурный контекст многонационального российского общества;
- разработка стратегии гражданского воспитания подрастающего поколения на основе полиэтнической модели культуры, обеспечивающей единство гражданских и этнокультурных интересов личности;
- реализация воспитания и личностного развития обучающихся разных национальностей и этносов на основе взаимопонимания, доверия и толерантности, готовности к позитивному межэтническому и межкультурному диалогу и взаимодействию;
- формирование и развитие у обучающихся умений и навыков взаимодействия с носителями других культур.

По словам А.Н. Джуринского, процесс формирования личности в контексте поликультурного образования происходит поэтапно. На первом этапе развиваются толерантность и терпимость. На втором этапе формируются такие личностные качества, как понимание, уважение и, наконец, активная солидарность. На третьем этапе происходит признание иного, основанное на понимании особенностей различных культур путем осознания таких процессов, как взаимодействие, взаимозависимость, взаимообмен [4].

На основе анализа теоретической литературы в контексте поликультурной педагогики следует выделить ряд функций поликультурного образования:

- формирование представлений о многообразии культур и их взаимосвязи;
- осознание важности культурного многообразия для самореализации личности;
- воспитание позитивного отношения к культурным различиям;
- развитие умений и навыков взаимодействия носителей разных культур на основе толерантности и взаимопонимания.

А.Ю. Белогуров определяет следующие основные функции поликультурного образования:

- философско-культурологическую, направленную на формирование этнического самосознания личности как составной части планетарного сознания;
- этико-гуманистическую, учитывающую идеи поликультурности общества и этики межнационального общения, отражающую с позиций гуманизма в содержании образования и способах учебной деятельности культурный опыт человечества в его конкретных этнонациональных формах;
- гуманитарно-гностическую, направленную на формирование активного познавательного интереса к родной и зарубежной культур;
- рефлексивно-воспитательную, ориентированную на восприятие и осознание важности культурного многообразия для развития личности и прогресса цивилизации, становление нравственных представлений и оценок, связанных с культурным плюрализмом, создание условий для превращения их в устойчивые убеждения и навыки конструктивного гуманного поведения;
- личностно-развивающую, в процессе которой пробуждается и развивается интерес человека к себе, системе потребностей, интересов, установок, направленных на осознание себя как личности, субъекта этноса, гражданина государства, гражданина мира [1].

На основе изложенных подходов к определению спектра функций поликультурного образования подчеркнем, что его главной функцией является устранение противоречия между системами и нормами воспитания и обучения доминирующих наций и этнических меньшинств.

Выводы. Несмотря на актуальность и необходимость развития такого концептуального направления как поликультурное образование, стоит указать, что на современном этапе оно все еще находиться на периферии, особенно в контексте реализации высшего профессионального образования. Понимание того факта, что поликультурное образование как один из стратегических направлений в контексте инновационной образовательной парадигмы должны реализовывать специалисты, обладающие сформированным поликультурным мышлением, актуализирует потребность в интенсификации научных исследований в данном ключе и разработке содержательной составляющей поликультурного образования в системе непрерывного образования.

Литература:

1. Белогуров А.Ю. Фактор поликультурности в контексте этнонациональной стратегии развития российского образования // Проблемы поликультурного образования: Международный сборник научных статей. – Махачкала: ДГУ. – 2001. – С. 43-51.
2. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: учебник для вузов. – СПб: Питер, 2000. – 304 с.

3. Васютенкова И.В. Современные проблемы поликультурного образования // Образование в эпоху перемен. Сборник научных трудов. Выпуск 2 / отв. ред. А.А. Макареня, Н.Н. Суртаева, С.В. Кривых. – СПб.: ГНУИОВ РАО, 2006. – 143 с.
4. Джуринский А.Н. История зарубежной педагогики: Учебн. пособие для вузов. – М.: ФОРУМ-ИНФРА-М, 1998. – 272 с.
5. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – 383.
6. Макаев В.В. Поликультурное образование – актуальные проблемы современной школы / В.В. Макаев, З.А. Малькова, Л.Л. Супрунова // Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 3-10.
7. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. – М.: Педагогика, 1990. – 402 с.

Педагогика

УДК 37.026.6
кандидат педагогических наук Белик Елена Викторовна
Институт математики, механики и компьютерных наук
имени И. И. Воровича Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИОННЫХ УСТАНОВОК ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению проблемы поиска средств целенаправленного воздействия на систему внутренних мотивационных установок личности. В качестве одного из таких средств в работе предлагается рассмотреть использование активных методов обучения, для чего необходимо знание методических особенностей их использования в данном контексте. В статье на примере игровых методов выделены и раскрыты методические аспекты формирования системы внутренних стимулов в процессе обучения математике.
Ключевые слова: внутренняя мотивация, активные методы обучения, игровые технологии, дидактическая игра, познавательный интерес, обучение математике, математическая тревожность.
Annotation. This study is devoted to the studying the problem of searching for means of purposeful impact on the system of internal motivational attitudes. As one of these tools in the work it is proposed to consider the use of active teaching methods, which requires knowledge of the methodological features of their use in this context. The article highlights and reveals the methodological aspects of the formation of a system of internal stimuli in the process of teaching mathematics using the example of playing methods.
Keywords: internal motivation, active teaching methods, game technologies, didactic game, cognitive interest, learning mathematics, mathematical anxiety.

Введение. Современные тенденции развития школьного математического образования тесно связаны с решением обострившихся в настоящее время психолого-педагогических проблем образовательной практики. В концепции развития математического образования в России выделены, прежде всего, проблемы мотивационного и содержательного характера. Особое внимание к проблемам первого типа обусловлено тем, что между мотивационными факторами учащихся и результативностью их обучения отмечается прямая связь. Это подтверждают многочисленные исследования в области психологии по определению влияния внутренних и внешних факторов на достижение высоких академических результатов обучаемых [4]. Определенный уровень развития интеллекта является условием необходимым, но недостаточным для уверенного прогнозирования высоких учебных достижений обучаемых, так как выявлена довольно тесная связь ряда так называемых «неинтеллектуальных переменных» с академическими достижениями. Это означает, что у людей, обладающих высоким интеллектом уровень достижений зависит от мотивации, настойчивости, целеустремленности, уверенности в своих способностях [5, с. 24-25].

Традиционно в психологии выделяют внутренние и внешние мотивы. При внутренней мотивации сама учебная деятельность управляет мотивами, а при внешней – мотивы задаются влиянием, интересами, контролем других людей или внедеятельностными интересами самой личности [4, с. 53]. Так, «при внутренней мотивации мотивом служит познавательный интерес, связанный с данным предметом» [7, с. 81] и для учебной деятельности данный тип мотивации является наиболее оптимальным. По мнению П.Я. Гальперина [3] внутренняя мотивация не является врожденной особенностью человека, это качество может быть сформировано и получить свое дальнейшее развитие при создании благоприятных условий. В современных психолого-педагогических исследованиях рассматриваются различные варианты решения данной проблемы, которые в основном сводятся к совершенствованию различных аспектов методической системы обучения математике. В качестве одного из таких условий, способствующих формированию внутренних мотивов обучаемого, предлагается рассмотреть переход от информативных к активным методам обучения, стимулирующим познавательную деятельность учащихся.

Изложение основного материала статьи. Под активными методами обучения будем понимать методы, активизирующие познавательную и творческую деятельность обучаемых за счет их высокой степени включенности в учебный процесс. Активные методы обучения имеют ряд специфических особенностей, среди которых в методической литературе наиболее часто упоминаются целенаправленная активизация мышления; длительное время вовлечения обучаемых в учебный процесс, повышенная степень мотивации и эмоциональности обучаемых, высокий уровень самостоятельности в принятии решения [6, с. 5].

Одним из оснований для выбора методов обучения являются возрастные особенности учащихся, специфика учебной деятельности, которая, например, для среднего школьного возраста состоит в том, что обучаемый осваивает самостоятельные формы учебной деятельности и способы коммуникации с другими людьми. Поэтому в средней школе целесообразно применять методы, опирающиеся на использование групповых форм обучения, практическую, игровую деятельность, создание проблемных ситуаций, творческое использование знаний и опыта учащихся в совместной деятельности.

В связи с этим в процессе обучения в средней школе, особенно в 5-6 классах, достаточно часто используются игровые методы. Рассмотрим методические особенности использования активных методов обучения как средства формирования внутренней мотивации учащихся на примере игровых технологий обучения математике.

Как показывает практика, несмотря на кажущуюся простоту применения игровых технологий, их потенциал для формирования и развития внутренней мотивации обучаемого реализуется не в полной мере. Это связано с рядом специфических особенностей, без учета которых эффективность образовательного процесса будет крайне мала.

При использовании игровых технологий в обучении необходимо учитывать, что по своей целевой направленности игра имеет двойственный характер, то есть направлена на достижение игровых и образовательных целей, причем основной акцент делается именно на последних. Деятельность обучаемых в этом случае строится в соответствии с четко поставленной целью и характеризуется учебно-познавательной направленностью, а ее результаты конкретно диагностируемы. Однако встречаются ситуации, когда при использовании игровых методов в обучении доминирующую роль приобретают игровые цели. Например, в обучении математике данная ситуация чаще всего встречается во внеурочной деятельности при использовании таких форм проведения занятий, как «математический бой», «математический КВН», «математический турнир» и т.д. Основной целью совместной деятельности учащихся является получение наибольшего количества баллов. Поскольку теоретической предпосылкой успешной реализации данной цели служит высокий уровень знаний, то возможность продемонстрировать свои знания члены команды стремятся предоставить сильным учащимся, либо же подсказать правильный ответ более слабым. В этом случае поведение обучаемых регулируется за счет факторов, не связанных непосредственно с математической деятельностью, находящейся под контролем стимулов, заданных другими людьми. Следствием этого может являться возникающее у некоторых учащихся чувство неудовлетворенности, отсутствие интереса к учебной деятельности, регулятором которой выступает ожидание поощрения, или, наоборот, наказания. Другим результатом методически неправильного использования игровых технологий может быть формирование непродуктивных стратегий учебного поведения. В основе одной из моделей такой стратегии «лежит активность, направленная на имитацию учебной деятельности – в данном случае учащиеся склонны прибегать к учебному обману или к манипуляциям («игра» на чувствах учителя)» [4, с. 71].

Опыт работы со студентами направления «Педагогическое образование» ЮФУ показывает, что тема «Игровые технологии в обучении математике» достаточно востребована. Однако при проектировании методических материалов для организации внеурочной деятельности предпочтение отдается в основном мероприятиям ярко выраженного соревновательного характера. Причем, распространенной ошибкой при реализации разработанных сценариев внеурочных мероприятий является доминирование игровых целей над образовательными, проектирование содержания игровых заданий без учета индивидуальных особенностей обучаемых. Без должного внимания остается очень важный аспект: внешние явления способствуют формированию внутренних мотивационных установок только в том случае, если они ведут к повышению самооценки уровня своих знаний и умений в данной предметной области.

Использование активных методов обучения позволит решить проблему, имеющую непосредственное отношение к формированию мотивационных установок обучаемых, которая свойственна только учебному предмету «математика» и определяется специфическими особенностями соответствующей науки. В современной психологии она имеет название «математической тревожности» и определяется как состояние, когда симптомы тревоги проявляются исключительно на математике при работе с числовой информацией и ее обработке. По данным исследований в области психологии математическая тревожность имеет высокую распространенность и оказывает существенное влияние на формирование негативного отношения к математике. Математическая тревожность имеет отрицательную связь с математической продуктивностью, что объясняется прямой зависимостью уровня тревоги от компетентности обучаемого в области математики [2].

Рассматривая проблему «математической тревожности», Е.А. Бунимович видит ее решение в развитии любви к математике, поощрении успехов обучающихся, вселении веры в себя. В качестве одного из доводов, подтверждающих его точку зрения, автор приводит выводы ученых Стэнфордского университета, сделанные в результате многокомпонентного глубокого исследования, вплоть до МРТ-сканирования мозга. Среди данных, полученных американскими специалистами в области психологии и поведенческих наук достаточно неожиданным явился тот факт, что «вклад положительного эмоционального восприятия предмета столь же велик, как и вклад IQ» [1, с. 2].

Грамотно организованная игровая деятельность предоставляет большие возможности для создания ситуации успеха, что способствует возникновению положительных эмоций, повышению самооценки и формированию неосознаваемых первоначально мотивов-стимулов, способствующих возникновению интереса к предмету. Особенно важно периодически создавать ситуацию успеха для слабых учащихся. Использование дифференцированного подхода при разработке заданий дидактической игры, определение характера сотрудничества и взаимопомощи при формулировании правил, утверждение комфортной психологической атмосферы способствуют возникновению положительных эмоций, созданию ассоциативных связей их с учебным предметом математика, повышению познавательного интереса.

Вообще, проблема развития познавательного интереса в процессе обучения математике является одной из актуальных проблем образовательной практики. В качестве условий для ее успешного решения чаще всего называют наличие внутренней мотивации, положительных эмоциональных переживаний, связанных именно с выполняемой учебной деятельностью. В методическом плане этому способствуют использование современных образовательных технологий, активных методов обучения, средств ИКТ, индивидуализации обучения, предполагающей опору на имеющиеся знания для создания ситуации успеха, установление и поддержание комфортных межличностных отношений по линии ученик-ученик, учитель-ученик, систематическая работа учителя над мотивационными установками обучаемого через раскрытие общекультурного потенциала математических знаний, области практических приложений, реализацию межпредметных связей и т.д.

В целом игровые методы обладают большим потенциалом в реализации системы целенаправленных действий педагога, обеспечивающих удовлетворение базовых потребностей личности, которые, согласно

одной из психологических теорий, лежат в основе внутренней мотивации: потребности в автономии, компетентности и взаимосвязи с другими людьми.

Потребность в автономии реализуется в желании обучаемого самому определять стратегии своего поведения, осуществлять осознанный выбор, соответствующий собственным потребностям, когда, даже в ситуации отсутствия выбора, принятое решение согласуется со смысловыми установками личности. Для этих целей можно использовать деловые игры, моделирующие различные управленческие и производственные ситуации, что позволит решить в комплексе несколько задач, среди которых: приобретение опыта самостоятельного принятия решения, совершенствование самоуправления поведением. Например, при изучении темы «Проценты» можно предложить обучаемым деловую игру, имитирующую деятельность инвестора, который может либо вложить имеющиеся у него средства в банк, либо приобрести акции одного из двух предприятий, с целью получения наибольшей прибыли.

Потребность в компетенции может быть удовлетворена при демонстрации умений успешного решения математических задач, обязательно требующих приложения определенных усилий, но соответствующих по уровню сложности подготовке обучаемого. Это заложено в самой природе игры, поскольку «психологические механизмы игровой деятельности опираются на фундаментальные потребности личности в самовыражении, самоутверждении, самоопределении, саморегуляции, самореализации» [8, с. 130].

Удовлетворение потребности в установлении взаимоотношений с другими людьми реализуется в процессе признания достоинств обучаемого со стороны значимых для него людей. Игра предоставляет возможность переживания отношений и проигрывания ролей, по большей части недоступных в реальной действительности, но позволяющих ученику отойти от своего обычного поведения, реализовать в воображении нереализованные в реальности интересы, раскрыть свою личность в новой проекции.

Таким образом, игровые технологии в обучении математике выполняют широкий спектр функций, имеющих ключевое значение для формирования системы внутренних стимулов обучаемых. В основе эффективной реализации образовательного потенциала игровой деятельности в данном контексте лежат следующие методические аспекты:

– четкая постановка обучающей цели, учебно-познавательная направленность результатов деятельности, явное доминирование образовательных целей над игровыми;

– игровая деятельность учащихся не ограничивается выполнением развлекательной функции, она обладает большим потенциалом в реализации функции коррекции, социализации, самореализации, коммуникативной и игротерапевтической;

– необходимость проектирования системы целенаправленных действий, предполагающих удовлетворение базовых потребностей личности: потребности в автономии, компетентности и взаимосвязи с другими людьми;

– разработка и применение приемов и средств для стимулирования познавательного интереса всех обучаемых вне зависимости от уровня их учебных достижений;

– осуществление отбора математического содержания игровой деятельности с опорой на опыт учащихся, уровень их компетентности в данной предметной области;

– выбор вида игры, определение правил и ролевых позиций на основе учета индивидуальных особенностей обучаемых;

– предупреждение и по возможности исключение негативных эмоциональных переживаний, установление ассоциативных связей между положительными эмоциями и выполняемой учебной деятельностью.

Выводы. Система мотивационных установок личности имеет динамический характер, причем она подвержена как целенаправленному, так и стихийному воздействию. Поскольку результаты стихийного воздействия на мотивационую сферу личности непредсказуемы, то необходимо целенаправленно осуществлять работу по формированию учебной мотивации, уделяя особое внимание внутренним мотивам.

Актуальность проблемы развития учебной мотивации обусловлена ее тесной связью с такими важными аспектами учебной деятельности, как развитие познавательного интереса и формирование познавательной активности, снижение уровня «математической тревожности», повышение уровня успеваемости по предмету и т.д.

Поиск средств целенаправленного воздействия на систему мотивационных установок личности и теоретико-методическое обоснование их применения является одной из важных проблем образовательной практики, поскольку высокие академические результаты могут быть достигнуты только в случае наличия адекватной мотивации к учебной деятельности.

Литература:

1. Бунимович Е.А. Математическая тревожность // Математика в школе. - №3, 2018. С. 2.

2. Водяха С.А. Математическая тревожность и внутренняя мотивация учебной деятельности подростков // Педагогическое образование в России. - №9, 2017. С. 60-64.

3. Гальперин П.Я. Лекции по психологии. Учебное пособие. – М.: Высшая школа, 2002.

4. Гижицкий В.В. Внутренние и внешние мотивы учебной деятельности как факторы академической успешности старшеклассников: дис… канд. псих. наук. Москва, 2016.

5. Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: дис… докт. псих. наук. Москва, 2013

6. Зарукина Е.В. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению: учеб.-метод. пособие / Е.В. Зарукина, Н. А. Логинова, М.М. Новик. – СПб.: СПбГИЭУ, 2010.

7. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. – М.: Просвещение, 1988.

8. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. – М.: Народное образование, 2005.

УДК:378.2

кандидат педагогических наук Белинова Наталья Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород);
студент магистратуры Брызгалова Юлия Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород)

ИЗУЧЕНИЕ ВЛИЯНИЯ РЕКЛАМЫ НА РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Исследование посвящено обзору влияния телевизионной рекламы на социокультурное воспитание детей дошкольного возраста и на их социализацию в современном общественном дискурсе. Авторы полагают, что сюжет изучения влияния медиаконтента на детей дошкольного возраста целесообразно включать в производственную практику в рамках основных профессиональных образовательных программ по педагогическим направлениям подготовки. С этой целью в рамках статьи иллюстрируются примеры проектирования и организации диагностического исследования влияния телевизионной рекламы на старших дошкольников с последующей формулировкой выводов о необходимости поддержания дискуссии по данной проблематике среди всех участников образовательного процесса: педагогов, детей, родителей.

Ключевые слова: телевизионная реклама, дети дошкольного возраста, социализация, социокультурное воспитание, воздействие, профессиональная подготовка педагога.

Annotation. The study is devoted to a review of the impact of television advertising on the socio-cultural education of preschool age children and on their socialization in modern social discourse. The authors believe that the point of studying the influence of media content on children is recommended to include in the practice format in the framework of the main professional educational programs on pedagogical areas of training. For this purpose, the article illustrates examples of designing and organizing a diagnostic study of the impact of television advertising on preschoolers, followed by the formulation of conclusions about the need to maintain discussion on this issue among all participants in the educational process: teachers, children, parents.

Keywords: television advertising, preschool children, socialization, socio-cultural education, impact, teacher training.

Введение. В настоящее время реклама в значительной степени определяет образ и стиль жизни современного общества, неизбежно оказывая влияние на формирование взглядов и предпочтений, мировоззрения в целом.

Проблема влияния рекламы на сознание часто становится объектом изучения исследователей разных научных областей: философии, социологии, политологии, культурологии, психологии и педагогики.

Несмотря на неоднозначное отношение в обществе к рекламе как социокультурному феномену, мы считаем,ее использование в качестве ресурса в практике образования и психолого-педагогического сопровождения детей вполне оправданным. Соответственно, необходимо раскрытие этого вопроса и в аспекте профессиональной подготовки педагогов.

Привлекательность телевизионной рекламы обусловлена ее комплексным воздействием на звуковой и визуальный каналы, емкостью и насыщенностью сюжета в минимальный промежуток времени. Не в последнюю очередь индустрия рекламы способствует формированию «клипового» сознания или мышления современного поколения, о чем упоминается в исследованиях Горобец Т.Н., Котюровой М.П., Кузнецовой Е.В., Ломбиной Т.Н., Резер Т.М., Семеновских Т.В., Шеметовой Т.Н., Широковой Е.Н., Юрченко О.В., Кузнецова Е.В. и Резер Т.М. указывают, что «понятие клиповое мышление употребляется в качестве характеристики типа мышления, основанного на восприятии коротких образов (клипов), которые оказывают воздействие на эмоциональную составляющую личности» [4].

В результате регулярного просмотра телевизионной рекламы и влияния просматриваемого на психику у ребенка происходит формирование определенных взглядов на окружающую действительность, деятельностных и мотивационных установок, нравственных критериев, которые становятся частью социализации.

Модальность воздействия рекламы на становление детской психики рассматривается в современных исследованиях с диаметрально противоположных позиций.

Первая позиция утверждает, что реклама не оказывает никакого негативного влияния на психику. Сторонники данного подхода утверждают, что реклама помогает ребенку отличать выдуманный мир от мира реального, а это является важным элементом взросления – научиться понимать, кому или чему можно доверять. Кроме того, реклама является частью социализации ребенка, с ранних лет она учит его ориентироваться во взрослом мире экономических отношений [1, 2].

Герои телесериалов (например, «Здрайверы») и рекламируемые им продукты составляют основу детской субкультуры, вне которой ребенку трудно построить отношения со сверстниками. Для детей это информация о том, что на данный момент актуально и модно.

Реклама развивает память: цитирование коротких грамматически правильно построенных фраз благоприятно для развития мышления.

Современные рекламодатели привлекают к созданию рекламной продукции консультантов из представителей научного сообщества с целью сделать этот продукт более привлекательным, максимально соответствующим возрастным особенностям восприятия целевой группы.

Вторая позиция заключается в утверждении, что рекламодатели заинтересованы в формировании «материальных» установок, что неизбежно приведет к тому, что дети, вырастая, будут оценивать свою значимость, исходя из того, чем они владеют, а не из своих личностных качеств [3, 5, 8].

Самоидентификация будет возможна через определение списка потребляемых брендов, «раскрученных» рекламой. Невозможность обладания «полным списком» может приводить к формированию комплекса неполноценности и, как следствие, к нарастанию социальной напряженности в обозримом будущем. Кроме того, реклама часто культивирует насилие и приучает детей к потреблению товаров, вредных для здоровья.

Принимая во внимание аргументы обеих сторон, нельзя отрицать очевидный факт, что отказ от рекламы в современном социокультурном дискурсе невозможен – необходимо искать пути дифференциации рекламного контента и методы ограждения детей от ее.

Изложение основного материала статьи. Период дошкольного детства - это уникальное время формирования основ психического и физического облика будущего человека. В соответствии с этим проектируется система современного отечественного дошкольного образования, призванная поддерживать и культивировать развитие базисных качеств личности, культуры здоровьясбережения и социокультурных навыков у детей. В целом, следует отметить, что система обучения и воспитания в детском саду отличается негибкостью и непроницаемостью для ряда постоянно возникающих и сменяющих друг друга методик и технологий развития детей. Например, технология ментальной арифметики, метод раннего развития и обучения детей раннего возраста Макато Шичида, ряд нетрадиционных здоровьесберегающих технологий в настоящее время не включены в образовательные программы (комплексные и парциальные), рекомендованные к использованию в организации образовательного процесса в детском саду (http://www.firo.ru/?page_id=11684).

Этот факт объясняется недостаточной изученностью перечисленных методов и технологий с позиций их валидности для психолого-педагогического сопровождения дошкольников. В этой связи вышеперечисленные методы и технологии не входят, соответственно и в основные профессиональные образовательные программы подготовки педагогов.

Иначе дело обстоит с использованием медиаконтента. Как уже было указано выше, телевидение в целом и телевизионная реклама в частности являются мощным стимулом стихийной социализации детей и взрослых. Язык рекламы влияет на формирование особенностей звуковой культуры речи, усвоение лексических шаблонов и языковых образных средств, характерных для рекламного клипа [6, 7].

Умение работать с этим контентом должно входить в профессиональную компетентность педагога, начиная с осознания влияния рекламы на формирующееся сознание детей, умение определять степень этого влияния с помощью диагностических методов, и заканчивая умением преобразования или корректировки этого стихийного влияния.

В рамках предлагаемого исследования мы проводили ряд исследований влияние рекламного контента на дошкольников в формате производственной практики будущих педагогов дошкольного образования, обучающихся по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование».

Целью первого эксперимента было изучение влияния телевизионной рекламы на детей в возрасте от 5 до 7 лет. В ходе диагностического исследования решались следующие задачи:

1) выявить представление детей о назначении рекламы;
2) определить степень их доверия рекламным роликам;
3) установить влияние телевизионной рекламы на потребление товаров и услуг;
4) установить факты подражания детей старшего дошкольного возраста героям рекламных роликов.

Методом организации исследования было определено стандартизированное (формализованное) интервью, в котором использовался опросный лист с четко определенными порядком и формулировками вопросов с целью получения точных данных. Вопросы были максимально адаптированы для детей старшего дошкольного возраста (упрощенная структура, ограниченное количество вопросов, неформальный стиль). В опросе приняли участие 75 детей.

Опросный лист.

1. Ты смотришь телевизор каждый день?

Варианты ответа: -Да / Нет

2. Знаешь ли ты, что такое реклама?

Варианты ответа: -Да / Нет

3. Для чего нужна реклама?

Варианты ответа:
- это перерыв между телепередачами
- отдых, развлечения
- она помогает покупать правильные товары

4. Нравится ли тебе смотреть рекламу по телевизору?

Варианты ответа:
- да, очень
- только некоторую
- нет

5. Веришь ли ты тому, что показывают в рекламе?

Варианты ответа:
- да
- только некоторым рекламным роликам
- нет

6. Какая реклама тебе нравится?

Варианты ответа:
- продукты питания
- напитки
- мультфильмы
- фильмы
- косметика
- бытовая техника
- игрушки

7. Какая реклама тебе не нравится?

Варианты ответа:
- продукты питания
- напитки
- мультфильмы
- фильмы

- косметика
- бытовая техника
- игрушки

8. Хочешь ли ты быть похожим на героев рекламных роликов?

Варианты ответа: - Да / Нет

9. Просишь ли ты родителей купить себе то, что рекламируют по телевизору?

Варианты ответа: -Да / Нет

10. Самая вкусная шоколадка?

Самый вкусный йогурт?

Самый вкусный сок?

На первый вопрос - Ты смотришь телевизор каждый день? - 77% опрошенных ответили на данный вопрос положительно. Это свидетельствует о том, что телевизор остается самым удобным и интересным источником развлечений для детей. Он не требует высокой концентрации и умственного напряжения. Часть детей смотрят телевизор в то время, когда родители заняты своими делами. Большинство участников опроса смотрят его совместно с родителями, для которых просмотр телепередач – повседневное явление.

На вопрос -Знаешь ли ты, что такое реклама? - 100 % участников опроса ответили положительно. Это подтверждает тот факт, что реклама - часть нашей массовой культуры, и дети с младшего возраста имеют о ней представление.

При ответе на третий вопрос - Для чего нужна реклама? - 77% опрошенных указали, что реклама помогает покупать правильные товары. Стоит отметить тот факт, что в дошкольном возрасте дети понимают реальное предназначение рекламы – информировать потенциальных покупателей о товарах. Однако критическое отношение к этому информированию у детей снижено, как правило, они доверяют тому, что видят на экране телевизора. Следующий по популярности ответ на третий вопрос – это перерыв между телепередачами (13 %) – формальный признак рекламы. Оставшиеся 10 % респондентов воспринимаю рекламу как отдых, развлечение. У детей слабая фиксация внимания, для них характерно постоянное желание переключится на что-то более интересное. Рекламные ролики обладают высокой динамикой, они яркие, красивые и, самое главное, короткие. Ребенок не устает от них, а наоборот получает удовольствие от просмотра.

При ответе на четвертый вопрос - Нравится ли тебе смотреть рекламу по телевизору? - большинство участников опроса ответили, что им нравится смотреть только некоторые рекламные ролики (85 %). Чаще всего это короткие сюжеты, где представлены объекты, важные для данного возрастного этапа: игрушки, рисованные персонажи, дети, семья и т.д. 15% утверждают, что им нравится смотреть всю рекламу, которую транслируют по телевизору. Как было сказано выше, это обусловлено особенностями детского восприятия.

На вопрос - Веришь ли ты тому, что показывают в рекламе? - все участники опроса ответили положительно. Реклама говорит на одном языке с ребенком, ему не заметны обман, опасности, угроза или вред. Герои рекламных роликов просты и линейны, их поступки и желания лишены нюансов, поэтому они понятны ребенку.

При ответе на вопрос - Какая реклама тебе нравится? - мы выяснили, что наибольшей популярностью пользуется реклама игрушек и мультфильмов (89 %).

На вопрос - Какая реклама тебе не нравится? - большинство детей ответили, что им не интересна реклама «взрослых товаров» (лекарства, бытовая техника и т.д.) (95 %).

Вопрос - Хочешь ли ты быть похожим на героев рекламных роликов? – дал 100% положительных ответов. Каждый ролик, предназначенный для детской аудитории - это законченный сюжет, где есть запоминающиеся персонажи. Для ребенка коротенькая «сказка» о товаре, подкрепленная яркими картинками и простой, но запоминающейся мелодией, интересна так же, как и мультфильм. Рекламные герои - персонажи этой сказки: красивые, веселые и счастливые. Смотря на них, у ребенка возникает желание «хочу быть, как он или она». А это говорит о том, что у них уже есть стремление приобретать вещи, которые использует рекламный герой и подражать его манерам, поведению и т.д.

Вопрос - Просишь ли ты родителей купить тебе то, что рекламируют по телевизору? – установил, что 100% респондентов испытывают на себе мотивирующее действие рекламы. В рекламных роликах нередко фигурируют персонажи, хорошо знакомые детям по детским передачам, мультфильмам, фильмам и т.д. Ребенок особенно чувствителен к призывам любимых персонажей, поэтому начинает требовать то, что ему настойчиво предлагают с экранов телевизора.

Отвечая на вопросы о самых лучших продуктах, дети отметили ряд известных торговых марок, реклама которых ежедневно появляется на экране. В рекламе данной продукции представлены хорошо знакомые и легко запоминающиеся ребенку образы.

Таким образом, проведенное исследование показало, что телевизионная реклама, оказывает влияние на детей. Старшие дошкольники доверяют ей, она выступает в качестве социокультурного фактора формирования ценностных ориентаций [8].

Целью второго исследования, проводимого в рамках прозводственной практики был исследование и анализ влияния рекламного ролика «Монстр Хай» на формирование представлений о социокультурном окружении детей старшего дошкольного возраста.

Данный рекламный ролик выбран на основании проведенного опроса. 80% девочек отметили, что хотели бы быть похожими на героев мультфильма, а промо-ролик вызывает у них желание иметь игрушку из данной коллекции. Рассмотрим подробнее, в чем заключается феномен популярности кукол Монстр Хай.

Рекламный ролик рассказывает об учениках знаменитой школы монстров с запоминающимся слоганом: «Школа монстров – мы лучшие, мы настоящие».

Текст ролика: «Кто-то прячется в коридорах школы монстров. Что-то стильное, что-то пугающее. Это загадочные ученики школы Монстр Хай! Френки скроена ладно, одета нарядно. Клодин в сапогах, улыбкой пленяет. Дракулаура с мышью ходит везде. Лагуна Блю неравнодушна к воде. Гулия – зомби с умом. Кто нас боится, идете домой. Пугающий стиль – наш образ такой. Школа монстров – мы лучшие, мы настоящие».

Продолжительность видеоролика – 47 секунд, что является оптимальным временем, для того, чтобы ролик оказал мотивирующее воздействие на ребенка. Быстрая смена кадров (за 47 сек. – 33 раза) не утомляет детей, а, наоборот, удерживает внимание и позволяет следовать за ходом сюжета. Высокая динамика видеоряда является одной из важных составляющих успеха рекламы для детей.

Новизна сюжета ролика заключается в использовании новых образов. Его герои взяты из фильмов ужасов и фантастических фильмов. Прототипами стали Дракула, Зомби, Франкенштейн, Мумия и др.

Ролик оказывает влияние на аудиальный канал, так как он начинается с устрашающей, интригующей музыки, далее следует простая ритмичная танцевальная композиция с рифмованной текстовкой. Несколько раз повторяется название бренда. Все вышеперечисленное способствует лучшему запоминанию.

Усиливающее влияние на визуальный канал оказывают типичные для стиля глэм-рока цвета. Данный стиль отличает эпатаж, дерзость и элементы женственности. Создатели показали функциональные возможности кукол. Кроме этого, в рекламу включены кадры из одноименного мультфильма, где показано, что у каждого персонажа есть своя личная сказочная история. Все это вызывает у ребенка желание узнать об увиденном больше.

Безусловно, данные куклы-монстры имеют влияние на формирование психики и внутреннего мира девочек, так как созданные на экране образы с ярким макияжем и нестандартной для школьной среды одежде меняют представление детей о привычном образе школьницы, как следствие, происходит изменение ценностных ориентаций: от скромности – к эпатажу. Девочки стремятся подражать героиням ролика, их манере поведения.

С другой стороны, опрос родителей детей показал, что влияние персонажей ролика на детей носит положительный характер. Они помогают детям бороться со страхами, воспитывают в них чувство стиля, стремление к индивидуальности, принятию своих особенностей.

Таким образом последняя реплика в диалоге о влиянии рекламы на детей остается за родителями.

Выводы. Приведенные выше исследования иллюстрируют один из возможных сюжетов профессиональной подготовки будущих педагогов в ходе производственной практики поскольку:

- вопрос влияния рекламы на становление социокультурных представлений у детей дошкольного возраста в настоящее время открыт для дискуссий и научных исследований целого ряда наук: психологии, культурологии, социологии, педагогики и др.;
- через призму изучения данного аспекта, обучающиеся получают возможность актуализировать знания о психологических особенностях развития детей дошкольного возраста, и, таким образом, совершенствовать свои профессиональные компетенции;
- изучение влияния рекламы на развитие дошкольников позволяет построить диагностическое исследование в интересном и актуальном жанре на материале хорошо известных сюжетов;
- данное исследование коррелирует с требованиями современных нормативно-правовых документов, регламентирующих деятельность в сфере дошкольного образования, в частности ФГОС ДО (образовательная область социокультурное развитие);
- деятельность в рамках исследования направлена не только на работу с детьми, но и открывает широкие возможности для вовлечения родителей.

Литература:

1. Бахтеева Э. И. Социально-коммуникативное развитие ребенка дошкольного возраста как аспект личностного становления // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 11. – С. 16–20. – URL: http://e-koncept.ru/2015/95120.htm
2. Гончаров М.В. Влияние СМИ на социальный статус личности // Элитариум 2.0. URL: http://www.elitarium.ru/2006/07/19/vlijanie_smi_na_socialnyjj_status_lichnosti.html
3. Журавлева С.С. Образовательная среда организации дополнительного образования как фактор социально-коммуникативного развития старших дошкольников // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2014. №4 С. 149-152.
4. Кузнецова Е.В., Резер Т.М. Клиповое мышление как фактор изменения образовательных технологий в высшей школе /http://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/23804/1/apo_2018_14_099.pdf
5. Меджидова Э. С. Социально-коммуникативное развитие детей дошкольного возраста как научно-педагогическая проблема // Молодой ученый. — 2016. — №6. — С. 799-803.
6. Песоцкий Е.А. Реклама. – М.: Издательство «Дашков и Ко», 2009. – 384 с.
7. Резепов И. Психология рекламы и PR. – М.: Издательство «Дашков и Ко», 2009. – 224 с.
8. Сорокина К.А., Килепо А.Г., Цветцых А.В. Влияние рекламы на детей // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. 2010. №6 С. 173-174.

Педагогика

УДК: 378.147:784.4

кандидат педагогических наук, доцент Борисенко Тамара Георгиевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ИСПОЛНИТЕЛЕЙ НАРОДНОЙ ПЕСНИ

Аннотация. В статье раскрывается сущность профессиональной подготовки исполнителей народной песни в условиях развития современной музыкальной культуры Крыма. Выяснены особенности народной манеры исполнения будущих певцов, определена специфика учебных программ по направлению подготовки «Народное пение».

Ключевые слова: народная манера пения, профессиональная подготовка, исполнители народной песни, музыкальная культура Крыма.

Annotation. In the article essence of professional preparation of performers of folk song opens up in the conditions of development of modern musical culture of Crimea. The features of folk manner of execution of future singers are found out, the specific of on-line tutorials is certain on speciality the «Folk singing».

Keywords: folk manner of singing, professional preparation, performers of folk song, musical culture of Crimea.

Введение. В настоящее время вокальное искусство играет важное значение в возрождении и актуализации художественных ценностей, в интеграции и культурном развитии современного общества. Сложное социокультурное состояние порождает процессы, которые уничтожают настоящую песенную традицию, заменяя ее на массовую поп-культуру. В условиях современного города актуальным является вопрос привлечения молодежи к фольклорной традиции родного края, к сохранению и популяризации лучших ее образцов. Актуальность профессиональной подготовки исполнителей народной песни в традиционной манере пения подтверждается поиском народных истоков разных вокальных жанров и присущих им манеры исполнения, что вдохновляет профессионального певца на творческое воображение, помогает найти необходимые выразительные средства. Молодые исполнители народной песни являются будущим нашего общества, носителями и пропагандистами народной песни и культуры многонационального Крыма.

Изложение основного материала статьи. К вопросу сущности народнопесенной исполнительской и профессиональной подготовки исполнителей народной песни обращались в своих трудах музыканты-педагоги, искусствоведы Ф. Алиев, А. Иваницкий, Ж. Кривенко, Э. Налбандов, Я. Шерфединов и др. [1; 2; 3; 4; 6].Значительный вклад в изучение феномена народной манеры пения сделан исполнителями-фолклористами Х. Алексиу, Н. Бабкиной, Н. Матвиенко, А. Мурадян, Э. Сарыхалил и др.

Процесс воспитания и становления исполнителей народной песни неразрывно связан с этнографией Крыма. Через песенный фольклор, народную исполнительскую манеру обучающиеся познают особенности многонациональной культуры полуострова.

Народная песня как элемент духовной культуры нации является важным средством формирования эстетического и этнического мировоззрения молодых певцов. Исполнители народной песни – носители традиционной культуры, языка, обычаев народа Крыма. Именно поэтому важно рассматривать принципы процесса профессиональной подготовки народных певцов.

Получение квалификации по направлению подготовки «Народное пение» невозможно без изучения истории народа, его обычаев, быта. Исполняя песенный фольклор, обучающиеся получают целостную научную систему знаний об эволюции, этнологии Крыма. Профессиональная подготовка исполнителей народной песни включает в себя такой вид занятий, как фольклорный поиск, который предоставляет возможность ознакомиться не только с песенным материалом, но и с прикладным искусством, архитектурой, бытом населения и тому подобное.

Учитывая закономерности развития Крыма, следует заметить, что оно проявляется в разных сферах жизни: природно-социальной, материальной, общественно-политической, духовной, этнонациональной. К последней принадлежит народнопесенная культура с особенностями ее зарождения, становления и развития в современных условиях.

В процессе профессиональной подготовки исполнители народной песни приобретают как профессиональные знания, умения и навыки вокального искусства, так и знания в отрасли народоведения Крыма. Это происходит путем ознакомления с музыкальным фольклором, во время изучения многожанрового песенного репертуара, его стилистических признаков, исторических условий возникновения произведений и тому подобное. Каждая песня, которую изучает исполнитель, несет в себе информацию об определеных исторических событиях из жизни народа, традиций, обычаев, верований. Народное творчество – зеркало жизни, борьбы, мудрости, культуры нации, его истории.

В процессе обучения певец становится носителем и продолжателем народной исполнительской традиции, фольклорного наследия народа, знаний о его этносе. В настоящее время поликультура Крыма рассматривается как почва, на основе которой происходит становление современного вокалиста. У исполнителей народной песни формируются знания о Крыме, его духовной многонациональной сущности, миропонимании крымчан, понимании себя частицей общества, творческой личностью, которая передает будущим поколениям песенную культуру своего народа. Значимость молодых исполнителей народных песен заключается в сохранении фольклорного наследия, изучении, распространении и популяризации образцов народного искусства и национальной певческой традиции, содействии их расцвету и укреплении крепких позиций в обществе, государстве, во всем мире.

Народное пение, как вид музыкального искусства, сочетает в себе различные дисциплины и виды народного творчества: фольклористику, этнографию, музыкально-поэтическое творчество, бытовую хореографию, фольклорный театр, декоративно-прикладное искусство, историю и тому подобное. Поэтому народное исполнительство представляет собой в то же время объект искусствоведческой науки. Необходимо отметить, что неотъемлемой составляющей процесса профессионального становления певца является самопознание, самоидентификация и самосоздание, которые также являются основными категориями исполнителя-фольклориста. В профессиональной подготовке исполнителя народной песни обязательно учитываются диалект, язык, история той местности, где возникла исполняемая песня.

Вопрос толкования народной манеры пения был рассмотрен многими учеными-фольклористами, педагогами разных национальностей. Так, многие исследователи видят основную суть народной манеры в ее связи с бытовым языком, который может содержать различные оттенки. Л. Шамина определяет, что народное пение – это профессиональная форма современного исполнительства, содержащая в своей основе художественные критерии собственно фольклорного творчества-исполнения и так называемых «вторичных» форм современного народного музыкально-исполнительского искусства [5].

Анализ литературных источников дает возможность сделать обобщение понятия «народной манеры пения» и определить ее как особенный вид вокального исполнительства, который основывается на самобытной народнопесенной традиции и имеет такие признаки:

– взаимосвязь с бытовым языком;

– специфическое звукообразование;

– преимущество грудного звучания голоса над головным резонатором;

– комплекс специфических народнопевческих приемов и средств («сползания», «подъезды» к звуку, глиссандо, словообрыв и тому подобное).

7. Народное пение понимается как аутентичное (фольклорное, с обязательным копированием диалекта, певческих приемов) и как «обученное» (народно-академическое, характеризующееся определенным прикрытием звука). В соответствии с делением народного пения на аутентичное и народно-академическое, на кафедре музыкальной педагогики и исполнительства Института филологии, истории и

искусств Гуманитарно-педагогической академии (филиале) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» в г. Ялте создана учебная программа по направлению подготовки «Народное пение». Целью курса является освоение обучающимися комплекса вокально-технических навыков, подготовка высококвалифицированных руководителей фольклорных коллективов, преподавателей сольного народного пения, свободно владеющих комплексом различных народно-певческих стилей исполнения народной песни.

В данном высшем учебном заведении определена специфика манеры исполнения, методика преподавания народного пения. В зависимости от изучаемого материала, певцов обучают двум манерам – аутентичной (открытый звук) и народно-академической (с использованием микста, прикрытием верхних звуков голосового диапазона). Отметим, что в музыкальных училищах и колледжах Крыма не осуществляется подготовка исполнителей народной песни по специальности «Народное пение».

К сожалению, на сегодняшний день нет единого мнения, общей методики постановки народного голоса. Именно поэтому подход к преподаванию дисциплины «Народное пение» в вокальном классе индивидуален и зависит от личного понимания преподавателя, его представления и позиции относительно народного пения.

В процессе профессиональной вокальной подготовки особенностью методики обучения является принцип индивидуального подхода. Преподаватели стараются внимательно относиться к воспитанию голоса, помогают обучающимся певцам познать свою неповторимость, красоту тембра, внутреннее «Я», свою художественную значимость. Стоит отметить, что педагогическая деятельность преподавателя носит и глубокое краеведческое содержание, поскольку практические занятия сочетаются с информацией об обрядах и обычаях, с которыми связана та или другая песня.

Программа обучения по направлению подготовки «Народное пение» содержит следующий объем изучаемых дисциплин: сольное народное пение, современный репертуар народного певца, методика преподавания вокала, сценическая подготовка и режиссура народной песни, исполнительское мастерство, стилевое исполнительство, основы сольной импровизации, ансамблевое пение, коллективное музицирование, педагогическая практика, исполнительская практика.

Одной из важных задач в процессе становления певцов с народной манерой является формирование навыков и умений коллективного (ансамблевого) пения, именно поэтому при кафедре создан ансамбль обучающихся «Лада». В результате занятий обучающиеся постигают оригинальные ансамблевые произведения различных форм и жанров a'cappella и в сопровождении инструментального ансамбля, изучают методическую литературу по ансамблевому исполнительству, особенности коллективного интонирования. На таких занятиях они приобретают навыки осуществления профессиональной репетиционной работы, касающиеся ансамблевого строя, применения методики народного пения, использования знаний в области вокального исполнительства, воплощения на высоком художественном уровне различных фольклорных произведений. Ансамбль «Лада» демонстрирует свое техническое и художественное мастерство на многочисленных городских мероприятиях, является лауреатом престижных всероссийских и международных вокальных и фольклорный конкурсов.

Общими признаками народной манеры пения национальностей, проживающих в Крыму, считаются естественный, близкий звук, незначительная вибрация голоса (как тембровая окраска), дикция, близкая к разговорному языку, естественное головное резонирование (без выраженного прикрытия звука), плотное грудное звучание, исполнительские приемы (глиссандирующие «сползания», форшлаги, распевание отдельных составляющих музыкального текста, «подъезды» к звуку или его опевание, орнаментика мелизмов, добавление «й» к ударной гласной, частичное задержание длинных долей) и тому подобное.

В процессе самостоятельной подготовки к практическим занятиям по дисциплине «Народноре пение» обучающиеся изучают и осваивают содержание вокальных произведений, а именно: поэтический текст, особенности интонационно-мелодической структуры, музыкально-ритмическую специфику, продумывают драматургическое сценическое воплощение. На основе вокальных произведений происходит закрепление и совершенствование вокально-технические умений и навыков певцов, освоенных в ходе практических (индивидуальных) занятий в классе. Полезно проводить аналитическую работу аудио и видеоматериалов, которые являются положительными ориентирами звукового и художественного эталонов вокального исполнительства для совершенствования технического и творческого становления народного певца.

В процессе профессиональной подготовки обучающиеся имеют возможность пройти педагогическую и исполнительскую практики. Целью педагогической практики является формирование у обучающихся базовых знаний, практических умений и навыков в области народно-певческого искусства; развитие художественно-образного мышления и творческих способностей практикантов, необходимых для профессиональной деятельности – исполнительской, педагогической, просветительской. Также – накопление практикантами педагогического опыта.

В период практики обучающиеся осваивают навыки музыкальной деятельности в качестве преподавателя, приобретают навыки планирования работы по дисциплине в области ведения репертуарной политики, репетиционного процесса, концертно-просветительской деятельности. Практика дает возможность ознакомиться и апробировать определенные приемы, техники занятий с обучающимися, проверить уровень своих теоретических знаний, практических умений, самоорганизацию в профессиональной педагогической деятельности, способствует ощутить значимость преподавателя-фольклориста в педагогическом процессе. За время прохождения практики обучающиеся приобретают знания и полезный опыт, которые в дальнейшем, безусловно, им пригодятся в профессиональной деятельности.

Особое значение в процессе освоения специализации «Народное пение» имеет формирование способности создавать индивидуальную художественную интерпретацию музыкального произведения. Для этого обучающиеся познают принципы и методы работы с народным голосом, его развитие и постановку; основные черты региональных певческих жанров и стилей; различные вокально-исполнительские стили, их характеристики. На индивидуальных занятиях обучающиеся стремятся осознавать и раскрывать художественное содержание изучаемой песни, выстраивать форму в соответствии с поэтическим текстом, драматургией произведения и собственным исполнительским замыслом.

С особым удовольствием обучающиеся демонстрируют свое владение разными типами артикуляционного интонирования, применительно к аутентичным образцам песенного фольклора, обработкам, авторским произведениям для народного голоса; навыки концертного исполнительства.

Заметим, что в Крыму существуют проблемы профессиональной подготовки исполнителей народной песни. Первая проблема – это ограниченное количество высших учебных заведений, в которых обучают специальному виду вокального искусства – народному пению. Вторая – отсутствие научно обоснованной методики обучения народному пению. Еще одна проблема – отсутствие бюджетных мест для обучения по данному профилю в ВУЗ Крыма, а также рост всеобщего спроса на современную поп-музыку, которая влияет на количество исполнителей народной песни.

Анализ современного состояния профессиональной подготовки исполнителей народных песен связан с изучением особенностей деятельности преподавателей, специализирующихся на народнопесенном исполнительстве. Известно, что опыт профессионального обучения народной манере пения в условиях образовательных учебных заведений музыкального искусства в Крыму является незначительным. Главным образом он аккумулируется в студиях при Домах молодежи, отличаясь от любительского опыта наличием программных требований и совокупностью методик относительно «обучения» пению в народно-академической манере.

На улучшение профессиональной подготовки исполнителей народной песни большое влияние имеют фестивали и конкурсы вокального искусства (номинация «Народное пение»). Во время таких мероприятий проводятся конференции, «Круглые столы», на которых специалисты вокального искусства и фольклористы затрагивают вопросы специфики и манеры исполнения народных песен, обсуждают состояние и перспективы фольклорного исполнительства Крыма. Поэтому одним из важных видов практической деятельности исполнителей народных песен является участие в разнообразных региональных, всероссийских и международных вокальных, фольклорных конкурсах.

Роль фестивалей в развитии и становлении молодого исполнителя, бесспорно, позитивная, ведь это стимулирует достижение признания своего таланта, способности, затраченного труда. Активное участие певцов в культурной жизни как небольшого населенного пункта, так и города способствует повышению уровня профессиональной подготовки исполнителей народной песни, росту интереса к традиционному исполнительству и многонациональной культуре Крыма в целом.

Выводы. Профессиональная подготовка исполнителей народной песни базируется на принципах целостной научной системы знаний об эволюции, этнологии Крыма и имеет большое значение в истории развития музыкальной культуры современности.

Литература:

1. Антология крымской народной музыки / под ред. Ф. М. Алиева. – Симферополь: Крымучпедгиз, 2001. – 600 с.
2. Іваницький, А. І. Українська музична фольклористика (методологія і методика): навчальний посібник / А. І. Іваницький. — К.: Заповіт, 1997. – 392 с.
3. Кривенко, Ж. Д. Обучение исполнению русских народных песен различных жанров / Ж. Д. Кривенко. // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. – 2007 – № 3. – С. 277-279.
4. Къырымтатар халкъ йырлары / терт. эт. И. Бахшыш, Э. Налбандов. – Акъмесджит: Таврия, 1996. – 447 с.
5. Шамина, Л. В. Основы народно-певческой педагогики: / учебное пособие / Л. В. Шамина. — ФГОУ ВПО, РАМ им. Гнесиных. — М.: Графика, 2010. — 202 с.
6. Шерфединов, Я. Янъгъырай къайтарма / Я. Шерфединов. – Ташкент: Узбекистан, 1990. – 224 с.

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)

МЕТОДИЧЕСКИ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ДИАЛОГОВОЙ РЕЧИ В СИСТЕМЕ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена изучению проблем подготовки будущих филологов иностранного языка в высшей школе. В работе рассматривается диалог как эффективная форма и средство формирования коммуникативной компетентности будущих филологов. В работе анализируются методические аспекты обучения диалогической речи будущих учителей иностранного языка в системе преподавания английского языка в высшей школе.

Ключевые слова: диалог, диалогическая речь, диалогическое общение, речевая ситуация, коммуникативная ситуация, коммуникативно-речевая ситуация, коммуникант, коммуникативный акт, реплика, развитие речи, виды речевой деятельности, коммуникативная компетентность, коммуникативный подход, методика преподавания английского языка.

Annotation. The article is devoted to the study of the problems of training future philologists of a foreign language in higher education. The paper considers dialogue as an effective form and means of formation of communicative competence of future philologists. The paper analyzes the methodological aspects of teaching dialogical speech of future teachers of a foreign language in the system of teaching English in higher education.

Keywords: dialogue, dialogical speech, dialogical communication, speech situation, communicative situation, communicative-speech situation, communicant, communicative act, replica, speech development, types of speech activity, communicative competence, communicative approach, methods of teaching English.

Введение. В современных условиях развития общественных отношений между странами владение иностранными языками является необходимым условием успешности образованной человека. В этой связи сегодня существенно повышаются требования к преподаванию иностранных языков в вузе и личности филолога иностранного языка, в частности английского.

Требования к профессиональной компетентности будущего филолога английского языка сформулированы и закреплены сегодня на государственном уровне в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки «Филолог».

В связи с высокими требованиями современного общества и государства к учителям иностранного языка в педагогической науке сегодня все активнее разрабатываются новые подходы, методики и технологии обучения студентов, направленные на повышение уровня качества педагогического образования будущих филологов.

В настоящее время в отечественной педагогической науке отмечается ориентация на коммуникацию как цель обучения иностранным языкам, то есть внимание акцентируется на коммуникативном подходе в иноязычном обучении.

К определяющим принципам коммуникативного подхода исследователи относят следующие:

- речевую направленность, сущность которой которая заключается в том, что способом достижения формирования коммуникативной компетентности является правильное пользование иностранным языком;
- индивидуализацию с точки зрения ее личностного аспекта как главного средства мотивации и активности субъектов образовательного процесса;
- полифункциональность, обеспечивающая отбор иноязычного материала для реализации адекватного процесса коммуникации;
- ситуативность, заключающая в обеспечении речевой среды для студентов путем создания речевых ситуаций;
- новизну и т.д.

На основе изучения законодательных документов, регламентирующих аспекты профессиональной подготовки будущих филологов английского языка, и научных публикаций современных исследователей в качестве цели обучения иностранным языкам в высших педагогических учебных заведениях определим овладение студентами иностранным языком как средством общения и осуществление в этом процессе воспитания, образования и развития личности студента. Обучение должно быть ориентировано на достижение такого уровня владения иностранным языком, который позволяет студентам пользоваться им при непосредственном устном общении с носителями языка в элементарных стандартных ситуациях повседневной жизни. Невозможно найти взаимопонимание без умения общаться на иностранном языке, вести диалог с собеседником.

Так, несмотря на постоянный поиск и развитие методической базы преподавания английского языка в высшей школе основной формой языкового общения был и остается диалог. Однако возможности, задачи и принципы его применения с целью повышения эффективности профессиональной подготовки будущих филологов английского языка систематическим совершенствуются.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является изучение методических особенностей обучения студентов диалоговой речи в системе преподавания английского языка в высшей школе.

Изложение основного материала статьи. Идея диалога как организации формы обучения должна строиться на сочетании культурного и гуманистического аспектов процесса становление личности будущего филолога.

Обучение диалоговой речи является одним из аспектов реализации развития речи обучающихся. Среди четырех видов речевой деятельности, говорение может реализовываться как в монологической, так и диалоговой форме. Однако на основе анализа государственный требований к филологу иностранного языка подчеркнем, что, наряду с другими умениями и способностями, специалист должен быть компетентным, прежде всего, в разговорной речи, реализующейся в форме диалога. Так, диалог выступает средством формирования речевой коммуникативной компетентности, а умение построить диалогическую речь с собеседником на английском языке – результатом и показателем профессиональной подготовки.

По мнению Е.М. Галишниковой, «диалоговое общение – это один из важных аспектов коммуникативного подхода, значимое средство создания языковой среды, оно включает умения корректно вести переговоры, располагать к себе деловых партнеров, грамматически верно выражать мысли, аргументировано и обоснованно отстаивать свою точку зрения, свободно оперировать профессиональными терминами и понятиями» [2, с. 80].

Единицей коммуникативной компетенции является диалогическая речь, которая представляет собой объединенное ситуативно-тематической общностью и коммуникативными мотивами сочетание устных высказываний, последовательно порожденных двумя и более собеседниками в непосредственном акте общения.

М.М. Бахтин определял диалогическую речь как особую коммуникативную среду [1].

С точки зрения психологической науки, диалогическое общение обусловлено:

- процессами восприятия речи собеседника;
- процессами языкового оформления мысли и восприятия реплик партнера по общению [4].

Диалог представляет собой продукт скоординированной устной речевой деятельности двух и более собеседников. Это связный текст, обладающий всеми основными лингвистическими характеристики сверхфразового единства. Компонентами диалога являются реплики, соединение которых, характеризующееся структурной, интонационной и семантической единством, составляет диалогическое единство.

Обращение к диалогу как к форме и средству формирования коммуникативной компетентности будущих филологов английского языка вызвано, в том числе, общей тенденций в современной педагогике, характеризующейся обоснованием эффективности активных и интерактивных форм и методов обучения, в которых студент оказывается в активной познавательной позиции, выступая субъектом образовательной деятельности [6].

Так, по мнению Е.П. Звягинцевой и Н.Н. Дробышева, «к особенностям интерактивных форм обучения относят единое смысловое пространство, активное включение студента в это пространство (погружение в языковую среду), единство средств и методов реализации решения поставленных задач, вхождение в такое эмоциональное состояние, которое позволяет приблизиться к реальным ситуациям речевого общения» [3].

Указанные цели, по мнению исследовательниц, достигаются за счет применения таких форм диалогового обучения, как:

- ролевые и деловые игры;
- дискуссии;
- мозговой штурм;
- кейс-анализ;
- решение ситуационных задач;
- презентации;
- конференции;
-дебаты и т.д. [3].

То есть, за счет таких форм работы, которые развивают и активно используют в большей степени навыки говорения [3].

На основе анализа требований образовательных стандартов и методической литературы сформулируем следующие требования к обучению диалогической речи студентов:

- актуальность учебного материала для студента;
- личностная и профессиональная значимость информации;
- эмоциональная выразительность;
- влияние на эмоциональную сферу личности студента;
- проблемность материала, что способствует повышению мотивированности к участию в дискуссии;
- применение ролевых ситуаций;
- организация обсуждения событий и ситуаций, которые возникают непосредственно в группе студентом [5].

При обучении диалогической речи на занятиях по английскому языку целесообразно применять различные виды упражнений. Упражнения могут реализовываться как в устной, так и письменной форме, поскольку наличие вариативности дает возможность для самовыражения всем студентам. Именно в рамках диалога отрабатываются и запоминаются отдельные речевые образцы, целые структуры, которые используются затем в повседневном общении.

Во время реализации системы упражнений и заданий, направленных на формирование диалогической речи студентов, преподавателю следует учитывать общедидактические и лингводидактические принципы, к которым ученые относят следующие:

- обеспечения мотивации;
- преемственности, систематичности и последовательности обучения;
- преобладания формирования устной речи над письменной;
- учета возрастных и индивидуальных особенностей студентов;
- практической речевой направленности учебного процесса;
- индивидуализации и дифференциации обучения;

обеспечение самостоятельности и самоконтроля;

использование межпредметных связей и тому подобное [8].

Одной из важнейших психологических особенностей диалогической речи является ее ситуативность. Ситуативность диалогическая речи объясняется тем, что часто ее содержание можно понять только в контексте той ситуации, в которой она осуществляется.

Осуществление реплик диалога представляет собой вступление коммуникантов в коммуникативный акт путем реализации речевого действия, которое не может существовать без ситуации общения. В этой связи задачей преподавателя английского языка является создание ситуаций общения.

В данном ключе стоит уточнить, что методически ценными являются не любые ситуации, а лишь те, которые побуждают коммуникантов к речи. В связи с чем такие ситуации именуются в теории коммуникации речевыми, или коммуникативными. Они предполагают общение двух и более человек и всегда содержат в себе стимул к речи.

Вслед за В.Л.Скалкиным, под ситуацией коммуникативно-речевой ситуацией будем понимать динамическую систему взаимодействующих факторов, которые привлекают человека к речевому общению и определяют его поведение в пределах одного акта общения [7].

Выводы. В системе профессиональной подготовки будущего учителя английского языка одной из основных задач является формирование его коммуникативной компетентности. Указанная цель в системе образовательного процесса высшей школы может быть достигнута путем реализации целенаправленной педагогической деятельности по формированию навыков диалогического общения студентов.

При реализации данной педагогической деятельности необходим учет общедидактических и лингводидактических принципов, а также ряда других методических особенностей, среди которых: внимательное отношения к подбору диалогического материала; обеспечение создания коммуникативной ситуации; применение вариативных видов диалогических упражнений с использованием методов активного и интерактивного обучения студентов.

Литература:

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1986. – 445 с.
2. Галишникова Е.М. Реализация коммуникативного подхода через обучение диалоговому общению в процессе изучения иностранного языка в экономическом вузе // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 6. – С. 78-80.
3. Звягинцева Е.П., Дробышева Н.Н. Диалоговое обучение в процессе профессионально-ориентированного иноязычного образования студентов // Современные исследования социальных проблем. – 2013. – № 5 (25).
4. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности – М.: Московский психолого-социологический институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
5. Исхакова Ф. С. Обучение правильной неподготовленной диалогической речи / Ф. С. Исхакова // Иностранные языки в школе. – 1976г. – № 4. – С. 54-57.
6. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления. – М.: НИИ «Школа технологий», 2005. – 288 с.
7. Скалкин В.Л. Обучение диалогической речи (на материале английской речи): пос. для учит. – К., Рад. школа., 1989. – 158 с.

8. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов/ А.Н. Щукин – М.: Филоматис, 2004. – 446 с.

Педагогика

УДК: 371.134:78:37.036
старший преподаватель кафедры музыкальной
педагогики и исполнительства Валит Элла Аркадьевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в (г. Ялта)

ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В статье раскрывается сущность понятия «эстетическая культура», его структура и специфика. На основе анализа работ педагогов-классиков прослеживаются различные подходы и принципы подготовки педагогов-музыкантов в историческом развитии. Обозначено, что важным фактором эстетического становления личности педагога является искусство музыки, «проникающее в сердце человеческое так глубоко, что может изображать переживание души». Проблема формирования эстетической культуры в педагогике многоаспектна, основой ее изучения являются: систематизация чувственного образа и рефлексия воспринятого, исследование художественного мышления, изучение особенностей нравственно-эстетического и художественного воспитания.
Ключевые слова: культура, эстетическая культура, музыкально-эстетическая культура, эстетическое сознание, эстетическое воспитание, педагог-музыкант, профессиональное образование, компетентностный подход.
Annotation. The article reveals the essence of the concept "aesthetic culture", its structure and specificity. Various approaches and principles of the training of musicians in historical development are traced. A significant factor in aesthetic formation is the art of music. The problem of formation of aesthetic culture in pedagogy is multifaceted, the basis of its study are: the systematization of the sensory image and the reflection of the reality, the study of artistic thinking, the study of the features of moral aesthetic and artistic education.
Keywords: culture, aesthetic culture, aesthetic consciousness, aesthetic education, musician, vocational education, competency approach.

Введение. Для исследования проблемы формирования эстетической культуры педагогов-музыкантов необходимо проанализировать содержательные основы категорий «культура», «эстетическая культура», «эстетическая культура личности», «музыкально-эстетическая культура».

Постичь и определить феномен культуры человек пытался издавна. Уже в древнейшем из языков – санскрите – имеется родственное культуре слово, смысл которого – «просвещение». В латыни термин «культура» более многозначен. Он означает «возделывание», «обрабатывание, уход», «образование, развитие», «почитание». Для древности культура – это прежде всего однонаправленный процесс передачи и воспроизводства знаний, нравственных установок, смыслов, опыта от одного поколения к другому, являющийся атрибутивным условием жизни человека в обществе. Такое понимание сущности культуры во многом сохраняется и в современной науке.

Формулировка цели статьи. Анализ методологических подходов к формированию эстетической культуры педагогов-музыкантов в процессе профессиональной подготовки.

Изложение основного материала статьи. В современном обществе существенное обновление претерпевает система высшего образования. Это связано с гуманизацией и демократизацией образования, содержание которого в новой парадигме рассматривается как овладение культуры. Одной из актуальных задач высшей школы является формирование музыкально-эстетической культуры обучающихся. Именно музыкальная культура является базой культурного самосовершенствования личности в последующей жизнедеятельности. Анализ научной литературы показывает, что проблема формирования музыкально-эстетической культуры находится в поле зрения философов, культурологов, социологов, психологов и педагогов.

Для исследования проблемы формирования музыкально-эстетической культуры будущих педагогов-музыкантов необходимо проанализировать содержательные основы категорий «культура», «эстетическая культура», «музыкально-эстетическая культура». Само понятие «культуры» как общенаучной категории имеет длинную историю, оно всегда было связано с просвещением и воспитанием подрастающего поколения. В современном понимании данное понятие «культура» охватывает все, что отличает жизнь человеческого общества от жизни природы и включает все, что создано человеком в определенных исторических условиях.

Особый интерес представляет музыкально-эстетическая культура личности. Эстетическая культура – это способность личности к полноценному восприятию, правильному пониманию прекрасного в искусстве и действительности, стремление и умение строить свою жизнь по законам красоты. Эстетическая культура включает в себя следующие компоненты:

- эстетические восприятия – способность выделять в искусстве и жизни эстетические качества, образы и переживать эстетические чувства;
- эстетические чувства – эмоциональные состояния, вызванные оценочным отношением человека к явлениям действительности и искусства;
- эстетические потребности – потребности в общении с художественно-эстетическими ценностями, в эстетических переживаниях;
- эстетические вкусы – способность оценивать произведения искусства;
- эстетические идеалы – социально и индивидуально-психологически обусловленные представления о совершенной красоте в природе, обществе, человеке, искусстве.

Эстетическая культура, по мнению В. Вернадского, – это процесс и результат человеческой деятельности, направленной на формирование духовных потребностей общества, группы людей, наций,

народов, отдельного человека в создании, распространении, потреблении, обмене, сохранении ценностей, которые запечатлевают эмоционально-чувственный, духовно-ценностный опыт человечества, в частности общечеловеческий идеал красоты [5, с. 135].

Именно эстетическая культура создается, формируется благодаря эстетической деятельности человека, группы людей, народа, нации, общества, одновременно выступают ее объектом. Эстетическая культура личности обусловлена состоянием его эмоционально чувственного мира, направленностью этого мира на построение жизни по законам меры, гармонии и красоты. В то же время она определяет те эмоционально чувственные ориентиры человечества, которые являются образцовыми, господствующими [4, с. 109].

Суть эстетической культуры обучающихся заключается в том, что она будто бы состоит из двух больших образований. С одной стороны обучающийся рассматривается нами как отдельная личность, человек со всеми сущностными силами и определенной организационно-деятельностной системой, он является творцом своей собственной судьбы, а с другой – он в будущем профессионал-педагог, которому предстоит выполнять вполне конкретные задачи воспитания и обучения молодежи. Феномен эстетической культуры представляет собой многосоставную целостность, проявляющуюся как на уровне культуры человечества, так и на уровне культуры общества и отдельного человека.

Особый интерес представляет музыкальная культура личности, как одна из составляющих понятия «эстетическая культура». Анализируя музыкально-эстетическую культуру обучающихся следует отметить, что культура человека это результат творческого освоения им совершенных способов действия и оценки ее показателем выступают глубина эстетического отношения к культурным ценностям, творческий перенос их в свою деятельность.

Исследователи проблем музыкально-эстетической культуры высказывают мнение о том, что в процессе ее формирования и развития можно выделить определенные этапы. Первый, так называемый передэстетичный этап они связывают с детством до 3-х лет, когда формируются основные психические механизмы эстетического отображения, возникают первоэлементы эстетического мира ребенка. Второй, собственно эстетический этап, начинающийся примерно с 3-х лет и продолжается до 7-летнего возраста, характеризуется господством в жизни детей синкретической художественно-игровой деятельности, ее центром является человек. Это воспринимается ими сложнее, чем в предыдущем возрасте. В это время окончательно формируются глубинные элементы индивидуальной эстетической культуры, в дальнейшем только они меняются, развиваются. Третьим этапом формирования музыкально-эстетической культуры принято считать переход ребенка к обучению в общеобразовательной школе, где преобладает познавательная деятельность и формирование эстетического сознания осуществляется на теоретическом уровне. На четвертом этапе данного процесса, когда происходит переход к юности, предпочтение отдается ценностно-ориентационной деятельности, осуществляется активный поиск смысла и содержания жизни, самостоятельно определяются идеалы [6, с. 87].

Именно в это время интенсивно формируются эстетическое сознание и самосознание человека. На последнем, пятом этапе человек переходит к осуществлению практически-преобразующей деятельности, которая пронизывает все виды его труда и социального бытия. Это способствует формированию личности, которую отличают целостность и динамизм. На этом этапе личность способна проявить себя как создатель эстетических ценностей, как воспитатель себя и других.

Сегодня встаёт вопрос о формировании культуры специалистов, в которой соединяются в высокий профессионализм, интеллигентность, социальная зрелость и творческое начало. Практика показывает, что проявляющаяся в суждениях людей общая и эстетическая культура не всегда совпадает с поступками и делами. Основой, на которой осуществляется эстетическое воспитание является определённый уровень эстетической культуры личности, её способности к эстетическому освоению действительности.

Формирование эстетической культуры педагогов-музыкантов в процессе профессиональной подготовки может быть успешной при изучении учебных дисциплин, изучаемых в ВУЗе. Особое место в перечне учебных дисциплин занимают дисциплины музыкально-теоретического, музыкально-исторического циклов таких как: «Сольфеджио», «Теория музыки», «Гармония», «Эстетика и теория искусства», «История искусства (изобразительного, кино, архитектуры)», «История музыки (зарубежной, отечественной)», «Теория и практика современного музыкального образования», «Теории и технологии современного музыкального воспитания», «Художественно-исполнительский анализ музыкальных произведений», «Проблемы музыкальной педагогики и психологии». Данные учебные дисциплины позволяют с практической стороны освоить и постичь эстетический компонент гуманитарного образования через интонирования горизонтально-вертикальных структур, понимание красоты музыкальных произведений, умение проследить гармоническую логику музыкального произведения, отразить его на практике подбора аккомпанемента и импровизации, создании полифонических и гомофонных сочинений в стилях композиторов разных эпох умении найти драматургические закономерности в музыке.

В процессе профессиональной подготовки обучающихся особая роль отводится дисциплинам «Технологии и методика обучения музыки в общеобразовательных учреждениях», «Теория и практика современного музыкального образования», педагогической практике. Они направлены на формирование у будущих специалистов основных общекультурных и профессиональных компетенций. Особая роль принадлежит практическим занятиям. Приведем пример практического занятия на тему «Музыкально-педагогическая модель выпускника школы общеобразовательного типа». В ходе занятия нами были рассмотрены следующие вопросы: личность ребенка, как эпицентр музыкально-образовательной системы, качества личности учащихся имеющие приоритетные значения в процессе музыкального образования, разработаны критерии музыкальной развитости обучающихся в шестом классе общеобразовательной школы. Этими критериями являются: общая осведомленность школьников о музыке, наличие любви и интереса к музыкальному искусству.

Общая осведомленность школьников о музыке изучалась в ходе педагогической практики с помощью методик, разработанных студентами: «Встреча с музыкой на уроке», «Я, музыка и мои друзья», «Я» через музыку». Методика «Встреча с музыкой на уроке» предполагала найти решение следующей педагогической ситуации: ученики должны составить «Афишу концерта» из программных сочинений русских и зарубежных композиторов (по желанию) и мотивировать свой выбор. Методика «Я, музыка и мои друзья» так же сопряжена с выявлением у школьников предпочитаемой музыки. Каждому ученику был задан проблемный

вопрос: «Записи каких музыкальных произведений ты бы подарил другу на День рождения?». Методика «Я» через музыку», предполагала выполнение ряда творческих заданий.

Выводы. Формирование музыкально-эстетической культуры будущих педагогов-музыкантов является актуальной проблемой педагогической науки. В процессе теоретического анализа выделенной проблемы получила дальнейшую конкретизацию сущность понятия «эстетическая культура», «музыкально-эстетическая культура» и определены их структурные компоненты.

Мы рассматриваем эстетическую культуру как составную часть культуры, как совокупность эстетических ценностей, способов их создания и потребления. В структуру эстетической культуры входят эстетическое сознание людей, эстетические моменты различных видов деятельности и эстетическое воспитание.

Раскрывая сущность музыкально-эстетической культуры, мы подразумеваем по этим социально-художественный опыт личности, обусловливающий удовлетворение высоких духовных потребностей, и формируемый под непосредственным воздействием музыки. Мы еще раз убеждаемся, что музыка ни куда от нас не уходит. Она всегда с нами – старинная и новая, детская и взрослая, она, подобно нашей памяти, все вмещает и все помнит. Слушая её, мы испытываем чудо подлинных открытий. И наша жизнь начинает казаться совсем другой - не той торопливой, полной проблем и тягот, а причастной к вечно движущемуся потоку человеческих судеб и стремлений.

Открывая для себя мир музыки, будущий педагог-музыкант убеждается в том, что музыка – это общечеловеческий язык, который нужно научиться понимать, больше узнавать об истории её создания, её содержании и жанровом разнообразии. Все это – составляющие музыкально-эстетической культуры будущих педагогов, дорога к которой лежит через эмоциональные её переживания, вызванные музыкой. Мы выявили, что формирование музыкально-эстетической культуры обучающегося – это психолого-педагогический процесс, в котором осуществляется взаимодействие педагогического управления с активной музыкально-творческой деятельностью студентов, основанное на решении различных задач по восприятию, анализу музыкальных произведений с последовательным переходом от репродуктивных к творческим заданиям.

Формирование музыкально-эстетической культуры обучающихся будет эффективным при условии использования поэтапной системы обучения, которая предполагает развитие эмоционально-оценочного отношения и интеллектуально-творческого подхода к музыкальным ценностям, внедрение личностно-ориентированного подхода в учебно-воспитательный процесс учреждения высшего образования.

Проблема поиска путей формирования музыкально-эстетической культуры педагогов-музыкантов ещё ждёт своих исследователей, которые внесут достойный вклад в её разрешение.

Литература:

1. Адорно, Т. В. Эстетическая теория: пер. с нем. М. Н. Рудницкого / Т. В. Адорно. – М.: Республика, 2001. – 526 с.
2. Апраксина, О. А. Из истории музыкального воспитания: хрестоматия / О. А. Апраскина. - М.: Просвещение, 1990. – 207 с.
3. Беляев, С. Е. Историко-педагогические основы развития музыкального образования на Урале: автореф. дис…. д-ра пед. наук / С. Е. Беляев. – М.: Оренбург, 2000. – 37 с.
4. Бычков, В. В. Эстетика: учебник, 2-е издание / В. В. Бычков. – М.: Гардарики, 2008 – 573 с.
5. Левина, М. М. Технологии профессионального педагогического образования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. М. Левина. – М.: Академия, 2001. – 272 с.
6. Холопова, В. Н. Музыка как вид искусства / В. Н. Холопова. – СПб.: Лань, 2000. - 320 с.
7. Якушева, С. Д. Формирование эстетической культуры студентов колледжа / С. Д. Якушева. – Оренбург: РИК ГОУ ОГУ, 2004. – 177 с.

Педагогика

УДК 371

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

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ АНИМАЦИОННЫХ НАВЫКОВ У БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В ПРОЦЕССЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье обосновывается роль анимационных навыков в системе компетенций будущих преподавателей изобразительного искусства. В работе рассматривается процесс формирования анимационных навыков студентов в процессе их профессиональной подготовки в системе обучения изобразительному искусству. В исследовании установлено, что анимационные умения и навыки выступают условием профессиональной подготовки будущих преподавателей изобразительного искусства. В статье обоснована актуальность и востребованность анимационной технологии в системе профессиональной подготовки будущих преподавателей изобразительного искусства, необходимость внедрения анимации в образовательный процесс; указаны перспективные влияния указанной технологии на становление всесторонне гармонично развитой личности будущего специалиста.

Ключевые слова: изобразительное искусство, будущие учителя изобразительного искусства, анимация, анимационные навыки, анимационная технология, профессиональная подготовка, образование.

Annotation. The article substantiates the role of animation skills in the system of competences of future teachers of fine arts. The paper deals with the process of formation of students ' animation skills in the process of their professional training in the system of teaching fine arts. The study found that animation skills are a condition of professional training of future teachers of fine arts. The article substantiates the relevance and relevance of animation technology in the system of professional training of future teachers of fine arts, the need for the introduction of animation in the educational process; the prospects of the influence of this technology on the formation of a comprehensively harmoniously developed personality of the future specialist.

Keywords: fine arts, future fine arts teachers, animation, animation skills, animation technology, training, education.

Введение. В настоящее время увеличилось внимание к проблеме формирования всесторонне развитой, духовно богатой и креативной личности. Достижение данной возможно лишь при условии формирования активной личности, представляющей собой источник научного и социального прогресса.

Одной из основных целей современного профессионального образования, наряду с обеспечением его высокого качества и уровня профессиональной подготовки будущих специалистов, является сохранение творческой индивидуальности личности студента при обучении его применению полученных знаний и навыков в будущей профессиональной деятельности.

На современном этапе развития высшего образования все рельефнее прослеживается тенденция поиска новых эффективных путей повышения качества профессиональной подготовки будущих специалистов. Необходимым условием реализации образовательного процесса, по мнению современных исследователей, является перемещение студента в активную познавательную позицию. Формы, методы, технологии и средства обучения должны подбираться таким образом, чтобы студент стал активным субъектом образовательной деятельности.

В соответствии с Законом РФ «Об образовании и требованиями к системе образования», возникает острая необходимость в новых подходах к преподаванию изобразительного искусства. Это во многом определяет успех возрождения национальных культур, народных традиций, фольклора, музыки в рамках регионального компонента.

Все вышеизложенное актуализирует поиск путей повышения познавательной активности студентов. Одним из возможных путей повышения познавательной активности студентов – будущих учителей изобразительного искусства и, соответственно, качества их профессиональной подготовки является, по нашему мнению, использование педагогической технологии формирования и развития анимационных навыков обучающихся.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является обоснование потребности мотивации познавательной активности с целью повышения уровня качества профессионального образования будущих преподавателей изобразительного искусства, изучение роли и потенциала технологии развития анимационных навыков в формировании ключевых профессиональных компетенций будущих специалистов.

Изложение основного материала статьи. Изобразительное искусство является одним из важнейших средств познания мира и развития эстетического восприятия, так как оно связано с самостоятельной, практической и творческой деятельностью обучающегося. В процессе изучения изобразительного искусства обучающиеся учатся рассуждать, анализировать, делать выводы. Однако успешность их обучения будет зависеть от уровня их познавательной активности, мотивированности к освоению профессионально значимых умений, навыков и способностей.

«Стимулирование и развитие познавательной активности молодых студентов является одной из необходимых задач, стоящих перед педагогической наукой» [4, с. 44].

Так, по нашему мнению, в системе профессиональной подготовки будущих преподавателей изобразительного искусства важную роль играет познавательная активность, уровень которой может повышаться путем реализации деятельности с использованием анимационных навыков.

С целью раскрытия сущности познавательной активности студентов рассмотрим цепочку взаимосвязанных понятий «активность», «познавательная активность», «формирование познавательной активности студентов».

Термин «активность» был введен в научный оборот еще Эпикуром. Данное понятие подверглось теоретическому осмыслению в работах Лейбница, Дидро, Гегеля и других философов и мыслителей. Как философская категория «активность» в широком смысле трактуется сегодня в значении всеобщего свойства материи, ее атрибута.

В психолого-педагогической науке проблеме активности посвящены труды А.Ф. Лазурского, С.Л. Рубинштейна, Л.И. Божович, Н.С. Лейтеса, А. М. Матюшкина, Д. Б. Богоявленской и других ученых. На основе анализа их работ можем прийти к выводу, что активность представляет собой сложную характеристику личности, через которую выражается ее отношение к деятельности. Активность – это «совокупность инициативных действий субъекта, обуславливаемых его внутренними противоречиями, опосредованными средовыми влияниями» [8, 2].

В педагогике и психологии на современном этапе выделяют такие понятия, как «социальная активность личности», «физическая активность», «активность сознания», «познавательная активность» и др.

По словам Ю.Ю. Жукова, познавательная активность, являющаяся основным условием профессионального становления будущих специалистов, представляет собой «сложный феномен, который имеет многокомпонентную структуру» [2, с. 31].

Основным признаком познавательной активности, по мнению Д.Б. Богоявленской, является интеллектуальная инициатива как способность продолжать мыслительную деятельность как в рамках поставленных задач, так вне их [1].

Так, основе природы познавательной активности:

- познавательное мышление (Д.Б. Богоявленская) [1];
- познавательный интерес (С.Л. Рубинштейн) [7];
- познавательная потребность (А. Маслоу) [5];
- целеполагание к познанию (В.А. Петровский) [6].

В структуре познавательной активности исследователи выделяют следующие компоненты:

- мотивационный;
- эмоциональный;
- когнитивный;
- деятельностный.

Познавательная активность достигается путем введения обучающегося в познавательную деятельность. По мнению М.Н. Скаткина, на развитие познавательной активности влияет и содержание материала, и методы обучения, и организационные формы, и постановка воспитательной работы, и материальная база учреждения образования, и личность педагога [9].

На основе анализа теоретической литературы заключим, что, по мнению исследователей, стимулированию познавательной активности студентов способствуют следующие методы и формы обучения:

- проблемное обучение;
- организация общения, творческого взаимодействия в аудитории;
- организация деятельности общего характера;
- организация сотрудничества и взаимопомощи.

В соответствии с вышесказанным – повышение уровня познавательной активности студентов – будущих учителей изобразительного искусства предполагает мотивацию ее в процессе реализации обучающимися изобразительной деятельности.

Рассматривая теоретические и методические аспекты развития познавательной активности в процессе изобразительной деятельности, С.Л. Колосова выделяет следующие виды активизации:

- внешнюю, включающую стимуляцию восприятия, внимания, взаимоотношение словесного и наглядно-образного, поддерживающего общую работоспособность обучающихся);
- внутреннюю, включающую активизацию мышления, воображения и творчества в процессе индивидуализированной работы студентов [3].

С целью достижения эффективности внешней и внутренней активизации студентов к познавательной деятельности должны использоваться соответствующие методы, формы и технологии обучения.

Применение активных и интерактивных методов обучения, инновационных педагогических технологий на занятиях по изобразительной деятельности способствует введению студентов в ориентировочно-исследовательскую творческую деятельность, благодаря чему происходит развитие фантазии, памяти, познавательных способностей, формируется эстетический вкус, воспитывается самостоятельность.

Занятия по изобразительному искусству становятся более результативными, когда в их основу положено следующее:

- привлекательность учебного материала с использованием приемов педагогической техники, повышающей интерес к изучаемой теме;
- принцип сотворчества преподавателя и обучающегося для получения глубоких знаний;
- принцип практического применения полученной информации;
- проведение занятий с анимационным выступлением;
- самостоятельная работа студентов.

Повышению познавательной активности будущих учителей изобразительного искусства в системе образовательного процесса способствует применение нетрадиционных техник изображения. Данные техники стимулируют положительную мотивацию, вызывает положительные эмоции, у обучающихся, снижают уровень боязни использования красок и цветов, страха не справиться с процессом рисования. Использование в учебном процессе видов нетрадиционного рисования способствует повышению уровня развития зрительно-моторной координации. К преимуществам таких техник стоит отнести то, что они не вызывают утомление у студентов, способствуют сохранению у них высокой активности, работоспособности на протяжении всего времени, отведенного на выполнение учебного задания. К перечню таких техник стоит отнести и работу с анимацией.

Сегодня новое поколение обучающихся с интересом вовлекается в сферу анимационных технологий. Благодаря использованию анимационных технологий в системе профессиональной подготовки будущих учителей изобразительного искусства эффективнее развивается познавательная активность студентов, исследовательская работа, творческая деятельность, мотивация, самостоятельность, осуществляется поиск материала и т.д.

Для полноты использования потенциала анимационных технологий целесообразно в процессе профессиональной подготовки будущих преподавателей изобразительного искусства формировать анимационные навыки.

Цель формирования анимационных навыков в системе профессиональной подготовки будущих учителей изобразительного искусства, по нашему мнению, может быть путем решения таких задач:

- воспитанием художественно образованной личности, умеющей ценить и понимать искусство и самостоятельно создавать произведения, несущие красоту и эстетическое удовольствие.
- эффективным развитием художественного вкуса, чувства стиля студентов;
- обучением студентов пространственному мышлению, умению обобщать, стилизовать увиденное;
- создания условий для развития анимационного искусства среди студенчества;
- обучением основам технологической системы в создании анимационных технологий.
- подготовки потенциальных специалистов в области анимационных технологий [10].

Выводы. Теоретический анализ понятий «активность» и «познавательная активность» позволил уточнить сущность познавательной активности студентов и обосновать необходимость ее стимуляции с целью повышения качества профессиональной подготовки будущих учителей изобразительного искусства в соответствии с современными требованиями государства и потребностями общества.

Одним из путей повышения познавательной активности студентов является вовлечение их в нестандартные формы изобразительной деятельности. В качестве эффективного средства в данном аспекте выступает анимация.

Применение в изобразительной практике студентов анимационных технологий требует организации целенаправленной обучающей деятельности по формированию и развития анимационных навыков студентов. Данная деятельность подразумевает решение изложенных в исследовании задач и создание ряда педагогических условий, среди которых – обеспечение возможности внедрения в учебный процесс анимационных образовательных технологий.

Литература:

1. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. – М.: Изд-во Ростовского университета, 1983. – 216 с.
2. Жуков Ю.Ю. Признаки и факторы познавательной активности студентов вузов физической культуры в учебной деятельности // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2013. – № 11. – С. 30-35.
3. Колосова С.Л. Основы психодиагностики. Учебное пособие. – Сыктывкар, 2000. – 186 с.

4. Лала М.А. Проблема формирования познавательной активности студентов в педагогико-психологической литературе // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогические науки. – 2012. – № 6. – С. 44-51.
5. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы: пер. с англ. – М.: Смысл, 1999. – 425 с.
6. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. – М.: Феникс, 1992. – 321 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб. : Издательство «Питер», 2000. – 712 с.
8. Рюмина Ю.Н. Формирование социальной активности студентов вуза в процессе волонтерской деятельности // Концепт. – 2013. – Спецвыпуск № 02. - ART 13520. - 0,5 п. л. - URL: http://e-koncept.ru/2013/13520.htm. - Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. - ISSN 2304-120X.
9. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. – М.: Педагогика, 1984. – 96 с.
10. Шаблин М.С. Стимуляция изобразительного творчества учащихся в сфере дополнительного художественного образования с помощью анимационных и педагогических технологий // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2011. – № 17. – С. 132-136.

Педагогика

УДК: 378.2

преподаватель Васянина Оксана Леонидовна
Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил
«Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (г. Сызрань)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ КОНСТРУКТИВНОГО РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В МЕЖЛИЧНОСТНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Аннотация. В статье рассматриваются условия конструктивного разрешения конфликта в диаде преподаватель – иностранный слушатель.

Ключевые слова: педагогические условия разрешения конфликтов в диаде преподаватель - иностранный слушатель; индивидуально-психологические особенности иностранных военнослужащих; специальный курс «Конфликтология»; характеристики уровней образования иностранных военнослужащих.

Annotation. The article deals with the conditions of a constructive resolution of a conflict in a dyad a teacher a foreign servicemen.

Keywords: pedagogical conditions of conflict resolution in a dyad teacher - serviceman; individual psychological characteristics of foreign servicemen; special course "Conflictology"; levels of education of foreign military personnel.

Введение. В современных условиях развитие международных отношений основывается на принципах интеграции. Данный процесс проявляется в области международного военного сотрудничества, связанного с подготовкой в военных образовательных учреждениях России курсантов и слушателей иностранных государств. В настоящее время в условиях интеграции в военных вузах РФ обучаются представители стран ближнего и дальнего зарубежья. К сожалению, конфликты в учебно-воспитательном процессе в диаде преподаватель - иностранный слушатель не являются исключением.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим основные условия формирования конструктивного разрешения конфликтов в межличностном взаимодействии преподавателей и иностранных военнослужащих. В первую очередь, социально-педагогические условия т.е. совокупность объективных и субъективных факторов, детерминирующих характер протекания и результат педагогического процесса. Анализируя литературу по данному вопросу, мы пришли к выводу, что конструктивное разрешение конфликтов в учебно-воспитательном процессе возможно при соблюдении и выполнении ряда педагогических условий.

Также одним из условий является организация и проведение специального курса «Конфликтология» [1, 2, 3]. Неотъемлемой частью данного условия является учебно-методическое обеспечение: внедрение комплекса аудиторных и внеаудиторных форм, методов и приемов обучения преподавателей, работающих с ИВС, с целью положительного разрешения конфликтов. Данное условие нашло выражение в содержании учебного материала занятий спецкурса «Конфликтология».

Цель спецкурса: формирование умений и навыков по разрешению преподавателями конфликтов, возникающих в учебно-воспитательном процессе военного вуза при работе с ИВС посредством изучения вопросов конфликтологии, педконфликтологии в контексте философско-антропологических, социологических, психолого-педагогических и конфликтологических исследований.

Задачи спецкурса:

1) ознакомить преподавателей, работающих с ИВС, с основным понятийным аппаратом в области конфликтологии, сформировать целостное представление о социально-психологических проблемах конфликта, его роли в обществе и методах его разрешения; ознакомить со способами разрешения конфликтов в учебно-воспитательном процессе;

2) сформировать навыки разрешения конфликтов в учебно-воспитательном процессе военного вуза при работе с ИВС.

Преподавание данного спецкурса ведётся методом комплексного и системно-проблемного изучения явлений и процессов с выявлением их причинно-следственных связей, объективных противоречий, а также с помощью анализа конфликтных ситуаций и конфликтов, их последствий в преподавательской деятельности при работе с ИВС в военном вузе.

Формы организации занятий по спецкурсу предусматривают сочетание традиционных лекционных занятий с проведением семинаров в конце изученных тем.

На базе Филиала федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» Министерства обороны Российской

Федерации в г. Сызрани в 2018 г. будет выпущено учебно-методическое пособие «Стили и методы разрешения конфликтов в военном вузе». Основными составляющими теоретической базы учебно-методического пособия, определившими его структуру, являются следующие разделы и темы: «Проблема конфликтов в образовательной среде», «Специфика конфликтов при работе с иностранными военнослужащими», «Стили разрешения конфликта преподавателем», «Применение стратегий и методов для выработки модели поведения в конфликте», «Пошаговая деятельность преподавателя при разрешении конфликта».

В методическом пособии будут представлены ключевые понятия конфликтологии, выстроена система формирования конфликтологических знаний преподавателя военного вуза, рассмотрены стили разрешения конфликта, стратегии и методы для выработки модели поведения педсостава в конфликте при работе с ИВС.

Цель методического пособия – представить стили управления и разрешения конфликтов разного типа для компетентного содействия их разрешению с учетом специфики конфликтов в сфере высшего военного образования.

Следующим условием конструктивного разрешения конфликтов в межличностном взаимодействии преподавателей и иностранных военнослужащих является учет индивидуально-психологических особенностей обучаемых.

В настоящее время в военном вузе, по нашему мнению, недостаточно уделяется внимания индивидуально-психологическим особенностям обучаемых. Мы вносим следующие предложения, позволяющие учитывать как индивидуально-психологические, так и национальные особенности иностранных военнослужащих, которые дают возможность уменьшить возникновение конфликтов в учебно-воспитательном процессе. Основное содержание данных предложений заключается в следующем:

1) уточнение структуры проведения занятий с ИВС в военном вузе, предполагающей сочетание фронтальной, групповой и индивидуальной работы, а также использование интерактивных форм обучения;

2) использование результатов психодиагностического тестирования ИВС; применение результатов данного тестирования для определения психологических и педагогических приемов, позволяющих активизировать деятельность слушателя во время обучения; формирование групп с учетом подбора психологически совместимых лиц с различным сочетанием индивидуально-психологических характеристик;

3) использование различных методик для составления индивидуальных психологических карт ИВС и определение психологических условий, которые будут способствовать достижению наилучших показателей в учебно-воспитательном процессе;

4) использование входного тестирования ИВС, позволяющего определять уровень знаний иностранных слушателей после окончания подготовительного курса и вновь прибывших курсантов и слушателей из стран ближнего зарубежья, а также проводить формирование «однородных» учебных групп.

В связи с увеличением числа обучаемых иностранных военнослужащих в России, растет интерес к образовательным программам военных вузов нашей страны [4]. Мы соглашаемся с мнением Л. Ю. Монаховой, В. В. Танюхиной [5] о том, что необходимо создание отдельных программ по дисциплинам для каждой категории иностранных военнослужащих как на этапе предвузовской подготовки, так и на этапе дальнейшего обучения. Мы опирались на данные [6] рейтинга стран мира по уровню образования и контрактно-договорные документы иностранных курсантов и слушателей, прибывших на обучение в г. Сызрань. Анализ документов позволил выделить три группы ИВС. При распределении иностранных военнослужащих учитывались критерии, характеризующие системы образования государств: уровень грамотности населения, индекс развития человеческого потенциала, индекс уровня образования; срок службы в рядах национальных армий или отсутствие такого срока службы у ИВС; уровень ранее полученного образования иностранным курсантом и слушателем, результаты входного тестирования. Опираясь на вышеизложенное, мы можем составить таблицу, позволяющую охарактеризовать уровни готовности ИВС.

Таблица 1

Характеристики уровней образования ИВС

Название уровня	Составляющие критериев
Недостаточный	1. ИВС прибыли из страны с низким уровнем образования. 2. ИВС не имеют срока службы в армии. 3. ИВС имеют низкий уровень вузовской подготовки. 4. Удовлетворительный результат входного тестирования по иностранному языку.
Необходимый	1. ИВС прибыли из страны со средним или низким уровнем образования. 2. ИВС имеют продолжительный срок службы в армии. 3. ИВС не имеют неполное высшее или высшего образования. 4. ИВС имеют незаконченное высшее образование соответствующего профиля. 5. Удовлетворительные результаты входного тестирования ИВС по иностранному языку (русскому языку).
Высокий	1. ИВС прибыли из страны с высоким уровнем образования. 2. ИВС имеют непродолжительный или продолжительный срок службы в армии. 3. ИВС имеют неполное высшее или высшее образование соответствующего профиля. 4. Удовлетворительные результаты входного тестирования ИВС по иностранному языку (русскому языку).

Таблица 2

Уровни готовности ИВС к обучению на первом курсе в филиале ВУНЦ ВВС «ВВА» в Сызрани

№	Страна	Кол-во ИВС	Уровни	Характеристики
1.	Казахстан	20	Высокий	1. ИВС прибыли из страны с высоким уровнем образования(0, 805). 2. ИВС имеют высокий уровень довузовской подготовки. 3. ИВС имеют среднее общее образование. 4. Имеют удовлетворительный результат входного тестирования по иностранному языку
2.	Киргизстан	11	Высокий	1. ИВС прибыли из страны с высоким уровнем образования(0, 721). 2. ИВС имеют высокий уровень довузовской подготовки. 3. ИВС имеют среднее общее образование. 4. Имеют удовлетворительный результат входного тестирования по иностранному языку.
3.	Перу	7	Высокий	1 .ИВС прибыли из страны с высоким уровнем образования(0, 672). 2. ИВС имеют высокий уровень довузовской (вузовской) подготовки. 3. ИВС имеют неполное высшее или высшее образование соответствующего профиля (авиационный технологический институт, 2 курса). 4. Имеют удовлетворительный результат входного тестирования по иностранному языку.
4.	Монголия	10	Высокий	1. ИВС прибыли из страны с высоким уровнем образования(0, 737). 2. ИВС имеют высокий уровень довузовской (вузовской) подготовки. 3. ИВС имеют неполное высшее или высшее образование соответствующего профиля (военное училище, 1 курс). 4. ИВС имеют непродолжительный срок службы в армии (1 ИВС). 5. Имеют удовлетворительный результат входного тестирования по иностранному языку.
5	ЮАР	4	Высокий	1. ИВС прибыли из страны с высоким уровнем образования(0,705). 2. ИВС имеют высокий уровень довузовской подготовки. 3. ИВС имеют среднее общее образование. 4. Имеют удовлетворительный результат входного тестирования по иностранному языку.
6	Мали	7	Высокий	1. ИВС прибыли из страны с низким уровнем образования(0,312). 2. ИВС имеют высокий уровень довузовской (вузовской) подготовки. 3. ИВС имеют неполное высшее или неполное высшее образование соответствующего профиля (общевойсковое сержантское военное училище, 2 курса). 4. Имеют удовлетворительный результат входного тестирования по иностранному языку.
8	Камерун	2	Высокий	1. ИВС прибыли из страны со средним уровнем образования (0,493). 2. ИВС имеют высокий уровень довузовской (вузовской) подготовки. 3. ИВС имеют высшее или неполное высшее образование соответствующего профиля (высшее общевойсковое военное училище)
9	Азербай-джан	4	Необходимый	1.ИВС прибыли из страны со средним уровнем образования (0,723). 2.ИВС имеют средний уровень довузовской (вузовской) подготовки. 3. ИВС имеют среднее общее образование.
10	Абхазия	14	Необходимый	1. Нет информации об уровне образования в стране. 2. ИВС имеют высокий или средний уровень довузовской (вузовской) подготовки. 3. ИВС имеют среднее общее образование. 4. Имеют удовлетворительный результат

				входного тестирования по иностранному языку.
11	Ангола	20	Необходимый	1. ИВС прибыли из страны со средним уровнем образования (0, 482). 2. ИВС имеют высокий или средний уровень довузовской (вузовской) подготовки. 3. ИВС имеют среднее общее образование. 4. Имеют удовлетворительный результат входного тестирования по иностранному языку
12	Джибути	6	Необходимый	1. ИВС прибыли из страны с низким уровнем образования(0, 310). 2. ИВС имеют средний уровень довузовской (вузовской) подготовки. 3. ИВС имеют неполное высшее или высшее образование соответствующего профиля (4 ИВС имеют высшее образование, 2 ИВС – средне-специальное образование). 4. Имеют удовлетворительный результат входного тестирования по иностранному языку.
13	Лаос	2	Необходимый	1. ИВС прибыли из страны со средним уровнем образования(0,474). 2. ИВС имеют низкий уровень довузовской (вузовской) подготовки. 3. ИВС имеют средне-техническое образование. 4. Имеют удовлетворительный результат входного тестирования по иностранному языку
14	Намибия	1	Необходимый	1. ИВС прибыли из страны со средним уровнем образования (0,546). 2. ИВС имеют неполное высшее (институт гражданской авиации; 2 курса). 3. ИВС имеют средний уровень довузовской (вузовской) подготовки. 4. Имеют удовлетворительный результат входного тестирования по иностранному языку.
15	Никарагуа	11	Необходимый	1. ИВС прибыли из страны со средним уровнем образования (0,542). 2. ИВС имеют среднее образование. 3. ИВС имеют средний уровень довузовской (вузовской) подготовки.
16	Палестина	7	Необходимый	1. ИВС прибыли из страны со средним уровнем образования (0,655). 2. ИВС имеют средний уровень довузовской (вузовской) подготовки. 3. ИВС имеют среднее образование. 4. Имеют удовлетворительный результат входного тестирования по иностранному языку.
17	Королев-ство Саудов-ская Аравия	11	Необходимый	1. ИВС прибыли из страны со средним уровнем образования (0,768). 2. ИВС имеют средний уровень довузовской (вузовской) подготовки. 3. ИВС имеют среднее образование, 4 ИВС закончили 1 курс военной академии. Имеют удовлетворительный результат входного тестирования по иностранному языку.
18	Таджикистан	23	Необходимый	1. ИВС прибыли из страны со средним уровнем образования (0, 658). 2. ИВС имеют средний уровень довузовской (вузовской) подготовки. 3. ИВС имеют среднее образование. 4. Имеют неудовлетворительный результат входного тестирования по иностранному языку.
19	Туркме-нистан	8	Необходимый	1. ИВС прибыли из страны со средним уровнем образования (0, 629). 2. ИВС имеют средний уровень довузовской (вузовской) подготовки. 3. ИВС закончили военный институт МО РТ 2 курса, 4 ИВС закончили 1 курс военный институт МО РТ. 4. Имеют неудовлетворительный результат входного тестирования по иностранному языку.
20	Судан	3	Необходимый	1. ИВС прибыли из страны со слабым уровнем образования (0,318). 2. ИВС имеют средний уровень довузовской (вузовской) подготовки. 3. Курсанты закончили 1 курс военного университета.

				4. Имеют удовлетворительный результат входного тестирования по иностранному языку.
21	Конго	4	Необходимый	1. ИВС прибыли из страны со средним уровнем образования(0, 520). 2. ИВС имеют высокий уровень довузовской подготовки. 3. ИВС имеют среднее общее образование. 4. Имеют удовлетворительный результат входного тестирования по иностранному языку.
21	Нигер	2	Недостаточный	1. ИВС прибыли из страны со слабым уровнем образования (0, 206) 2. ИВС имеют средний уровень довузовской (вузовской) подготовки. 3. ИВС имеют среднее образование. 4. Имеют удовлетворительный результат входного тестирования по иностранному языку.
22	Афганистан	2	Недостаточный	1. ИВС прибыли из страны со слабым уровнем образования (0,398). 2. ИВС имеют низкий уровень довузовской (вузовской) подготовки. 3. ИВС имеют среднее образование. 4. Имеют удовлетворительный результат входного тестирования по иностранному языку.
23	Мозамбик		Недостаточный	1. ИВС прибыли из страны со слабым уровнем образования (0,398). 2. ИВС имеют низкий уровень вузовской подготовки. 3. ИВС имеют среднее образование. 4. Имеют удовлетворительный результат входного тестирования по иностранному языку.

Данные, представленные в таблице, позволяют выделить уровни образования ИВС, приступивших к обучению в 2017-2018г. в Филиале ВУНЦ ВВС «ВВА» г. Сызрани. Слушатели Монголии, Конго, ЮАР, Мали, Камеруна, Перу, Казахстана, Киргизской Республики обладают высокой степенью готовности к обучению (с высоким уровнем образования в стране; получившие ранее высшее, неполное высшее образование; высокий показатель тестирования по иностранному языку). Обучаемые, обладающие необходимой степенью готовности, прибывшие из Абхазии, Анголы, Джибути, Намибии, Никарагуа, Палестины, Королевства Саудовская Аравия, Таджикистана, Туркменистана, Конго, Судана имеют средний уровень образования в стране, незаконченное высшее образование соответствующего профиля или срок службы в армии. Обучаемые из Камбоджи, Нигера, Мозамбика, Афганистана обладают недостаточной степенью готовности, т. к. представители этих государств прибыли из страны со слабым уровнем образования; военнослужащие имеют низкий уровень вузовской подготовки.

Безусловно, соблюдение пунктов приказа №575 «О подготовке национальных военных кадров и технического персонала иностранных государств в воинских частях и организациях Вооруженных Сил Российской Федерации», приказа Министра обороны РФ № 80 «Об утверждении Руководства по организации работы высшего военно-учебного заведения министерства обороны РФ», а также учёт уровней подготовки иностранных курсантов и слушателей позволят грамотно формировать учебные группы на первом курсе.

Выводы. Вышеперечисленные условия способствуют сокращению количества конфликтов в учебно-воспитательном процессе, а при возникновении позволяют конструктивно разрешать их.

Литература:

1. Бреус Е. Д. Программа спецкурса «Конфликтология» Ростов-на-Дону, 2002. С. 5-7.
2. Брусочкина Ж. В. Рабочая программа учебной дисциплины «Конфликтология». Иваново, 2011. С. 6-7.
3. Орланова А. И. РУДН. Программа дисциплины «Конфликтология». Москва, 2003. С. 6-7.
4. Арефьев А. Л., Шереги А. Ф. Обучение иностранных граждан в высших учебных заведениях Российской Федерации: стат. сб. Выпуск 8 / М-во образования и науки РФ. – М.: Центр социал. прогнозирования и маркетинга, 2011. С. 155 -156.
5. Монахова Л.Ю., Танюхина, В. В. Исследование уровней готовности иностранных курсантов к обучению. Человек образование. № 1 (30) 2012. - С. 114-115.
6. Рейтинг стран мира по уровню образования. Информация об исследовании и его результаты. Education Index / Индекс уровня образования [Электронный ресурс]. Дата обращения 23.08.2018).

УДК 371

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

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Целью статьи является изучение методологических основ экологического образования. В исследовании обосновывается потребность реализации механизмов экологического образования, анализируются основные этапы его изучения в отечественной науке и реализации в образовательном пространстве, рассматриваются ключевые понятия терминологического аппарата экологического образования и концептуальные положения его реализации на современном этапе.

Ключевые слова: экологическая ситуация, экологическое состояние, окружающая среда, природа, человечество, экологическое образование, экологическое воспитание, экологическая культура, экологическое мышление, экологическое сознание, экологическое мировоззрение, экологическая парадигма.

Annotation. The aim of the article is to study the methodological foundations of environmental education. The study substantiates the need to implement the mechanisms of environmental education, analyzes the main stages of its study in Russian science and implementation in the educational space, considers the key concepts of the terminological apparatus of environmental education and the conceptual provisions of its implementation at the present stage.

Keywords: ecological situation, ecological state, environment, nature, humanity, ecological education, ecological education, ecological culture, ecological thinking, ecological consciousness, ecological worldview, ecological paradigm.

Введение. Анализ современного состояния окружающей среды убедительно свидетельствует о том, что причины, детерминирующие обострение экологической ситуации, объективно действуют в любом обществе, независимо от социально-экономического строя, но значительно поддаваясь воздействую факторов технико-технологического, экономического и социокультурного развития, уровня демократии в государстве, возможностям влияния граждан на процессы принятия решений относительно использования природных ресурсов и реализации защиты объектов природы.

На основании исследования документов последних лет, посвященных проблемам окружающей среды и гармоничного социального развития человечества, заметим, что в современных условиях большое внимание уделяется экологической культуре и сознанию, информированности людей об экологической ситуации в мире, государстве, регионе, о возможных путях решения экологических проблем, о концептуальных подходах сохранения биосферы и цивилизации. Все это в совокупности предусматривает воспитание граждан социума, отличающихся уровнем культуры и ответственности за реализацию экологически толерантной и природосообразной деятельности.

Экологическое образование и воспитание, нацеленное на формирование экологически образованных граждан, выступает одним из важнейших и необходимых средств осуществления перехода к гармоничному развитию мирового сообщества в условиях глобализации.

Так, с учетом вышеизложенного сегодня граждане всех категорий, возрастных групп и сфер деятельности должны быть охвачены серьезным теоретическим овладением экологическими знаниями, формированием экологической культуры, мышления, сознания и мировоззрения. Глобализационное, экобезопасное развитие должно стать базисной идеей, методологической основой экологического образования в соответствии с международными требованиями.

Активизация экологического образования и необходимость его совершенствования и реформирования являются приоритетными направлениями деятельности многих научных отраслей, в том числе и педагогической науки. Так, общий процесс модернизации образования должен коснуться и экологического образования, нуждающегося в реформировании форм, методов и технологий его реализации.

Внедрение в содержание всех образовательных уровней экологического компонента обосновано осознанием роли негативных факторов, влияющих на состояние окружающей природной среды.

Целью реализации образовательной экологически сообразной деятельности на современном этапе развития отечественного общества является разносторонняя подготовка граждан, способных изучать, понимать и оптимально решать социально-экологические проблемы на основе знаний о процессах развития биосферы, общечеловеческого опыта и объективно положительных ценностей.

Так, экологическое образование сегодня является общей задачей гуманитарно-эстетических, социально-исторических и природоохранных мероприятий, содержание которой раскрывает единство связей в системе «природа – человек – общество».

Реализация всесторонней подготовки граждан, заключающейся в формировании высокого уровня экологических знаний, экологического сознания и культуры на основе современных критериев оценки взаимоотношений человеческого общества и природы требует глубокого теоретического анализа и изучения методологических основ экологического образования.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является изучение методологических основ экологического образования, стратегических направлений его развития в отечественной системе образования на современном этапе.

Изложение основного материала статьи. Понимание представителями общества важности экологических проблем в стране и в мире обосновывает потребность реализации массовой природоохранной и экологосообразной деятельности. Защита окружающей среды и улучшение ее состояния требуют включения в экологосообразную деятельность широких масс населения различного возраста, уровня образования и разной профессиональной ориентации. В этой связи экологическое образование выступает одним из наиболее актуальных и востребованных образовательных концепций.

Основной задачей экологического образования, которая стоит перед всеми звеньями образования и должна решаться обществом в целом, является оптимизация взаимодействия общества с природой, выработка умений активно и целенаправленно использовать экологические знания.

За время становления экологического образования в отечественном пространстве неоднократно менялись концептуальные векторы определения его сущности, цели, задач и функций, вследствие чего в современной науке существует большое количество определений понятия «экологическое образование». Обобщив сущность большинства из них, в рамках данного исследования под экологическим образованием будем понимать процесс образования по изучению глобальных условий существования человечества и обучению поиску и реализации стратегий сохранения этих условий при постоянном улучшении качества жизни. Целью экологического образования в широком смысле является развитие представлений об основных характеристиках окружающей человека среды, отношения к ней, на основе которых он должен стремиться к сохранению и улучшению среды.

Методологические основы экологического образования строятся на научных педагогических концепциях. В данном исследовании мы разделяем мнение Л.Ю. Чуйковой, которая утверждает, что с середины 80-х годов в отечественной науке дифференцировались два подхода к экологическому образованию: традиционный и развивающий [8].

Традиционный научный подход к экологическому образованию базируется на природоохранном материале и воспитании любви и бережного отношения к природе. Целью данного подхода является формирование экологической культуры [8].

Развивающий подход базируется на экологических знаниях, позволяющих проектировать экологические ситуации и предвидеть их изменения ввиду человеческой деятельности [1]. Целью данного подхода является формирование таких личностных качеств, как экологическое мышление, экологическое мировоззрение и экологическое сознание [8].

Так, по мнению Л.Ю. Чуйковой, на современном этапе «в практике экологического образования, помимо формирования экологической культуры, наибольшее выражение находит идея формирования экологического мышления и экологического сознания подрастающего поколения» [9, с. 47].

Сегодня все чаще в концепциях образования превалирует термин «парадигма». Современными учеными разрабатывается образовательная система, базирующаяся на анализе экологической парадигмы.

На основе вышеизложенного, по нашему мнению, стоит обратиться к обоснованию сущности таких понятий, как экологическая парадигма, экологическая культура, экологическое мышление, экологическое сознание и экологическое мировоззрение, составляющих активный терминологический аппарат экологического образования на современном этапе его развития.

Экологическая парадигма, по мнению Е.В. Рубановой, это относительно устойчивая система «взглядов, норм, принципов, установок и ценностных ориентаций, являющихся определяющими для данного времени в отношении системы «Человек – Природа – Общество» [3, с. 75].

Экологическая культура представляет собой совокупность нравственного духовного опыта взаимодействия человека с природой и ответственности человека в решении экологических проблем в условиях устойчивого развития биосферы и общества [2].

Экологическая культура выступает одновременно целью и результатом (продуктом) экологического воспитания и образования и базируется на основе формирования экологического мышления, сознания и мировоззрения [5].

По мнению Л.Ю. Чуйковой, существуют прямые соотношения между экологической культурой и экологическим мышлением. Так, исследовательница подчеркивает, что от уровня развития экологического мышления зависит уровень экологической культуры и наоборот [9].

По словам З.А. Хусаинова, сущность зависимости между мышлением и сознанием иная: мышление выступает продуктом сознания, а не наоборот [6]. В этой связи экологическое мышление выступает инструментом, которым оперирует экологическое сознание [7].

Экологического сознание является частью общественного сознания. По мнению Е.В. Рубановой, экологическое сознание представляет собой «совокупность чувств, мыслей, переживаний, настроений, идей, учений, концепций, посредством которых человек выражает свое отношение к природной среде» [3, с. 75].

Субъектом экологического сознания выступает человек, социальная группа, общество и человечество в целом. Субъект осмысливает экосоциальные проблемы и активно реализует свои знания в энвайронментальной деятельности, то есть такой, которая осуществляется в окружающей среде с непременным взаимодействием с ее объектами [3].

Объектом экологического сознания выступает окружающая природная среда, включенная в систему интересов и деятельность субъекта анализируемого типа сознания [4].

Современный подход к экологическому образованию требует развития экологического сознания, в частности воспитания личности, обладающей экологической мировоззренческой установкой, что требует обоснования сущности экологического мировоззрения.

По мнению Е.В. Рубановой, экологическое мировоззрение это «система взглядов, установок, ценностей, позволяющих человеку определить свое место и назначение в природе» [3, с. 76]. Л.Ю. Чуйкова подчеркивает, что изменение мировоззренческой парадигмы требует использования общественного механизма [9]. Так, становление экологического мировоззрения происходит в процессе экологической социализации личности под воздействием механизмов экологического образования и воспитания.

Методологические основы экологического образования на современном этапе его развития базируются на следующих положениях:

1. Мир представляет собой сложную систему связей и взаимоотношений. Из чего следует, что изменения его элементов взаимообусловлены.

2. Защита природы базируется на применении закона отношений и взаимных действий, существующих в материальном мире.

3. Человек и общество являются результатом эволюции живой природы.

4. Вредные для людей изменения, возникающие в биосфере, обусловлены отсутствием или недостатком мер в регулировании взаимодействия человека и природы.

5. Природа оказывает влияние на темп развития общества, но не влияет на характер общественных отношений [10].

Выводы. Резюмируя все вышеизложенное, обобщим, что на современном этапе развития мирового общества проблемы человечества и природы являются одними из наиболее актуальных. Их актуальность обусловлена стремительным ухудшением экологической ситуации в мире. В этой связи на протяжении последних нескольких десятков лет обосновывается актуальность реализации экологического образования общества, методологические основы которого базируются на достижениях различных отраслей науки.

На данном этапе развития образования в контексте экологической парадигмы его целью является не только воспитание экологической культуры личности и общества в целом, но и формирование таких сложных личностных качеств и процессов, как экологическое мышление, экологическое сознание и экологическое мировоззрение.

Литература:

1. Аргунова М.В. Экологическое образование в интересах устойчивого развития как надпредметное направление модернизации школьного образования: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва. 2009. – 141 с.
2. Зверев И.Д., Суравегина И.Т., Захлебный А.Н., Симонова-Салеева Л.П., Кучер Т.В. Концепция общего среднего экологического образования // Зеленый мир, 1997. – №14.
3. Рубанова Е.В. Проблемы современного экологического образования // Известия Томского политехнического университета. Инжиниринг георесурсов. – 2009. – № 6. – С. 75-81.
4. Рубанова Е.В. Философские проблемы становления экологического знания. – Томск: Изд-во «ТЛМ-Пресс», 2007. – 140 с.
5. Хохлова Е.В. Теория и практика формирования экологической культуры младших школьников (на материале сельской школы). – Ставрополь, 2001. – 76 с.
6. Хусаинов З.А. Формирование экологической культуры учащихся национальной школы // Современные наукоемкие технологии. – 2015. – № 5. – С. 85-88.
7. Чуйкова Л.Ю. Анализ моделей экологического образования, использующихся в системе школьного образования // Астраханский вестник экологического образования. – 2011. – № 1 (17). – С. 20-32.
8. Чуйкова Л.Ю. Анализ развития экологического образования в Российской Федерации // Астраханский вестник экологического образования. – 2011. – № 1 (17). – С. 7-19.
9. Чуйкова Л.Ю. Экологическое мышление и экологическое мировоззрение, как продукт экологического образования в школе: анализ научных концепций и трактовок // Астраханский вестник экологического образования. – № 1 (19) 2012. – С. 46-68.
10. Экология и образование (Материалы «Круглого стола» журналов «Вопросы философии» и «Экология и жизнь» // Вопросы философии. – 2001. – № 10. – С. 21.

Педагогика

УДК 378.2

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ

Аннотация. В статье показаны особенности воспитательного процесса обучающихся, которые направлены на всестороннее развитие личности, формирование мировоззрения и компетенций в процессе обучения в образовательных организациях МВД России. Профессиональная подготовка сотрудников ОВД к оперативно-служебной деятельности предполагает формирование у них профессионального мировоззрения, которое обусловлено факторами духовно-нравственного начала, идентификация своей профессиональной роли, идеологической составляющей служебной деятельности.

Ключевые слова: формирования мировоззрения, нравственные качества профессиональное мышление, особенности воспитательного процесса всестороннее развитие личности, формирование компетенций, интеллектуальный потенциал.

Annotation. The article shows the features of the educational process of students, which are aimed at the comprehensive development of the individual, the formation of the worldview and competencies in the learning process in educational institutions of the Ministry of internal Affairs of Russia. Professional training of employees of internal Affairs for operational and official activities involves the formation of their professional Outlook, which is due to the factors of spiritual and moral principles, the identification of their professional role, the ideological component of their performance.

Keywords: formation of worldview, moral qualities professional thinking, features of the educational process comprehensive development of the individual, the formation of competencies, intellectual potential.

Введение. На всех исторических этапах развития органов внутренних дел была и остается актуальной задача формирования профессионально-компетентного, высококультурного, морально и психологически устойчивого сотрудника органов внутренних дел, отвечающего требованиям, предъявляемым к нему обществом и государством. История свидетельствует: воспитание ставится в число приоритетов в переломные моменты жизни государства, общества и людей. И именно в такие периоды осуществление воспитания сопряжено с немалыми трудностями. Тем не менее, любые реформы и решения обречены на провал, если они не подкрепляются усиленным вниманием к воспитанию, тесно увязанному с реалиями происходящих перемен. Общечеловеческие истины воспитания, складывавшиеся веками, не устаревают, но на каждом новом историческом отрезке времени нуждаются в новом понимании, требуют новых технологических разработок. При этом проблемы усложняются, если в предшествующий период работа по

воспитанию была ослаблена в социальных системах. Именно такое положение имеет место в современных условиях деятельности органов внутренних дел.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время, отличительной особенностью педагогической и психологической науки и деятельности является усиление внимание интеграции образования и воспитания к проблемам культуры личности на всех уровнях ее развития. Изучение концептуальных подходов в процессе воспитания личности и формирования общекультурных компетенций, обучающихся в образовательных организациях МВД России – задача, актуальная на всех этапах становления и развития системы подготовки кадров для правоохранительных органов.

Эффективность выполнения возложенных оперативно-служебных задач органами внутренних дел во многом определяется профессиональными и личными качествами полицейских. Формирование высококвалифицированного и нравственно ориентированного кадрового потенциала органов внутренних дел во многом зависит от того, какие сотрудники придут на должности после окончания высших образовательных организаций системы МВД России. Формирование личности сотрудника ОВД происходит на протяжении всей жизни, но именно в образовательной организации – когда происходит процесс профессионального становления и закладываются основы тех качеств профессионала, которые он сможет реализовать в процессе служебной деятельности, что будет способствовать личностному и профессиональному развитию. Период обучения является важнейшим периодом социализации будущего профессионала, где формируются его нравственные качества, составляющие основу личности. Всё это, безусловно, позволяет говорить о высокой степени актуальности вопросов, связанных с воспитанием курсантом и слушателей в образовательных организациях системы МВД России и формировании у них служебного мировоззрения, моральных и нравственных качеств, а также профессиональных знаний умений навыков и компетенций.

В Указе Президента России о реформировании системы МВД, в Законе «О полиции», нормативных правовых документах МВД России особый упор делается на формирование у сотрудников полиции основополагающих мировоззренческих ценностей: гражданственности, государственности, патриотизма; верности Присяге, служебному долгу, личной ответственности, самоотверженности, готовности к самопожертвованию, честности и нравственной чистоплотности, справедливости, неподкупности, объективности. В последние годы, когда ослабли государственные институты, проявились нестабильность, неопределённость во всех общественных сферах, и особенно в духовной, были ослаблены или даже утрачены эти фундаментальные мировоззренческие ценности, следствием чего явились коррупция, взяточничество, круговая порука, пьянство и иные проявления девиантного поведения.

В связи с вышеуказанным, следует отметить важность и значимость педагогической составляющей воспитательного процесса курсантов, а именно формирование служебного мировоззрения.

Профессиональная подготовка сотрудников ОВД к оперативно-служебной деятельности предполагает формирование у них профессионального мировоззрения, которое обусловлено факторами духовно-нравственного начала, идентификация своей профессиональной роли, идеологической составляющей служебной деятельности. Однако в виду политических изменений в конце XX века данной проблематике не уделялось должного внимания в виду объективных и субъективных факторов обусловленных социально-экономической нестабильностью, неопределённостью духовных ориентиров, ослаблением влияния на процесс формирования профессионального мировоззрения в ведомственных образовательных организациях МВД России и др.

Сегодня воспитание и обучение сотрудников органов внутренних дел заложено в Концепции кадровой политики МВД, также хочется отметить целенаправленную и чётко спланированную работу учёных и профессорско-преподавательского состава образовательных организаций МВД, направленную на формирование навыков, усвоение и восприятие мировоззренческих знаний и убеждений, реализацию личностного потенциала курсантов и слушателей.

Нужно отметить, что разработка проблемы формирования мировоззрения у курсантов образовательных организаций МВД России определяется:

- недостаточным теоретико-методологическим обоснованием проблемы формирования мировоззрения курсантов образовательных организаций МВД России. В частности, предполагающим необходимость определить методологические подходы, задачи, принципы формирования духовного феномена, а также рассмотреть его сущность, структуру, содержание — то, что составляет и раскрывает его составную, выделить особенности формирования личности курсанта в образовательных организациях системы МВД;
- потребностью в разработке научно обоснованной социально-педагогической концепции формирования профессионального мировоззрения курсантов, как будущих практических сотрудников ОВД обеспечивающей эффективное становление и развитие феномена, что является необходимым условием качественной подготовки профессионалов;
- необходимостью формирования мировоззрения сотрудника полиции как целостного и системного духовного образования, так как мировоззрение современной молодёжи, поступающей в образовательные организации МВД России, преимущественно является мозаичным, эклектичным, что затрудняет становление личности курсанта как будущего специалиста;
- усилением ценностного аспекта мировоззрения, так как излишний сциентизм существенно снижает аксиологическую направленность профессионального мировоззрения сотрудника полиции, ведь вне такого рассмотрения оно распадается, превращаясь во вневременную и непространственную, не значимую для личности совокупность отдельный элементов.

Всё вышеуказанное приводит к снижению роли и значения мировоззренческих ценностей в служебной деятельности, что выражается в несоблюдении отдельными сотрудниками профессионально-этических норм, падении уровня их морально-психологического состояния, в невнимательном отношении к гражданам, в оскорблении и унижении достоинства граждан, в правонарушениях и даже преступлениях, совершаемых самими полицейскими. В настоящее время в содержании и структуре мировоззрения сотрудников правоохранительных органов особый упор делается на развитие мировоззренческих профессионально-значимых качеств, без которых не может быть высокопрофессионального полицейского, достойно выполняющего свой долг по охране общественного порядка, защите прав и свобод граждан. Т. е имеет смысл провести социально-философский анализ воспитания и формирования служебного мировоззрения сотрудника ОВД, которое формируется на стадии обучения в образовательных организациях МВД России.

Формирование социально-педагогического аспекта служебного мировоззрения сотрудника ОВД, которое осуществляется в ходе усвоения курсантами научных знаний, становления идеологических взглядов, убеждений, ценностей, идеалов, что составляет основу мировоззрения, и в этом их особая роль и значение в развитии его архитектоники. Мировоззрение нельзя механически заимствовать, оно не может быть навязано извне, т.к. формируется самой личностью в процессе изучения всего комплекса учебных дисциплин, в особенности философских. Получая знания по философии, педагогике, психологии и др., курсант соотносит их с потребностями и интересами, осмысливает, оценивает, рефлексирует. Знание, что купить жизни актуальность, внутренне приняты в качестве курсанта, превращается в отношения, ориентации, убеждения и определяют его поведение и поступки. Научные знания только тогда становятся убеждениями, когда они не просто переведены на ум курсанта, и быть полезным для него, когда он ухватился за них, положил их в свою точку зрения и они завладели им, - начал регулировать свое поведение и деятельность. Без эмоционального осмысления научное знание не может быть основой духовного мира курсант. Эмоциональный фактор, который влияет на усвоение философских знаний, формирование убеждений, принципов, ценностей, увеличив ее пропускную способность, устойчивость, целеустремленность. Это находит своё выражение в интеллектуальных чувствах, которые сопровождают процесс мыслительной деятельности: любознательности, любви к истине, правдивости, ожидании, волнении, восхищении остроумной мыслью и т.д.1. Если рациональная сторона воспитания направлена на овладение курсантами суммой мировоззренческих знаний, и в первую очередь педагогических, приобретение навыков применения их в предстоящей оперативно-служебной, то эмоциональная сторона имеет своей целью воспитание социальных чувств личности, усиление эффекта логики, обогащение их образностью, включение в сферу личных переживаний. Всё это в конечном итоге составляет основу социально-педагогического аспекта служебного мировоззрения курсантов, которое выражается в подкреплении, как на обыденном, так и на теоретическом уровнях.

Педагогике принадлежит особая роль в формировании служебного мировоззрения сотрудников ОВД. Педагогика обеспечивает единство и внутреннюю согласованность знаний и духовную составляющую личности. Но педагогическое знание не является самоцелью в формировании мировоззрения, которое способствует становлению его целостности, которая в свою очередь находит выражение через овладевание механизмом взаимодействия общенаучного и специально-научного знания2.

Усиление мировоззренческого воспитания в образовательных организациях МВД России - важнейшее направление морально-психологического обеспечения, так как если мировоззрение будет сформировано, то сотрудник ОВД будет психологически готов выполнять возложенные на него обязанности.

Воспитательный процесс является фактором формирования служебного мировоззрения - становление его основных содержательных аспектов (философского, правового, социально-политического, этического, эстетического), имманентных смысложизненных образований (мировоззренческих взглядов, убеждений, идеалов, ценностей) идёт в результате комплексного применения основных направлений воспитательной работы.

Воспитание в образовательных организациях МВД России имеет свои особенности, которые связанны со спецификой учебно-служебной деятельности, поэтому оно существенно отличается по целям и содержанию от воспитания других категорий граждан. Это необходимо учитывать при организации мировоззренческого воздействия на курсантов. Как показывает практика, мировоззренческое воспитание курсантов - сложный и многоплановый процесс, которым занимаются руководство, профессорско-преподавательский состав, курсовые офицеры им вместе приходится решать множество различных специфических педагогических задач. Чтобы уверенно прогнозировать искомый результат, принимать научно обоснованные решения, необходимо наличие у всех категорий воспитателей необходимых психолого-педагогических знаний, большого такта, широкой эрудиции, высокого уровня методической подготовки.

В различных аспектах особенности воспитательной работы, направленной на формирование духовного мира, мировоззрения курсантов, изучали ученые образовательных организаций МВД России В.В. Анциферов, Н Ф Гейжан, Н.М. Дудин, Ю.И. Дутов, В.М. Мельников, Н.И.Татаркина В.С.Олейников и др. Следует признать, что в рамках субординационного подхода, в целом характерного для работ указанных авторов, сложилось понимание сущности воспитания как субъектно-объектных отношений, где субъект оказывает на объект определённое воздействие с целью формирования мировоззренческих взглядов, убеждений, ценностей, необходимых обществу и служебному коллективу. Такой подход в образовательных организациях МВД России частично оправдан, но вряд ли эффективен. При таком понимании мировоззренческого воспитания учёт интересов личности, её духовный мир, стремления, потребность в саморазвитии почти не учитываются.

Мы выделяем, определённые специфические факторы и условия, способствующие мировоззренческому воспитанию курсантов в образовательных организациях МВД РФ:

Первый фактор - наличие единого педагогического коллектива вуза, объединяющего постоянный и переменный состав, использует его возможности для мировоззренческого воспитания курсантов. Благоприятные условия: единство целей воспитателей и воспитанников; педагогическая сплочённость всего служебного коллектива в достижении воспитательных целей; педагогическое взаимодействие каждого члена с другими; педагогическая согласованность воспитательной деятельности в учебной и служебной сферах.

Второй фактор - профессионально-педагогическая подготовка субъектов воспитательного процесса, включающая такие благоприятные условия, как педагогическая направленность, методологическая грамотность, педагогические умения, навыки, способности, организаторские способности и личные качества, владение современными педагогическими технологиями.

Третий фактор - организация педагогического взаимодействия руководства факультетов и курсов, профессорско-преподавательского состава и курсантов, которое направленно на формирование позитивного служебного мировоззрения курсантов. Благоприятные условия: взаимная заинтересованность всех участников воспитательного процесса; сочетание различных активных форм и методов воспитания; создание

---

[1] см.: Дутов Ю.И. Формирование правовой культуры курсантов образовательных учреждений МВД России: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Елец 2006 г.

[2] Грачев В.Д. Стиль мышления и формальная логика // Философия права. 2008. № 2. С. 34 -39.

позитивной воспитательной среды, основанной на взаимопонимании, взаимоуважении, сотрудничестве, умении находить компромиссы.

Учебно-служебная деятельность каждого курсанта протекает в весьма специфичных условиях, которые создаются в образовательных организациях МВД. Формирование личностных и профессионально-важных качеств проходит под влиянием среды учебного взвода, факультета, вуза. Эффективность формирования и воспитания профессиональных качеств полицейского зависит от организации учебно-воспитательного процесса, взаимодействия с различными категориями воспитателей и кураторов, отношений и социально-психологического климата коллектива, взаимодействий с товарищами по учёбе и службе. При воздействии на курсанта комплекса указанных факторов происходит изменение мировоззрения, убеждений, ценностей сотрудника ОВД, курсант начинает приобретать определённые установки и направленность, начинает активно участвовать во всех видах деятельности, происходит овладение определённой системы само регуляции своего поведения, т.е. можно сказать, что мировоззрение курсант формирует самостоятельно с помощью воспитательной и учебно-служебной среды. Система мировоззренческого воспитания курсантов включает в себя воспитание в ходе учебного процесса, служебной и внеслужебной деятельности, осуществляется с помощью разных форм и методов. В целом, как показывает практика, приоритетные направления формирования служебного мировоззрения курсантов ведомственных вузов МВД России способствуют становлению и развитию личности будущих сотрудников правоохранительных органов, их духовного мира.

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод о том, что в содержательном плане профессиональное мировоззрение сотрудника полиции, которое должно быть сформировано у курсантов за период обучения в образовательной организации МВД России; а именно — это целостное духовное образование в совокупности основных аспектов (элементов): политического, правового, экономического, нравственного и других, основанных на научных мировоззренческих знаниях, идеалах, принципах, ценностных ориентациях, определяющих место сотрудника ОВД в обществе, его отношение к этому обществу и к самому себе. Мировоззрение должно адекватно отражать реальность современного этапа развития общества и выражать его практическую направленность на решение служебно-боевых и оперативно-служебных задач, стоящих перед полицейским.

Литература:

1. Витольник Г.А. Воспитание профессиональной чести курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России: монография. – СПб.: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2017. – 129 с.

2. Витольник Г.А., Душкин А.С. Педагогические основы воспитательной работы в органах внутренних дел: учебное пособие – СПб: Изд-во СПбУ МВД России, 2014. – 126 с.

3. Гейжан Н.Ф, Витольник Г.А, Душкин А.С. Педагогика: учебное наглядное пособие. – СПб: Изд-во СПБ ун-та МВД России, 2014. – 68 с.

4. Грачев В.Д. Стиль мышления и формальная логика // Философия права. 2008.

5. Дутов Ю.И. Формирование правовой культуры курсантов образовательных учреждений МВД России: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Елец 2006 г.

6. Педагогика: учебник / под общ. ред. Кочина А.А. – СПб: СПб ун-та МВД России, 2014. – 292 с.

7. Олейников В.С., Душкин А.С., Трипутин С.Н. Профессионально-нравственное воспитание сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации: теория и практика: монография. – СПб.: Изд-во СПб у-та МВД России, 2016. – 156 с.

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)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ГОТОВНОСТИ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена изучению проблем профессиональной подготовки педагогов в условиях становления информационного общества. В статье актуализируется потребность формирования готовности будущих педагогов к применению мультимедийных технологий обучения в рамках их профессиональной подготовки в высшей школе. Данный процесс требует создания ряда педагогических условий, определение и анализ которых составило цель данной статьи.

Ключевые слова: технология, мультимедийные технологии, мультимедиа, средства мультимедиа, готовность педагогов к применению мультимедийных технологий, профессиональная подготовка будущих педагогов, педагогические условие, информационно-образовательная среда, информационное общество, информационная компетентность.

Annotation. The article is devoted to the study of the problems of professional training of teachers in the conditions of formation of the information society. The article actualizes the need to form the readiness of future teachers to the use of multimedia learning technologies in the framework of their professional training in higher education. This process requires the creation of a number of pedagogical conditions, the definition and analysis of which was the purpose of this article.

Keywords: technology, multimedia technologies, multimedia, multimedia means, readiness of teachers to use multimedia technologies, professional training of future teachers, pedagogical conditions, information and educational environment, information society, information competence.

Введение. В современных условиях отмечается тенденция к развитию мультимедийных технологий, которые применяются в различных отраслях, в том числе и в системе образования. Это актуализирует

потребность целенаправленной подготовки будущих специалистов к безопасному и умелому их использованию.

Процесс формирования готовности будущих педагогов к применению современных мультимедийных технологий обучения в образовательном процессе требует разработки соответствующей методики реализации профессиональной подготовки студентов, ее содержания, средств и методов реализации. Актуальность подготовки студентов к использованию всего спектра мультимедийных технологий в образовании требует также обеспечение ряда педагогических условий в рамках реализации образовательного процесса в высшей школе.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является определение и анализ педагогических условий, создание и обеспечения которых в образовательной системе вуза позволит оптимизировать и повысить эффективность процесса подготовки будущих педагогов к использованию мультимедийных технологий обучения.

Изложение основного материала статьи. Говоря о сущности формирования готовности будущих педагогов к использованию мультимедийных технологий, следует подчеркнуть, что данный процесс предполагает создание в образовательной системе вуза определенных педагогических условий. В данном контексте целесообразно обратиться к обоснованию сущности понятия «педагогические условия». Данное понятие является предметом большого количества научных исследований на современном этапе развития педагогической науки. В рамках данных исследований рассматриваются различные аспекты этого понятия, на основе чего можем сделать вывод о том, что в современной науке нет единого подхода к толкованию понятия «педагогические условия».

На основе анализа теоретической литературы целесообразно рассмотреть подходы ученых к определению сущности понятия «педагогические условия».

В широком значении отечественными учеными анализируемое понятие определяется как система определенных форм, методов, материальных условий, реальных ситуаций, объективно сложившихся или субъективно созданных для достижения конкретной педагогической цели.

В большинстве исследований педагогические условия определяются в значении формы педагогической деятельности, целью которой является подготовка специалистов. Ряд исследователей под педагогическими условиями понимает совокупность объективных возможностей, форм, методов или педагогических приемов. Другие же научные подходы определяют педагогические условия в значении синтеза организационных форм, материальных возможностей, способствующих решению поставленных задач. Ряд исследователей определяет педагогические условия в значении факторов или обстоятельств, от которых зависит эффективность функционирования педагогической системы [2].

В рамках данного исследования на основе приведенных научных подходов и с учетом цели статьи под педагогическими условиями будем понимать совокупность обстоятельств, средств и мер, способствующих эффективности подготовки будущих учителей к применению мультимедийных технологий в учебно-воспитательном процессе.

Рассмотрев подходы ученых к обоснованию сущности педагогических условий, обратимся к изучению анализируемых в данном исследовании технологий.

Под мультимедийными технологиями понимают порядок разработки, функционирования и применения средств информации различных модальностей. Мультимедийные средства дифференцируются на:

- аппаратные (компьютер с процессором, мультимедиа-монитором со встроенными стерео-динамиками, TV-тюнеры, звуковые платы);
- программные (программы и проблемно ориентированные языки программирования, учитывающие особенности мультимедиа) [4].

Средства мультимедийных технологий в образовательном процессе могут быть представлены в электронных учебниках, электронных презентациях, созданных с помощью программы PowerPoint, видеометоде, электронной почте, ролевой игре, электронной интерактивной доске и др. [1].

По мнению Г.В. Князевой, «обеспечивая богатство содержания и формы, сочетание различных видов текстовой, графической, речевой, музыкальной, видео-, фото- информации и разнообразие способов их извлечения, эти технологии формируют мультимедийное восприятие мира. Использование мультимедийных технологий открывает новые возможности в организации учебного процесса, а также развитии творческих способностей обучающихся» [5, с. 77].

Использование мультимедийных технологий в процессе обучения позволяет более широко и полноценно раскрыть творческий потенциал каждого обучающегося. Мультимедиа является исключительно полезной и эффективной образовательной технологией, благодаря присущим ей качествам интерактивности, гибкости, интеграции различных типов мультимедийной учебной информации, а также в связи с возможностью учитывать индивидуальные особенности обучающихся и способствовать повышению их мотивации к познавательной деятельности.

К преимуществам применения мультимедийных технологий в системе образования относят:

- развитие внутреннего опыта субъектов образовательного процесса в опоре на присущие им модальности;
- формирование умений и навыков информационного и коммуникативного взаимодействия;
- оптимальное использование учебного времени педагогом;
- возможность изобретения оригинальных методов преподавания;
- увеличение объема учебного материала для творческого усвоения и использования его обучающимися;
- формирование исследовательских, поисковых умений;
- подготовка личности «информационного общества» [6].

Указанная эффективность и перспективность мультимедийных технологий обучения актуализирует формирование готовности к их применению в образовании у будущих педагогов в процессе их профессиональной подготовки в высшей школе.

На основе теоретического анализа сущности мультимедийных технологий и значения их практического применения в образовательном процессе обратимся к определению педагогических условий, способствующих эффективному построению процесса подготовки будущих учителей к их использованию в конкретной практической педагогической деятельности. К данным условиям отнесем следующие:

- обеспечение положительной мотивации студентов к применению мультимедийных технологий;

- направленность на образование и самообразование в течение жизни;
- творческое приобщение студентов к научно-исследовательской деятельности с применением мультимедийных технологий;
- создание информационно-образовательной среды подготовки будущих учителей к применению мультимедийных технологий;
- ориентация на межпредметные связи;
- обеспечение высокого уровня информационной компетентности будущих учителей.

Обратимся к более подробному рассмотрению указанных условий.

Итак, ведущим условием формирования готовности будущих учителей к применению мультимедийных технологий обучений является обеспечение их положительной мотивации к указанной методической проблеме. Основным источником мотивации будущих педагогов к применению мультимедийных технологий является интерес самих студентов. Так, реализуется переход от внешней мотивации (оценки) к внутренней (потребность в знаниях). На обеспечение положительной мотивации к применению будущими педагогами мультимедийных технологий в учебный процесс влияют следующие факторы:
- содержание учебного материала;
- организация учебной деятельности;
- коллективные формы учебной деятельности;
- оценка учебной деятельности;
- стиль педагогической деятельности преподавателя.

Следующим условием является направленность студентов на образование и самообразование в течение жизни. Это условие обосновывается, прежде всего, требованием к высокой профессиональной компетентности педагога, которой невозможности достигнуть, если не ставить перед собой задачу непрерывного самосовершенствования, саморазвития, самовоспитания, самообразования. Некомпетентный в области мультимедийных технологий педагог не сможет завоевать уважение обучающихся, удерживать их познавательный интерес на должном уровне.

Одним из педагогических условий формирования готовности будущих педагогов к применению мультимедийных технологий обучения является творческое приобщение студентов к научно-исследовательской деятельности с применением мультимедийных технологий. Мультимедийные технологии предусматривают получение новой информации, новых знаний; именно поэтому их использование в научно-исследовательской деятельности является необходимым. Реализация данного условия позволит повысить уровень знаний и практических навыков студента в использовании мультимедийных средств, а также повысить общий уровень эрудированности и компетентности будущего специалиста.

Важным условием формирования готовности будущего педагога к использованию средств мультимедиа в образовании является создание информационно-образовательной среды учебного учреждения как системы, в которой на информационном уровне задействованы и связаны между собой все участники образовательного процесса. В такой среде сегодня решаются проблемы содержания образования, соотношения традиционных составляющих учебного процесса и новых мультимедийных технологий, новых взаимоотношений студента, преподавателя и образовательной среды.

Одним из педагогических условий реализации рассматриваемой нами задачи является ориентация на межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе вуза. Соблюдение этого условия способствует формированию у студентов конкретных знаний, раскрытию гносеологических проблем, без которых невозможно системное усвоение основ наук, развитие умений оперирования познавательными методами абстрагирования, моделирования, обобщения, аналогии, необходимыми для освоения и использования мультимедийных технологий.

Важным педагогическим условием формирования готовности будущих педагогов к применению мультимедийных технологий в процессе реализации их подготовки в высшей школе является обеспечение высокого уровня информационной компетентности студентов. Под данным понятием, вслед за Т.С. Виноградовой, будем понимать «сочетание познавательных и технических навыков, необходимых для удовлетворения информационных запросов в процессе образования, на рабочем месте или в обществе» [3, с. 92]. Формирование информационной компетентности у будущих учителей будет способствовать развитию их умений:
- учиться;
- находить информацию и критически ее оценивать;
- творчески использовать информацию;
- осознавать последствия воздействия на человека средств информации;
- владеть способами общения на основе применения мультимедийных технологий.

Выводы. На современном этапе развития информационного общества во все сферы жизнедеятельности человека уверенно входят мультимедийные технологии. Не составляет исключения и система образования. Сегодня сложно представить подготовку к занятиям, поиск информации, ее хранение, систематизацию и передачу, осуществление дистанционного общения без средств мультимедийных технологий. В этой связи обязательным компонентом профессиональной подготовки будущих учителей в высшей школе является формирование готовности их к применению мультимедийных технологий обучения. Эффективность данного процесса зависит от создания соответствующих педагогических условий, основные из которых определены и охарактеризованы в данном исследовании.

Литература:

1. Андресен Бент. Б. Мультимедиа в образовании: специализированный учеб. курс: [пер. с англ] / Бент. Б. Андерсен, Катя Ван Ден Бринк. – 2 – е изд.; испр. и доп. – М.: Дрофа, 2007. – 221 с.
2. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / [сост. М.Ю. Бабанский; авт. вступ. ст. Г.Н. Филонов, Г.А. Победоносцев, А.М. Моисеев; авт. коммент. А.М. Моисеев]; Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 558 с.
3. Виноградова Т.С. Информационная компетентность: проблемы интерпретации // Человек и образование. – 2012. – № 2. – С. 92-98.
4. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: учебное пособие для высших педагогических учебных заведений. – М.: Академия, 2003. – 188 с.

5. Князева Г.В. Применение мультимедийных технологий в образовательных учреждениях // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. – 2010. – № 16. – С. 77-85.
6. Смолянинова О. Мультимедиа для ученика и учителя // Информатика и образование. – 2002. – № 2. – С. 48-54.

Педагогика

УДК 378.1

доцент, кандидат педагогических наук Войнова Жанна Евгеньевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск);
доцент, кандидат педагогических наук Сергина Елена Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск)

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БАКАЛАВРОВ

Аннотация. В настоящей статье определяется роль педагогической практики студентов в профессиональной подготовке, приводятся результаты готовности бакалавров педагогического образования к профессиональной педагогической деятельности, делаются выводы о необходимости научно-методического сопровождения профессиональной подготовки будущих учителей.
Ключевые слова: непрерывное педагогическое образование, готовность к профессиональной педагогической деятельности.
Annotation. This article defines the role of teaching practice in teacher training, provides the results of the teacher trainees' (B.Ed.) readiness for teaching career, draws conclusions about the necessity of the teacher training scientific-methodological supervision and support.
Keywords: teachers' lifelong learning, readiness for teaching career.

Введение. Становление готовности к педагогической деятельности рассматривается как цель и результат профессионального обучения бакалавров, как формирование готовности к выполнению профессиональных функций (Г.И. Хозяинов), как овладение компетенциями, позволяющими решать профессиональные задачи (О.В.Акулова, Н.Ф. Ефремова, А.П. Тряпицына и др:), как формирование профессионально-педагогической культуры (Е.В. Бондаревская, В.А. Бордовский, А.А. Реан, В.И. Слободчиков и др.). В соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования, в образовательном процессе вуза все больше места отводится организации учебной и производственной практики (для будущих педагогов – это практика педагогическая), которая включает учебно-ознакомительную, учебно-исследовательскую, летнюю педагогическую (в детских оздоровительных лагерях) и педагогическую практику в качестве учителя в общеобразовательных организациях. Успех такой практики напрямую зависит в том числе от характера профессионального партнерства вуза и школ.

Изложение основного материала статьи. Данная статья имеет целью раскрыть роль педагогической практики в профессиональной подготовке бакалавров педагогического образования. В задачи исследования входит обобщение опыта организации педагогической практики по различным профилям подготовки бакалавров педагогического образования, изучение уровня готовности бакалавров педагогического образования к профессиональной педагогической деятельности и определение зависимости уровня профессиональной готовности от содержания и способов организации педагогической практики.

Проблема тесного взаимодействия школы и вуза в процессе профессиональной подготовки и развития педагогов не нова. Более четверти века назад, в связи с переходом страны на рыночные отношения и необходимостью обеспечить базы педагогической практики будущих учителей, поиск новых форм совместной работы вуза со школами привел к созданию учебно-научно-педагогического центра, объединившего интересы вуза и общеобразовательных организаций различного статуса. Центр был образован для создания наиболее благоприятных условий формирования и развития личности на всех этапах обучения, подготовки молодежи к профессиональной педагогической деятельности, развития исследований в области педагогики, психологии и частных методик, повышения квалификации учителей, внедрения в учебный процесс на всех уровнях новых технологии обучения [2].

По мысли авторов-создателей учебно-научно-педагогического центра А.Н. Бритвихина, И.Г. Шабаева, целостная система профессиональной подготовки педагога должна охватить целевую направленность, структуру и содержание, методы образования, а также систему отношений преподавателей и студентов, т.е. система педагогического образования должна быть направлена на развитие педагогической культуры в широком смысле [6].

УНПЦ – объединение преподавателей высших и средних педагогических учреждений, работников института повышения квалификации учителей, учителей, студентов и учащихся для практического осуществления идеи единства обучения, развития и воспитания учащихся и научного поиска с целью определения путей достижения оптимального результата образовательного процесса в школе и вузе.

Содержание деятельности УНПЦ было очень разнообразным, достаточно быстро накапливался опыт взаимодействия, что обеспечило необходимость и возможность разработки и реализации в рамках Центра учебных курсов и методических пособий к ним (рисунок 1). Кафедры педагогики и психологии создали методическое пособие «Спутник практиканта» для студентов, проходящих подготовку в УНПЦ, разработали и реализовали курсы «Искусство педагогического общения» и модуль «Мастерство классного руководства» в рамках курса «Методика воспитательной работы». Студентам старших курсов для написания курсовых и дипломных работ предлагался учебный курс «Программа научного исследования и ОЭР».

Работа проводилась в течение нескольких учебных лет, поэтому неудивительно, что студенты, прошедшие такую подготовку, выгодно отличались от тех, кто не имел возможности заниматься в УНПЦ. В качестве основных особенностей студентов-выпускников вуза, не прошедших подготовку в УНПЦ, преподаватели отмечали:

✓ недостаточно подготовленность к воспитательной работе, общению с учениками, их родителями, с коллегами;

✓ преобладание завышенной самооценки (в том числе «обвинительный уклон» при анализе уроков, проводимых учителями);

✓ понимание цели педагогической деятельности как «воздействия на ребенка для его изменения»;

✓ преобладание мотива доброжелательного сотрудничества с учениками, другие ценностные ориентации, сложившиеся только на уровне сознания, имеют тенденцию к «угасанию».

Авторы отмечали, что такие студенты во время педагогической практики по отношению к учителям вставали в позицию «зависимых», впрочем и учителя стремились к выстраиванию отношений с такими студентами в подавляющем большинстве «по вертикали», и это, несомненно, не позволило реализоваться педагогическим способностям студентов в полной мере. По итогам пятилетней подготовки будущих педагогов в УНПЦ были получены внушительные результаты формирования их готовности к профессиональной деятельности (таблица 1).

Таблица 1

Сравнительный анализ готовности к профессиональной деятельности у студентов IV курса, прошедших и не прошедших подготовку в УНПЦ (в %)

Критерий готовности	прошли подготовку	не прошли подготовку
Когнитивная готовность	39	18
Эмоциональная готовность	78	52
Мотивационно— ценностная готовность	65	65
Затруднились ответить	9	21

Современная ситуация заставляет нас по-новому взглянуть на опыт подготовки будущих педагогов в вузе. Требования к современному учителю (в том числе бакалавру педагогического образования) становятся все более жесткими и включают готовность:

✓ взаимодействовать с другими людьми в процессе усвоения культуры, обмена ее ценностями, способами деятельности, опытом самореализации;

✓ участвовать в разработке и реализации программы развития образовательной организации в целях создания безопасной и комфортной образовательной среды;

✓ владеть формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки учебных занятий: проектная деятельность, лабораторные эксперименты, полевая практика и т.п.;

✓ разрабатывать (осваивать) и применять современные психолого-педагогические технологии, основанные на знании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде;

✓ использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании: обучающихся, проявивших выдающиеся способности; обучающихся, для которых русский язык не является родным; обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и т.д.

Третий год для бакалавров Петрозаводского государственного университета организуется педагогическая практика в течение всего учебного года [5]. Студенты выходят в образовательные организации, знакомятся с их структурой, основными документами, видами педагогической деятельности, проводят психологические исследования возрастных и пр. особенностей обучающихся, участвуют в организации воспитательных дел. Такая учебно-ознакомительная практика позволяет студентам «разгрузить» активную практику, они осваивают работу с документами, сайтом школы, узнают структуру педагогического коллектива и руководства школой, знакомятся с образовательными программами и нормативными документами.

Во втором семестре будущие учителя изучают личность отдельного ученика, используя комплекс диагностических методик, в третьем семестре – помогают классным руководителям в организации воспитательной работы в классе. Такой способ «введения» студентов в профессиональную деятельность оправдал себя – педагогическая практика в роли учителя вызывает меньше сложностей у бакалавров педагогического образования.

Педагогическая практика в институте иностранных языков строится несколько иначе. Учебную практику студенты института иностранных языков проходят без отрыва от учебных занятий в базовых школах на 2 курсе в течение 2 недель в четвертом семестре и на 3 курсе 2 недели в шестом семестре. В процессе учебной практики студенты 2-3 курса посещают открытые уроки студентов-старшекурсников и анализируют уроки студентов; изучают профессиональный опыт и функции учителей иностранного языка; обобщают опыт по проведению внеклассной работы по предмету; знакомятся с оформлением кабинета иностранного языка; создают собственное портфолио учителя иностранного языка (в рамках курса методики), в состав которого входят банк упражнений на формирование навыков, умений и компетенций, анализ учебно-методических комплексов, конспект урока и другие учебно-методические материалы, а также примеры внеклассных мероприятий по английскому языку, собранные и разработанные студентами, обобщение опыта ведущих учителей школ республики. Портфолио дополняется студентами в течение седьмого семестра и используется на педагогической практике в восьмом и девятом семестрах и может использоваться как вариативная часть портфолио - отчета по педагогической практике в восьмом и девятом семестрах.

Кроме того, студенты участвуют в работе круглых столов по методике преподавания иностранных языков; принимают участие в качестве слушателей в студенческой научной конференции университета и научных конференциях преподавателей кафедры; посещают мероприятия для учителей иностранного языка в институте развития образования Республики Карелия.

Перед началом педагогической практики в качестве учителя студенты 4 курса в обязательном порядке выполняют в он-лайн режиме тест-допуск, размещенный в дистанционном курсе по сопровождению педпрактики и содержащий в себе методический, педагогический и психологический блоки.

Во время практики студенты работают в качестве учителей иностранного языка и помощников классных руководителей. Практиканты - студенты 4 курса проходят педагогическую практику под руководством

методистов: преподавателей языковых кафедр и опытных учителей- наставников. В течение первой (пассивной) недели педпрактики практикант посещает уроки наиболее опытных учителей иностранного языка, учителей других учебных дисциплин, которые работают в том классе, где он будет давать уроки. Практикант знакомится с классом в целом и той языковой группой, где ему предстоит работать.

Во время прохождения педагогической практики студенты собирают материал, необходимый для написания курсовой работы (8 семестр) и выпускной квалификационной работы (10 семестр) по методике преподавания иностранного языка и апробируют его, проводя необходимые срезы знаний, эксперименты, тесты и т.п.

В процессе работы в качестве учителя иностранного языка студент-практикант должен продемонстрировать свою профессиональную компетентность, педагогическую культуру, активно участвовать в жизни школьного коллектива. Студент планирует учебную и внеучебную деятельность учащихся, самостоятельно разрабатывает и методически обосновывает систему уроков по теме, определяет структуру отдельного урока и выбирает адекватные методы и приемы обучения с целью активизации деятельности учащихся.

Важным компонентом педагогической практики студента является деятельность по разработке и использованию разнопланового необходимого дидактического материала, анализ содержания школьных программ, учебно-методических комплексов и пособий с целью выявления их образовательных и развивающих возможностей. Общее количество уроков, которое должен дать студент, должно быть не менее шестнадцати.

В конце педагогической практики студент представляет отчетную документацию в соответствии с требованиями языковых кафедр, а также кафедры теории и методики общего и профессионального образования и кафедры психологии Института педагогики и психологии ПетрГУ. Итоговая форма отчетности – портфолио, состоящее из вариантной (факультативной) и инвариантной (обязательной) частей. Наполнение вариативной части зависит от желания студента (тематическое планирование, аудио или видео приложения, конспекты уроков, сценарии внеклассных мероприятий по языку и другие компоненты портфолио учителя иностранного языка, представленные выше). Инвариантная часть включает в себя конспект урока, отчеты по а также кафедры теории и методики общего и профессионального образования и кафедры психологии Института педагогики и психологии с оценками методистов кафедр и характеристики от классного руководителя и учителя по основному языку.

При выставлении общей оценки за педпрактику учитывается соответствие оформления портфолио требованиям кафедры.

По результатам педагогической практики в роли учителя был проведен опрос студентов различных профилей подготовки, в нем участвовали будущие учителя иностранных языков, математики и информатики и технологии (соответственно 32, 26 и 21 респондент). Бакалавры педагогического образования профиля подготовки «Технология» прошли комплексную трехлетнюю практику, студенты института иностранных языков также получили опыт профессиональной деятельности на 2 и 3 курсах; для студентов профиля «Математика и информатика» педагогическая практика в роли учителя на 4 курсе – первая. Сравним результаты изучения уровня готовности студентов разных профилей, выразив их в процентном отношении (таблица 2).

Таблица 2

Результаты диагностики готовности будущих учителей к педагогической деятельности

Критерии готовности	Профиль подготовки		
	Технология	Английский язык	Математика и информатика
Эмоциональная готовность	81	67	50
Мотивационно-ценностная готовность	66,6	58	73
Когнитивная готовность	76,1	75	69,2
Довольны содержанием практики	57,14	67	53,8
Осознают трудности педагогической работы	100	100	65,4

Несмотря на достаточно высокий уровень удовлетворенности студентов содержанием практики, чуть больше половины опрошенных студентов профиля подготовки «Технология» хотят работать в школе, 50% обучающихся по профилю «Английский язык» допускают возможность своей работы в школе, 14 из 26 бакалавров профиля «Математика и информатика» «никогда не пойдут работать в школу». Опрос студентов позволил выявить факторы, сдерживающие выбор педагогической деятельности в качестве основной. К ним относятся:

- ✓ низкая заработная плата;
- ✓ преимущественно женский коллектив;
- ✓ недостаточные условия для карьерного роста;
- ✓ формализм, большой объем бумажной работы;
- ✓ большая психологическая нагрузка;
- ✓ необходимость ежедневной методической работы;
- ✓ раннее начало рабочего дня;
- ✓ недостаточность собственной общеобразовательной подготовки и универсальных компетенций.

Определились также факторы, обеспечивающие выбор педагогической деятельности в качестве основной, это такие как:

- ✓ отпуск — летом;
- ✓ наличие «социального пакета», неполный рабочий день;
- ✓ возможность общения с детьми разного возраста;

- ✓ возможность творчества;
- ✓ возможность самовыражения.

Поступательная динамика готовности студентов к профессиональной педагогической деятельности проявилась в том, что студенты отчетливо понимают трудности, с которыми они столкнулись при прохождении практики, называя:

- ✓ отсутствие опыта работы с детьми;
- ✓ нарушение некоторыми детьми личного пространства вследствие их чрезмерной привязанности к студенту - практиканту;
- ✓ необходимость решать дисциплинарные проблемы;
- ✓ необходимость ведения школьной документации (заполнения электронного журнала) и общения с администрацией школы;
- ✓ недостаточное взаимопонимание в общении с учителем – методистом в школе;
- ✓ недостаточное владение иностранным языком.

Среди достигнутых ими успехов и положительных сторон педагогической практики студенты отмечали:

- ✓ приобретение умения планировать урочное время, управлять голосом, удерживать внимание учащихся, объяснять учебный материал доступно, взаимодействовать с коллегами;
- ✓ установление контакта с учащимися, общение с учащимися только на иностранном языке;
- ✓ формирование мотивации к изучению языка и повышение уровня обученности «слабых» учащихся;
- ✓ приобретение опыта преподавательской деятельности;
- ✓ четкое осознание целей и задач педагогической практики и профессии учителя;
- ✓ решение всех обозначенных в рамках практики задач и проведение всех мероприятий.

Как показал опрос, студенты, прошедшие учебно-ознакомительную и учебно-исследовательскую практику в течение первых двух лет обучения в вузе, понимают особенности педагогической деятельности, представляют структуру образовательной организации. Именно этот факт, позволяет сделать следующие выводы:

- ✓ педагогическую практику студентов целесообразно начинать с первого курса;
- ✓ практику предпочтительно основывать на свободном выборе студентами направлений и форм работы;
- ✓ педагогическая практика в обязательном порядке должна включать творческую деятельность, самоанализ и самооценку;
- ✓ руководство педагогической практикой должны осуществлять преподаватели, учителя и психологи.

Напротив, бакалавры, у которых такая практика не была организована, демонстрирую значительно более низкий уровень профессиональной готовности.

Выводы. Результатами эффективной организации педагогической практики бакалавров педагогического образования можно считать формирование готовности к педагогической деятельности как интегративного качества, характеризующего умение моделировать содержание и цели учебно-познавательной деятельности, владение технологией проектирования процесса их достижения, способность использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании: обучающихся, проявивших выдающиеся способности; обучающихся, для которых русский язык не является родным; обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и т.д. Согласно данным, полученным в ходе нашего исследования, эти результаты достижимы.

Литература:

1. Извольская, А.А. Возрастные особенности развития личности студента как фактор адаптации к процессу обучения в вузе // Молодой ученый. - 2010. - № 6. - С. 327.
2. Карельский государственный педагогический университет в цифрах и фактах. I. Исторические хроники / под ред. Р. П. Калинина. – Петрозаводск: Изд-во КГПУ, 2006.
3. Киселев, А.В. Использование игровых технологий в организации учебной деятельности студентов // А.В. Киселев, Е.А. Сергина. Психолого-педагогическое сопровождение личности в образовании: союз науки и практики: Сборник статей III Международной научно-практической конференции, Одинцовских психолого-педагогических чтений, Одинцово, 21 февраля 2015 г./ Отв. Редактор В.Е. Цибульникова. - М.: Изд-во «Перо», 2015. - 641 с. - С. 538-542.
4. Концепция создания и развития системы дистанционного образования в России. – М., 1995. – 20 с.
5. Сергина, Е.А. Игровые технологии в профессиональной подготовке бакалавров педагогического образования / Сергина Е.А., Федоров А.М. // Школа будущего. Научно-методический журнал – 2015. - №4. – С. 109-116.
6. Учебно-научно-педагогический центр как система подготовки педагогических кадров. – Петрозаводск: Изд- во КГПИ, 1996. – 98 с.

УДК: 378.17

кандидат наук по физическому воспитанию и спорту, доцент Воронин Денис Михайлович
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);
кандидат педагогических наук, доцент Золотова Мария Юрьевна
Государственный социально-гуманитарный университет (г. Коломна);
старший преподаватель кафедры физической культуры Глачаева Светлана Евгеньевна
Государственный социально-гуманитарный университет (г. Коломна)

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕФОРМИРУЮЩЕЙ СРЕДЫ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Аннотация. Данная работа посвящена созданию здоровьеформирующей среды в образовательных организациях и проверке эффективности ее внедрения. Обязательными компонентами создания здоровьеформирующей среды в образовательной организации являются: нормативно-правовое обеспечение, система мер и мероприятий по сохранению и укреплению здоровья учащихся и работников организации, активная физкультурно-оздоровительная работа, проведение мониторингов по оценке здоровья учащихся и работников организации.

Ключевые слова: здоровье, сбережение, оздоровление, обеспечение, система, физкультура.

Annotation. This work is devoted to the creation of a health-forming environment in educational institutions and testing the effectiveness of its implementation. Mandatory components of creating a health-forming environment in an educational organization are: regulatory and legal support, a system of measures and measures to preserve and promote the health of students and employees of the organization, active sports and recreational work, monitoring the health of students and employees of the organization.

Keywords: health protection, health improvement, software, system, physical education.

Введение. Значительные реформы в системе образования РФ, которые были проведены в системе высшей школы, актуализировали проблему физического воспитания студентов. Анализ уровня здоровья и физической подготовленности студенческой молодежи показывает, что в настоящее время среди студентов растет уровень заболеваемости и значительно снижается уровень физической подготовленности поступающих [1, 2, 3, 4]. Значительно возросло количество студентов, которым рекомендовали врачи полное освобождение от практических занятий по состоянию здоровья, а также катастрофическим становится число занимающихся отнесенных к специальной и подготовительной медицинским группам [3, 5, 6, 7, 9].

Значительное снижение уровня здоровья студентов вызывает необходимость поиска новых, действенных средств и методов для решения проблемы укрепления физического и духовного здоровья молодежи, формирования навыков здорового образа жизни [8]. Анализ уровня физической подготовленности населения страны показывает высокий уровень зависимости между состоянием здоровья граждан и уровнем физической активности. Граждане с высоким уровнем физической активности пропускают значительно меньше рабочих дней в связи с болезнью, показатель по критерию больничных дней отличается в среднем в 2,5 раза.

Известно, что одним из определяющих факторов здоровья человека является его двигательная активность. Однако, как отмечают исследователи, наблюдается повсеместное снижение физической активности и самое резкое ее падение прослеживается в период от 15 до 25 лет.

В последнее время постоянно говорят о здоровье, как о важнейшей высшей ценности человека, которое формируется под влиянием ряда социальных факторов, именуемых как здоровый образ жизни. На сегодняшний день специалисты здравоохранения считают, что здоровье человека на 50 % зависит от здорового образа жизни, поэтому первостепенной задачей является сохранение и укрепление здоровья [1, 5, 8, 9].

В национальной Доктрине развития образования и в федеральной программе развития образования в качестве ведущих выделяются задачи сохранения здоровья, оптимизации учебного процесса, разработки здоровьесберегающих технологий обучения и формирование ценности здоровья и здорового образа жизни.

Все данные факты предполагают формирование образовательных программ, которые сумеют решить поставленные задачи. Вопрос заботы о здоровье требует в первую очередь нормативно-правового обеспечения создания здоровьеформирующей среды в организации.

Ученые и практики уделяют значительное внимание теоретико-методологическим основам формирования здоровьеформирующей образовательной среды, в работах Дочкиной Н.Л., Козина А.М., Антроповой Л.Г., Мысиной Г.А. и Шуайбовой М.О. приведены основные положения теоретического обоснования работы подобных систем. Несмотря на достаточное количество материалов по данной тематике, необходимо отметить что не существует кардинальных путей решения данной проблемы. Не разработанность вопроса поиска наиболее оптимальных форм и методов организации деятельности по оздоровлению учащихся в условиях школы обусловлена множеством противоречий. С одной стороны, между высоким уровнем заболеваемости населения и необходимостью сохранения и развития здоровья; с другой стороны, между отсутствием системы работы в образовательных учреждениях и необходимостью разработки программ по здоровьеформированию [5, 6, 7, 9].

К основным показателям здоровьеформирующей среды образовательного учреждения можно отнести:гуманистическую направленность эмоционально -поведенческого пространства; учет индивидуально-возрастных особенностей обучаемых; всемерное развитие творческой личности; организация лечебно-профилактических и информационно-просветительских мероприятий; содействие самореализации самоутверждению субъектов образовательного процесса; соблюдение санитарно-гигиенических норм; коррекция нарушений соматического здоровья, включающая использование комплекса оздоровительных и медицинских мероприятий без отрыва от образовательного процесса; оздоровительная система физического воспитания; разработка и реализация дополнительных образовательных программ по формированию культуры здоровья, сохранению и укреплению здоровья обучающихся, профилактике вредных привычек [1, 4, 5].

Цель исследования: изучение влияния здоровьеформирующей образовательной среды на уровень физического развития обучающихся в Государственном гуманитарно-технологическом университете и Государственном социально-гуманитарном университете.

Задачи исследования:

1. Структурировать и охарактеризовать основные компоненты инновационной здоровьеформирующей среды в образовательном учреждении.

2. Проверить эффективность внедрения здоровьеформирующей среды в Государственном гуманитарно-технологическом университете.

Методы исследования: анализ литературных источников, педагогическое наблюдение, педагогическое тестирование, педагогический эксперимент.

Результаты исследования. Обязательными компонентами структуры здоровьеформирующей среды в образовательной организации являются: нормативно-правовое обеспечение, создание «Службы здоровья», которая должна реализовывать: обучающую, оздоровительную, коррекционную и научно-исследовательскую деятельность. На рисунке 1 представлена схематически структура инновационной здоровьеформирующей среды.

Первой составляющей здоровьеформирующей среды в образовательном учреждении является структурирование и создание локальной нормативно-правовой базы. Данную базу представляют общефедеральные документы регламентирующие эту сферу, второй частью являются нормативные акты, формируемые самой организацией.

Должны быть разработаны локальные акты о «Службе здоровья» и всех ее структурных элементах, требования к воздушно-тепловому режиму учреждения, требования к доступной среде, требования к освещению образовательного учреждения; требования к расписанию занятий, должностные инструкции к каждой должности, обеспечивающей деятельность здоровьеформирующей среды образовательного учреждения, требования к организации физического воспитания и оздоровительных мероприятий в образовательном учреждении.

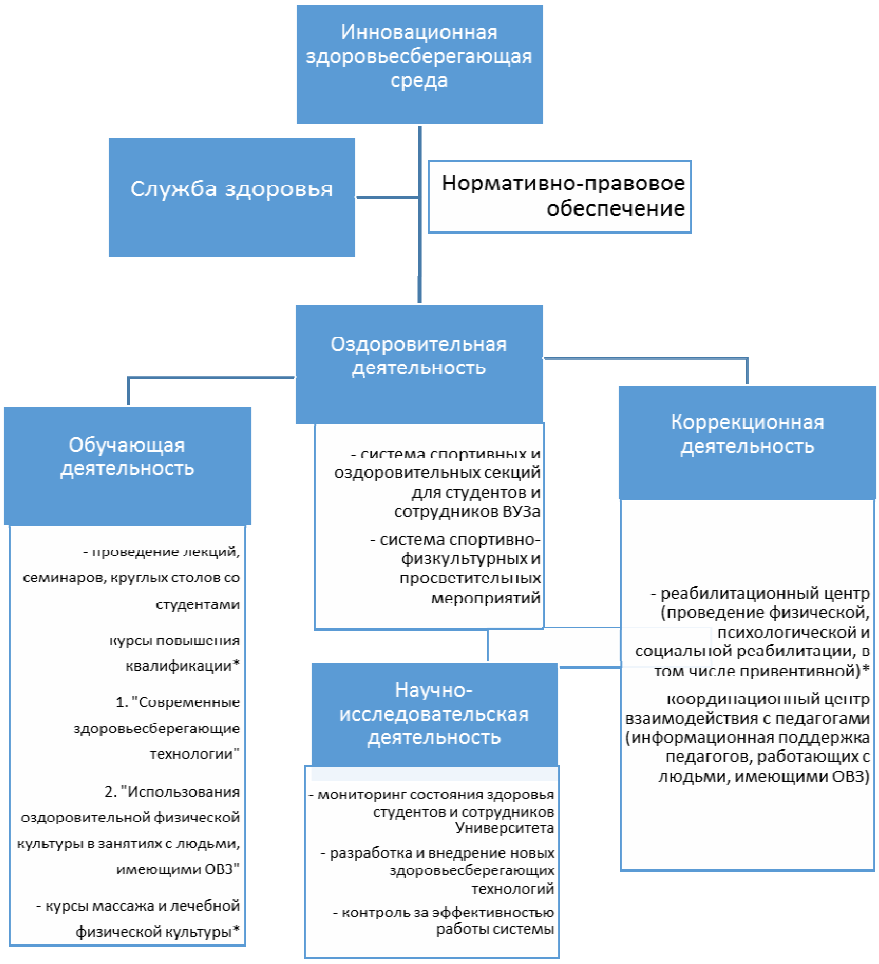


Рисунок 1 Схематическое изображение инновационной здоровьеформирующей среды ВУЗа

Оздоровительная деятельность предусматривает формирование системы спортивных и оздоровительных секций, а также систему спортивно-физкультурных и просветительных массовых мероприятий, проводимых ВУЗом. Формирование интереса к занятиям в спортивных и оздоровительных секциях является стимулом к полноценному проведению студентами своего досуга и приобщению к культуре здорового образа жизни. По результатам проведенного анализа популярности различных видов спорта среди студентов в Подмосковных университетах можно выделить наиболее привлекательные направления: футбол, волейбол, баскетбол, подготовка к сдаче норм ГТО, атлетизм, единоборства, аэробика, общая физическая подготовка, лечебная

физическая культура, легкая атлетика и плавание. Организация массовых физкультурно-спортивных и информационных мероприятий по культивируемым видам дает возможность повысить интерес студентов к занятиям физической культурой и спортом, повышает эмоциональную насыщенность, дает ощущение «духа соперничества», а также командного духа.

Коррекционная деятельность подразумевает создание центра реабилитации и центра информационной поддержки для педагогов, которые работают с людьми имеющими ограниченные возможности здоровья. Основными функциями реабилитационного центра является превентивная физическая, социальная и психологическая реабилитация студентов и работников ВУЗа, при необходимости использование методов психологической, социально-педагогической и физической коррекции. Также одной из основных целей работы центра является полноценная социальная, психологическая и физическая реабилитация учащихся с ограниченными возможностями здоровья, а также консультативная помощь педагогам Московской области, работающим с людьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. Допускается оказание платных реабилитационных услуг, по психологической, социальной и физической реабилитации. Работа по физической реабилитации базируется на использовании лечебной физической культуры, массажа и механотерапии.

Четвертым, очень важным элементом является научная работа, которая тесно связана с проведением оздоровительной и коррекционной работы, поскольку именно на базе проведения мониторингов по оценке здоровья учащихся и работников организации определяются новые технологии, используемые в данных направлениях работы. В первую очередь это проведение социологических исследований, относительно наличия вредных привычек, ведения здорового образа жизни, проведение психологических тестирований, по оценке самочувствия, активности, настроения, также другие психологические тестирования. Необходимым элементом является оценка соматического здоровья, которая проводится с помощью анализа больничных листков, физиологических методик тестирования (тест Руфье, метод антропометрических индексов, проба Генче и Штанге, индекс Скибински), а также оценки уровня физического развития [2, 3, 4].

Особенно важны в решении проблем сохранения и укрепления здоровья, следующие задачи науки: выявление причинно-следственных связей и разработка научных моделей; разработка новых технологий и их компонентов; экспериментальное обоснование новых моделей здоровьеформирующей среды; разработка средств и методических приемов экспертизы; внедрение новейших технологий обучения и оздоровления; обеспечение переподготовки кадров; организация системной работы по охране и укреплению здоровья, формированию ценностей здоровья и здорового образа жизни; создание инфраструктуры для оздоровительной деятельности; организация контроля над динамикой состояния здоровья педагогов, учащихся.

Результаты исследования. Исследование проводилось со студентами 1-3 курсов (18-21 год). В исследовании приняли участие 150 студентов экспериментальной группы, которые использовали ресурсы здоровьеформирующей среды и 100 студентов контрольной группы, которые занимались только на учебных занятиях по физической культуре.

В ходе работы были проведены измерения длины тела (ДТ, см), массы тела (МТ, кг), окружности грудной клетки во время паузы (ОГК, см), частоты сердечных сокращений (ЧСС, уд / мин), систолического артериального давления (АДС, мм рт. ст.) и диастолического (АДД, мм рт. ст.), жизненной емкости легких (ЖЕЛ, мл) и кистевой динамометрии (КД, кг). Были рассчитаны следующие индексы: жизненный индекс ЖИ = ЖЕЛ / МТ (мл / кг); силовой индекс СИ = КД / МТ (%); индекс Робинсона (ИРоб) = (ЧССхАДС): 100 (усл. ед.); индекс Руфье (ИРуф) - реакция сердечно-сосудистой системы на дозированную физическую нагрузку (30 приседаний за минуту).

На таблице 1 показаны результаты экспериментальной группы до и после внедрения здоровьеформирующей среды ГГТУ (длительность эксперимента составила 9 месяцев).

Одним из важнейших показателей состояния здоровья студентов является физическое развитие, для характеристики которого измеряют и оценивают антропометрические показатели. Результаты обследования показали, что в исследуемой группе студентов средние значения длины тела, массы тела и окружности грудной клетки находятся в пределах средней возрастной нормы.

Таблица 1

Морфофункциональные показатели экспериментальной студентов (возраст 18-21), n=150

Показатель	До эксперимента	После эксперимента	Достоверность
МТ, кг	64,8±5,4	65,2±5,5	$p > 0,05$
ДТ, см	168,5±8,1	170,3±8,3	$p > 0,05$
ОГК, см	81,6±3,5	87,5±4,3	$p < 0,05$
ЧСС, уд/мин	72,2±6,2	67,7±7,6	$p > 0,05$
АДС, мм рт. ст.	118,5±8,2	115,3±9,5	$p > 0,05$
АДД, мм рт. ст.	72,5±4,7	71,4±5,2	$p > 0,05$
ЖЕЛ, мл	3188,0±225,1	3748,6±221,3	$p < 0,05$
КД, кг	30,6±8,5	35,2±10,8	$p < 0,05$
ЖИ	49,2±3,6	57,5±4,5	$p < 0,05$
СИ	47,2±3,9	54,0±5,6	$p < 0,05$
ИРоб	85,6±4,7	71,7±2,5	$p < 0,05$
ИРуф	10,9±3,9	6,1±1,3	$p < 0,05$

Анализируя показатели контрольной группы можно с уровнем достоверности $p<0,05$ утверждать, что статистически значимых изменений в наблюдаемых показателях до и после эксперимента не произошло.

Анализируя показатели экспериментальной группы можно с уровнем достоверности $p<0,05$ утверждать, что статистически значимые изменения произошли в следующих показателях: окружность грудной клетки, жизненная емкость легких, кистевая динамометрия, а также всех используемых индексах и состоянии соматического здоровья по Апанасенко.

Выводы. Обязательными компонентами создания здоровьформирующей среды в образовательной организации являются: нормативно-правовое обеспечение, наличие «Службы здоровья», активная физкультурно-оздоровительная работа, проведение мониторингов по оценке здоровья учащихся и работников организации. Модель здоровьеформирующей среды сейчас находится та этапе внедрения, но уже дает значительные результаты в плане заинтересованности учащихся в соблюдении основных правил и канонов здорового образа жизни. Результатом экспериментального внедрения элементов здоровьеформирующей среды являются статистически достоверные изменения ($p<0,05$) в следующих показателях: окружность грудной клетки во время паузы, жизненная емкость легких, кистевая динамометрия, жизненный индекс, силовой индекс, индекс Робинсона, индекс Руфье и уровень соматического здоровья по Апанасенко.

Литература:

1. Воронин Д.М. Корреляционные взаимосвязи между антропометрическими данными и уровнем физического развития у студентов педагогического профиля / Д. М. Воронин, К. Корнеева - Современные здоровьесберегающие технологии – Орехово-Зуево: ГГТУ - №1. – 2017. – С. 47-52.

2. Воронин Д.М. Модель инновационной здоровьесберегающей среды Государственного гуманитарно-технологического университета / Д.М. Воронин, Н.В. Привезенцева, А.В. Кузнецов // Проблемы современного педагогического образования Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. № 53-6. - С. 91-98.

3. Воронин Д.М. Методика оптимизации системы физического воспитания // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 52. – Ч. 5. – С. 118-126.

4. Воронин Д.М. Оценка физического развития студентов Государственного гуманитарно – технологического университета методом индексов / Д.М. Воронин, А. Муравьева // Современные здоровьесберегающие технологии – Орехово-Зуево: ГГТУ - №1(2). – 2016. – С. 14-20.

5. Воронин Д.М. Формирование здоровьесберегающей среды в образовательных организациях / Д.М. Воронин // Инновационные технологии в физическом воспитании и спорте : Материалы всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / Под ред. А.Ю. Фролова. – Тула: Тул. Производственное полиграф. предприятие, 2016. – С. 305-312.

6. Дочкина Н.Л. Формирование здоровьесберегающей компетентности студентов в образовательном учреждении / Профессиональное образование в России и за рубежом. - №5. – 2012. – С. 110-114.

7. Мысина Г.А. Формирование здоровьесберегающей образовательно-воспитательной среды ВУЗа / Научные проблемы гуманитарных исследований - №4. – 2011. – С. 133-139.

8. Нечаев А.В. Критерии здорового образа жизни студенческой молодежи в XXI веке // Материалы международной научно-практической конференции «Современные здоровье сберегающие технологии» - г. Орехово-Зуево, 2016 г. – С. 219-225.

9. Шуайбова М.О. Модель формирования здорового образа жизни студенческой молодежи / Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. - №4 (29). – 2014. – С. 104-108.

Педагогика

УДК 378

преподаватель Гаджиев Магомед Алиевич
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Казанский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Казань)

ИЗУЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ ДОСУГА КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД РОССИИ

Аннотация. В статье рассматриваются социально-педагогические особенности досуговой деятельности курсантов вузов МВД России, сопряженные с их будущей профессиональной деятельностью. Представлены основные преимущества и затруднения, возникающие при организации досуговых занятий спортивной направленности с будущими полицейскими.

Ключевые слова: курсанты, вузы МВД России, досуговая деятельность, культура поведения, спортивный досуг.

Annotation The article deals with the social and pedagogical features of leisure activities of students of universities of the Ministry of internal Affairs of Russia, associated with their future professional activities. The main advantages and difficulties arising in the organization of leisure sports activities with future police officers are presented.

Keywords: cadets, universities of the Ministry of internal Affairs of Russia, leisure activity, culture of behavior, sports leisure.

Введение. Правоохранительная практика последних лет показывает, что качественное выполнение оперативно - служебных задач, эффективность деятельности органов и подразделений МВД России напрямую зависят не только от уровня профессиональной компетентности сотрудников, но и в значительной степени от их общей, и в том числе, досуговой культуры. Под культурой досуга с педагогической точки зрения правильнее будет понимать результаты образовательного процесса, охватывающего совокупность социально одобряемого человеческого опыта в сфере свободного времени, способствующего формированию гармонично развитой, творчески активной личности. Представляя собой совокупность опыта, культура досуга не может сформироваться одномоментно, поскольку освоение образцов социально одобряемого поведения в свободное время, принятие его норм, ценностей и идеалов, а тем более их дальнейшее распространение могут носить исключительно долговременный характер [4].

Изложение основного материала статьи. Организация эффективного и интересного досуга курсантов вузов МВД России, на сегодняшний день, является одной из самых значимых проблем в системе морально-психологической подготовки будущих полицейских. В педагогической практике, именно досуг выступает средством восстановления, как психологического состояния, так и физических сил сотрудников правоохранительных органов, профессиональная деятельность которых, в условиях отсутствия полноценного досуга, зачастую приводит к профессиональному синдрому эмоционального выгорания.

Неорганизованность свободного времени курсантов вузов МВД России, обусловленное особенностями их профессиональной деятельности, определяет потребность в проведении емкого, эмоционально и интеллектуально насыщенного досуга, что не всегда оказывается возможным. Что, ведет к ограничению досуговых интересов сотрудников полиции, предпочтению потребительских форм свободного времяпровождения, а вместе с тем и к снижению общей культуры досуга.

Высокие требования к уровню физической подготовленности будущих сотрудников полиции продиктованы возникновением экстремальных ситуаций, наличием больших психофизических перегрузок в процессе профессиональной деятельности. Сложилось противоречие между новыми условиями, в которых протекает служба современного полицейского, и традиционной организационно-содержательной составляющей учебно- воспитательного процесса, который не отвечает возросшим требованиям физической подготовленности выпускника высшего образовательного учреждения МВД России [3, с. 48]. В связи с вышесказанным, в последнее время возрастает интерес обучающихся в ВУЗах МВД РФ к спортивно-физкультурным досугам.

Следует заметить, что существующая система физической подготовки в системе МВД является научно обоснованной и проверенной практикой. Следовательно, резервы для повышения уровня физической подготовленности будущих работников полиции следует искать в организации внеучебной физкультурной деятельности и самоподготовке обучающихся. Речь идет о развитии в вузах МВД рекреационно-оздоровительной физической культуры, которая решает следующие задачи:

– укрепление организма и повышение его адаптационных возможностей к условиям существования в окружающей среде и выполнения задач в процессе профессиональной деятельности;

– комплексное развитие физических качеств;

– освоение широкого арсенала двигательных умений и формирование двигательных навыков;

– увеличение объема двигательной активности;

– повышение уровня физической подготовленности;

– удовлетворение потребностей в занятиях физическими упражнениями и спортом в соответствии с интересами индивидуума;

– вовлечение в систематические занятия физическими упражнениями и спортом;

– приобретение компетенций по основам физической культуры и спорта [10].

Кроме того, рекреационно-оздоровительная физическая культура выполняет следующие функции: коммуникативную, гедонистическую, организации активного досуга, отдыха, релаксации и отвлечения. Рекреационно-оздоровительная физическая культура предусматривает два направления: физкультурно-оздоровительные занятия и массовый спорт. Участие в физкультурно-оздоровительных и спортивно-массовых мероприятиях обеспечивает у будущих сотрудников органов внутренних дел формирование психофизической готовности к профессиональной деятельности, выполнению служебных обязанностей [6, с. 263].

По-нашему мнению, средства рекреационно-оздоровительной физической культуры не должны повторять те, что используются в процессе базовой физической подготовки, а дополнять их. Исключения составляют виды спорта или физические упражнения, которые избраны обучающимся для совершенствования своих двигательных умений и формирования двигательных навыков в режиме внеучебной деятельности (виды борьбы, стрельба и т.п.).

В настоящее время одним из средств развития физических, нравственных, интеллектуальных и психологических качеств у курсантов и слушателей вузов МВД России являются спортивные игры: баскетбол, волейбол, футбол. Спортивные игры реализуют коммуникативные и рекреативные функции, способствуют гуманизации воспитательного процесса, в котором обучающийся из объекта социально-педагогического воздействия переходит в субъект активной творческой деятельности с формированием мотивов к самообучению, самосовершенствованию и развитию [7, с. 193].

Сегодня преподавателями кафедр физической подготовки накоплен значительный опыт руководства досуговыми объединениями курсантов спортивной направленности, обобщение которого находит свое выражение в соответствующей научной и методической литературе. Все это свидетельствует не только о популярности, но и о значимости спортивного досуга в образовательных организациях МВД России, роль которого в становлении будущих полицейских действительно трудно переоценить.

Тем не менее, далеко не все вопросы организации и методики проведения досуговых занятий спортивной направленности с курсантами вузов МВД России получили свое разрешение в педагогической науке. Достаточно часто такие занятия проходит в условиях отсутствия какой-либо программы, что с одной стороны соответствует принципу самодеятельности досуговой деятельности, а с другой – нарушает систематичность и преемственность физических упражнений, что имеет едва ли не приоритетное значение в данной сфере.

Не всегда в полной мере решаются и задачи формирования и развития мотивации курсантов к спортивным занятиям в свободное время, что негативно сказывается на массовости спортивного досуга. Есть и другие проблемы, решение которых позволит придать новый импульс любительскому спорту в стенах вузов МВД, и в тоже время более успешно решать задачи профессиональной подготовки будущих полицейских [11].

Согласно ст. 20 ФЗ «О полиции» [9] сотрудник правоохранительных органов может «...применять физическую силу, в том числе боевые приемы борьбы, если несиловые способы не обеспечивают выполнения возложенных на полицию обязанностей, в следующих случаях: для пресечения преступлений и административных правонарушений; для доставления в служебное помещение территориального органа или подразделения полиции, в помещение муниципального органа, в иное служебное помещение лиц, совершивших преступления и административные правонарушения, и задержания этих лиц; для преодоления противодействия законным требованиям сотрудника полиции».

Следовательно, культура поведения будущих сотрудников МВД РФ, от степени выраженности и проявления которой зависит успешность обучения в вузе и последующая профессиональная деятельность, может быть сформирована в комплексе с физическими качествами посредствам занятий служебно-прикладными видами спорта в рамках спортивно-физкультурной досуговой деятельности.

Рукопашный бой, самбо и другие виды спорта усиливают и положительно влияют на разностороннее развитие личности, качественно дополняют общую и специальную физическую подготовку курсантов ВУЗов МВД РФ, развивая не только физические качества (быстроту, ловкость, силу, выносливость), но и формируя морально-волевые качества.

В результате проведенного исследования мы приходим к выводу, что в настоящее время основным направлением досуговой деятельности курсантов ВУЗов МВД РФ является физкультурно-спортивное. Физическая культура и спорт являются значимыми для воспитания культуры поведения курсантов ВУЗов МВД РФ. Процесс физического воспитания оказывают большое влияние на взгляды, мировоззрение, настроение и поведение будущих сотрудников в области правоохранительной деятельности. В процессе занятий физической культурой и спортом созданы благоприятные условия для развития личности [8, с. 58].

Вузовская система физической подготовки будущих сотрудников полиции включает базовую подготовку, занятия физическими упражнениями и спортом в режиме внеучебной деятельности и физическую самоподготовку обучающихся. Базовая форма физической подготовки содержит средства развития физических качеств (силы, быстроты, гибкости, выносливости, ловкости), строевую и профессионально-прикладную физическую подготовку. Профессионально-прикладная физическая подготовка курсантов и слушателей состоит из огневой подготовки, основ единоборств (приемы борьбы, рукопашный бой, самбо, дзюдо), моделирования служебной деятельности, направленного на закрепление техники и тактики применения боевых приемов, спецсредств и огнестрельного оружия в различных условиях

Организация досуга в области физической культуры и спорта выступает как одно из основных средств социального становления духовно-нравственного воспитания курсантов МВД РФ, как средство развития их личностных и профессионально значимых качеств, как одно из важнейших средств воспитания их в духе коллективизма и взаимопомощи, как средство достижения физического совершенства.

Выводы. Итак, основным направлением процесса формирования культуры досуга курсантов вузов МВД России является спортивное. Систематические и регулярные тренировки будущих полицейских в свободное время позволяют многим из них развивать свою физическую культуру на уровне спортивных разрядов и званий.

Особенности процесса формирования культуры досуга курсантов вузов МВД России обусловлены как спецификой правоохранительной деятельности, так и ее ролью и значением в обществе, и выражаются в повышенных требованиях к досугу сотрудников полиции.

В системе физической подготовки курсантов и слушателей вузов МВД России рекреационно-оздоровительная физическая культура и самоподготовка выполняют ряд важных социальных функций, и органично дополняют форму базового обучения.

Литература:

1. Агранат Д.Л., Истомин Ю.В. Феномен униформы (проблемы социологии моды) // Информационный гуманитарный портал Знание. Понимание. Умение. 2008. № 3. С. 10.

2. Беловолова С.П., Скворцов И.М., Бунин С.В., Беловолов В.А. Проблемные вопросы процесса адаптации курсантов первого курса к обучению в военных вузах внутренних войск МВД РФ // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 10. - С. 289-297.

3. Сорокин П.А. Общедоступный учебник социологии. Статьи разных лет / Ин-т социологии. - М.: Наука, 1994. — С. 333.

4. Кочнев И.Ю. Особенности и основные направления процесса формирования культуры досуга курсантов ВУЗов МВД РФ / И.Ю.Кочнев // Проблемы современного педагогического образования. - Ялта: Изд-во Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», 2016. - С. 53-56.

5. Кустов П.В. Основные направления повышения качества обучения физической подготовке курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России / П.В. Кустов // Научный форум: Педагогика и психология: сб. ст. по материалам V междунар. науч.-практ. конф. – № 3(5). – М., Изд. «МЦНО», 2017. – С. 48-51.

6. Панов Е.В. Спортивно-массовая и физкультурно-оздоровительная работа как один из факторов совершенствования физической подготовки курсантов вузов правоохранительных органов / Е.В. Панов // Актуальные проблемы огневой, тактико-специальной и профессионально-прикладной физической подготовки: сборник статей / М-во внутр. дел Респ. Беларусь, учреждение образования «Могилевский институт Министерства внутренних дел Республики Беларусь»; редкол.: Ю. А. Матвейчев (отв. ред.) [и др.]. – Могилев: Могилев. институт МВД, 2016. – С. 260-263.

7. Тумасян Л.Л. Развитие физических качеств курсантов МВД / Л.Л. Тумасян // Историческая и социально-образовательная мысль. – Т. 9. – № 3/2. – 2017. – С. 191-196. – [Электронный ресурс]. – URL: http://www.histedu.ru/hist/article/view/2754.

8. Сиротинина Р.Л. Физическая культура как средство воспитания духовно-нравственных качеств современной молодежи / Р.Л.Сиротинина // Орловский государственный институт культуры как фундаментальный центр сохранения и развития отечественной культуры / Мат. межд научно-практ. конф. - Орел, - 2017. - 450 с.

9. Федеральный закон от 07.02.2011 N 3-ФЗ (ред. от 29.07.2017) "О полиции" // "Собрание законодательства РФ", 14.02.2011, N 7, ст. 900.

10. Д.А.Рыбалкин. Педагогические условия формирования культуры поведения курсантов вузов МВД РФ. Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств №3 – 2017. – 135-137 с.

11. Кочнев И. Ю. Спорт как форма досуга курсантов образовательных организаций МВД России. Казанский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации, Казань - С. 118-119.

УДК 796.894

кандидат педагогических наук, доцент Галимова Алена Геннадьевна
Восточно - Сибирский институт МВД России (г. Иркутск);
доцент Толстихин Александр Николаевич
Восточно - Сибирский институт МВД России (г. Иркутск);
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 Панов Евгений Валентинович
Сибирский юридический институт МВД России (г. Красноярск)

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МЕТОДИКИ ПОДГОТОВКИ К ПРЕОДОЛЕНИЮ ПОЛОСЫ ПРЕПЯТСТВИЙ СО СТРЕЛЬБОЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы совершенствования методики подготовки к преодолению полосы препятствий со стрельбой. Одним из прогрессивных подходов, которые способствуют их разрешению, являются рекомендации высококвалифицированных специалистов М.П. Агафонова и С.Н. Архипова, считающих, что необходимо формировать определенные умения и навыки в преодолении полосы препятствий.

Ключевые слова: полоса препятствий со стрельбой, огневая подготовка, тренировка, сотрудники органов внутренних дел.

Annotation. The article deals with the problems of improving the methods of preparation to overcome the obstacle course with shooting. One of the progressive approaches that contribute to their resolution are the recommendations of highly qualified specialists M. p. Agafonov and S. N. Arkhipova, who believe that it is necessary to form certain skills in overcoming the obstacle.

Keywords: obstacle course shooting, shooting training, training of the staff of bodies of internal Affairs.

Введение. Во всех видах спорта рост мастерства тесно связан с совершенствованием методики спортивной тренировки. Спортивная тренировка, являясь педагогическим процессом, приводит к высокому результату, когда она организована в соответствии с теорией и методикой физического воспитания и учетом особенностей организма спортсмена, показателей его физического состояния, проводится по плану, в согласовании с поставленными целями и задачами.

С 2009 года в образовательных организациях МВД России развивается вид соревновательной деятельности: «Преодоление полосы препятствий со стрельбой». Этот вид двигательной активности включает в себя прохождение девяти препятствий, расположенных на 80-ти метровом участке местности, в служебной форме одежды и прицельную стрельбу по мишенным установкам из табельного оружия (пистолета Макарова или его модификаций). Показанный результат складывается из затраченного на прохождение дистанции времени и качества стрельбы, а именно - количества промахов. Практика проведенной подготовки и выступлений команды Восточно-Сибирского института МВД России в чемпионатах ведомства показала, что данный вид спорта, на современном этапе развития имеет большие перспективы. Однако, на настоящий момент не существует единого научно – методического подхода и традиционной (классической) методики подготовки спортсменов в этом сложном виде соревновательной деятельности, нельзя даже однозначно сказать, что здесь первостепенно скорость преодоления дистанции или точность и скорость ведения огня [3, 6, 7, 8]. Поэтому при построении учебно-тренировочного процесса необходимо учитывать обязательность:

– изучения материальной части оружия, мер безопасности и правил обращения с ним;
– обучения и системного совершенствования техники стрельбы из пистолета;
– наличия высокого уровня общей физической подготовленности;
– обучения техничному, правильному и безопасному преодолению препятствий различными способами и в различных сочетаниях;
– психологической и тактической подготовленности к действиям в нестандартных ситуациях и в условиях соревнований.

Для того чтобы показывать высокие результаты, тренерам необходимо подобрать и подготовить спортсменов с развитым позитивным мышлением. Под этим термином С.Н. Архипов понимает такой образ мыслей и действий, в котором эти мысли и действия стрелка – спортсмена на полосе препятствий являются позитивными, то есть, направлены на эффективное выполнение двигательных действий, не содержат предлога «не» и направлены только вперед, на следующий точный выстрел, а не на удачный выстрел в прошлом. Следует уточнить, что прошлого никогда не вернешь, а вот такие мысли «не вернуть бы», «не качнуться бы», «следующий выстрел только в десятку» часто приводят к отрицательным последствиям. Хорошо подготовленный спортсмен в этой ситуации сосредоточит внимание на плавной обработке спуска курка и устойчивости тела, не думая о результатах действия и пуля в этом случае поразит самый центр мишени [2].

Подобная способность удерживать внимание на произвольно выбранном объекте или ощущении, в течение необходимого периода времени или до завершения действия нуждается в систематической тренировке. Это позволит оценивать обстановку, быстро и сноровисто действовать; наиболее выгодным путем преодолевать препятствия в сочетании с различными способами перемещений, вести надежную стрельбу на результат, уметь корректировать огонь, быстро, координированно устранять причины задержки при стрельбе. Кандидаты должны обладать такими физическими качествами, как: ловкость, быстрота и скоростная выносливость, сила, решительность, координация и активность в процессе выполнения различных напряженных действий, одно с другим постоянно сменяющих, а также уверенность в своих силах.

Следует отметить, что проблема качественной селекции квалифицированных спортсменов стоит особо остро по нескольким причинам:

– нигде кроме силовых структур и вооруженных сил не производится спортивная подготовка такого направления, поэтому отпадает возможность воспользоваться поступлением в ведомственный вуз уже хорошо подготовленного спортсмена;

– невозможность применения, в полной мере, традиционных методик спортивного отбора при комплектовании команды;

– высокая ответственность соблюдения правил безопасности при обращении с оружием во время стрельбы;

– занятость обучающихся учебными и служебными мероприятиями обязательного распорядка дня во время подготовки для участия в соревнованиях.

Формулировка цели статьи. Основной целью статьи является показать необходимость учитывать все факторы отбора, что позволит произвести качественное комплектование команды и улучшить результаты выступлений на различных соревнованиях в преодолении полосы препятствий со стрельбой, а также показать необходимость учитывать индивидуальные особенности занимающихся (антропометрические данные, состояние здоровья, уровень физической подготовленности) и условия, в которых возможно проводить учебно- тренировочные занятия и стрельбы.

Изложение основного материала статьи. По мнению одного из видных специалистов – М.П. Агафонова, заместителя начальника кафедры тактико-специальной и огневой подготовки Восточно–Сибирского института МВД России, сразу же возникает вопрос, касающийся совершенствования системы подготовки. По его мнению, для решения этого вопроса следует рассмотреть особенности огневой подготовки сотрудников правоохранительных органов Израиля, спецслужбы которого имеют большой опыт стрельбы [1].

Одной из фундаментальных методик обучению стрелковому мастерству в израильских спецслужбах является использование техники «указательного» рефлекса. Рефлексы – это естественная реакция организма на угрожающую опасность. Следует заметить, что преодолевать природные рефлексы в экстремальных условиях дело бесполезное, а выгоднее использовать эти рефлексы в свою пользу, это будет способствовать повышению уровня выполнения своих действий в экстремальных ситуациях [1]. Автор, отмечает, что использование инстинктов в стрельбе основано на методике «указательного» рефлекса, которым владеет любой человек. Удостоверится в наличии данного рефлекса у себя можно в любое время, для этого следует в качестве мишени любой предмет – кружку, которая стоит на столе или какой-нибудь элемент узора на стенных обоях, или ручку на дверце шкафа. Затем следует занять место напротив выбранного объекта. Затем, не задумываясь, указать пальцем на объект в быстром темпе. Если проверить направление своего пальца, то он будет точно направлен на выбранный элемент. Это и будет указательным рефлексом. Стоит заметить, что при работе с оружием следует выработать навык точного наведения ствола на мишень и уметь удерживать его на мишени до момента выстрела. Для этого следует чувствовать ствол пистолета, ощущать свой указательный палец. Оружие должно стать частью человеческого тела (конструкция «стрелок-оружие»). При этом ось ствола должна совпадать с продольной плоскостью тела стрелка. Таким образом, принятие необходимого положения тела, извлечение и заряжение оружия, прицеливание и выжимание спускового крючка составляют единый комплекс движений, который составляет 0,8 – 0,9 секунд, причем время обусловлено необходимостью плавного нажатия на спусковой крючок.

Одним из основных вопросов методики тренировки является формирование двигательных навыков. Чтобы успешно применить методические приемы, способствующие лучшему развитию этих навыков, нужно знать закономерности их формирования.

Ключом понимания природы двигательного навыка являются учения И.М. Сеченого и И.П. Павлова об основных закономерностях высшей нервной деятельности. Согласно им двигательные навыки образуются в результате формирования динамических стереотипов.

В педагогическом аспекте двигательные умения и навыки следует рассматривать как приобретенную возможность выполнять двигательное действие. Приобретенное умение или навык позволяют выполнять двигательное действие на разном уровне владения [5].

Процесс формирования спортивно-двигательного навыка разделяют на 3 фазы:

1) формирование (образование) навыка;

2) уточнение и закрепление навыка;

3) совершенствование навыка.

Формирование навыка включает в себя создание общего представления об изучаемом движении или приеме (путем показа и объяснения) и первоначальное овладение движением.

Во второй фазе происходит закрепление навыков, устанавливаются основные временные связи. Одновременно уточняются стереотипы, исправляются грубые ошибки, добавляются новые элементы.

Дальнейшее совершенствование приемов, их автоматизация не снижают роли сознания. Технически подготовленный спортсмен в любой момент всегда в состоянии сосредоточить внимание на каждом элементе движения и выделить его из всех. Неосознанное движение не может быть расчленено на элементы, оно воспринимается всегда слитно.

Техническое совершенство достигается не просто путем многократного повторения одного и того же движения. Очень важно добиться активного воспроизведения различных элементов движения.

Чтобы закрепить двигательное действие, надо приучить спортсмена постоянно выполнять все его элементы, большое значение имеют контрольные тренировки, выступление на других площадках, при непривычных условиях.

Третья фаза – совершенствование навыка. Выполняемое движение и развитие устойчивости динамического стереотипа осваивается здесь более глубоко. При совершенствовании двигательного навыка, в результате взаимодействия различных анализаторов достигается более полное и точное дифференцирование отдельных деталей движения. Оно выражается в развитии специфических ощущений (чувства снаряда, оружия, времени и т.д.).

Дальнейшее совершенствование двигательных спортивных навыков идет за счет развития силы, быстроты, выносливости, ловкости. Однако эти качества развиваются не всегда параллельно: одни из них могут быть развиты лучше, другие – хуже.

Итак, с приобретением навыка преодоления полосы препятствий со стрельбой:

1. улучшаются способы передвижения, уменьшается количество ошибок, отклонений от технически верного преодоления препятствий;
2. развивается тонкая координация движений, умение управлять телом, что обеспечивает согласованную деятельность всего двигательного аппарата, слитность движений;
3. уменьшается время, необходимое для преодоления каждого препятствия и выполнения упражнения в целом, увеличивается темп (частота) движений;
4. нервные процессы при выполнении движения протекают подвижнее, уменьшаются затраты энергии, мышечные усилия становятся менее продолжительными и более эффективными;
5. появляется уверенность в выполнении действий с пистолетом;
6. формируется индивидуальная стойка и удержание (хват) оружия;
7. воспитывается привычка к «своему» темпу стрельбы.

Для успешного выступления спортсмена в данном виде особое значение имеет психологическая устойчивость – свойство личности противостоять внешним раздражителям, в нашем случае – показывать «свой» результат, работать в «своем» темпе независимо от окружающих условий. Цена промаха на огневом рубеже слишком высока, + 10 секунд к результату, а это около 15 % от значения, показываемого секундомером при прохождении полосы подготовленным спортсменом. В этой связи важно оценить на стадии отбора это личностное свойство кандидатов.

Анализируя результаты выступления команды института по данному служебно - прикладному виду спорта с 2009 года, можно отметить основные моменты селекционного отбора: первоначальный этап на котором выделяются курсанты с высокоразвитыми необходимыми физическими качествами (около 10 человек с 1 курса обучения); второй этап, антропометрия, ведь, особенности отдельных участков полосы препятствий предъявляют требования к спортсменам невысокого роста (не выше 175 см), мышечный тип телосложения, если классифицировать по М.В. Черноруцкому – «нормостеники», которые характеризуются развитой мускулатурой и умеренным жироотложением, пропорциональным соотношением размеров тела и длину и ширину; третий этап, темперамент, в этом смысле, нам был интересен педагогический эксперимент Орловского юридического института МВД России, которые пришли к выводу, что сангвиники имеют преимущество перед своими ровесниками в развитии скоростных, скоростно-силовых и координационных способностей, в скоростной выносливости более высокий результат показан курсантами с холерическим типом нервной системы [3]. Однако, если с таким типом нервной системы не освоены методы саморегуляции, то, по нашему мнению, они показывают нестабильный результат.

В результате трехэтапного отбора курсантов из порядка 180 человек двух факультетов первого года обучения в группу спортивного совершенствования ежегодно принимаются 4 – 5 человек. Из которых всего лишь 2 – 3 спортсмена доходят до соревнований всероссийского уровня, остальные прекращают тренироваться по ряду субъективных причин (низкая мотивация, травмы, заниженный уровень самоорганизации и др.).

Безусловно, нельзя с точностью определить, что отобранные спортсмены будущие призеры. Практика соревновательного опыта и тренировочного процесса показывает, что помимо выдающихся физических кондиций, спортсмен должен обладать определенным типом нервной системы (как правило, это флегматики, сангвиники), уметь преодолевать негативные эмоциональные состояния, быть нетревожным, что очень важно в стрельбе. В то же время, быть импульсивным, оперативно мыслить и иметь желание работать в коллективе на общий результат команды, а также с подходящим набором личностных качеств у спортсмена (целеустремленность, перфекционизм, настойчивость т.д.).

Выводы. Таким образом, отработав ракурсы селекционного отбора спортсменов в данном служебно-прикладном виде спорта, констатируем, что необходимо учитывать все факторы отбора, что позволит произвести качественное комплектование команды и улучшить результаты выступлений на различных соревнованиях.

Литература:

1. Агафонов М.П. Актуальные вопросы совершенствования методики огневой подготовки // Совершенствование профессиональной и физической подготовки курсантов, слушателей образовательных организаций и сотрудников силовых ведомств: сборник статьей XX международной научно – практической конференции. – Иркутск, ВСИ МВД России, 2018. – С. 180.
2. Архипов С.Н. Значение саморегуляции при совершенствовании двигательных навыков специфичных в стрельбе из пистолета // Совершенствование профессиональной и физической подготовки курсантов, слушателей образовательных организаций и сотрудников силовых ведомств: сборник статьей XX международной научно – практической конференции. – Иркутск, ВСИ МВД России, 2018. – С. 182.
3. Бакин А.В., Пивоваров Д.В., Гилль В.Р. Особенности подготовки к соревнованиям по преодолению полосы препятствий со стрельбой в образовательных организациях МВД России // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2016. № 2 (65). С. 67-70.
4. Баркалов С.Н. Учет особенностей темперамента курсантов образовательных организаций МВД России в процессе физической подготовки на первоначальном этапе обучения // Наука и инновации в сфере образования и производства: сб. науч. Трудов. Орел: Орловский государственный университет, 2015. С. 35- 40.
5. Верхошанский Ю.В. Основы специальной физической подготовки спортсменов / Ю.В. Верхошанский. – М.: Физкультура и спорт, 1988. – 331 с.
6. Ворончихин Д.В. Актуальные вопросы при отборе курсантов образовательных организаций системы МВД России в сборную команду по преодолению полосы препятствий со стрельбой // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2016. № S22. С. 19-21.
7. Ковряков Е.Ю. Преодоление полосы препятствий со стрельбой как служебно-прикладной вид спорта // В сборнике: Актуальные проблемы физической культуры и спорта курсантов и слушателей Сборник статей. Под редакцией С. Н. Баркалова, А.В. Алдошина. 2017. С. 254-258.
8. Марченко К.С. Особенности физической подготовки сборной команды по преодолению полосы препятствий со стрельбой в сборнике: актуальные проблемы огневой, тактико-специальной и профессионально-прикладной физической подготовки // Сборник статей. Отв. ред. Ю.П. Шкаплеров. Могилев, 2014. С. 276-282.

УДК 378.1.001.1

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)

ТИПОЛОГИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-КРИАТИВНЫХ РЕСУРСОВ ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ТЕХНОЛОГИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТРУКТУРНЫХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ НА ОСНОВЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЕДИНОГО ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлены интеллектуально-креативные ресурсы, примененные при проектировании технологии взаимодействия структурных подразделений на основе обеспечения единого аналитического пространства образовательной организации высшего образования.

Ключевые слова: интеллектуальные ресурсы, интеллектуально-креативные ресурсы, технология взаимодействия структурных подразделений.

Annotation. The article presents intellectual and creative resources used in the design of the technology for interaction between structural divisions on the basis of the organization of a single analytic space of an educational organization of higher education.

Keywords: intellectual-creative resources, technology of interaction of structural divisions.

Введение. В менеджменте современной системы высшего образования Российской Федерации происходят значительные преобразования. Идет интеграция образовательной и научной (научно-исследовательской) деятельности в образовательных организациях высшего образования, осуществляемой в различных формах при этом повышается конкуренция. Для реализации конкурентных преимуществ образовательных организаций высшего образования необходимо обеспечить в образовательной организации функционирование системы развития, содействия и создания интеллектуального капитала. Контроль качества и обеспечение комплексности знаний, квалифицированности и компетентности сотрудников организации высшего образования, работающих с документацией, позволяет эффективно принимать решения поставленных перед образовательной организацией высшего образования задач. Особенно использование интеллектуально-креативных ресурсов формирует конкурентоспособные достижения и предоставляет возможность создавать результативную стратегию действий для обеспечения рынка труда квалифицированными кадрами.

Цель исследования состоит в том, чтобы на основе научного анализа исследовать и выполнить топологию интеллектуально-креативных ресурсов, используемые в проектирование технологии взаимодействия структурных подразделений образовательной организации высшего образования.

Задачи исследования. Выполнить типологию интеллектуальных ресурсов образовательных организаций высшего образования. Исследовать интеллектуально-креативные ресурсы технологии взаимодействия структурных подразделений образовательной организации высшего образования.

Изложение основного материала статьи. На современном этапе развития общества в условиях перехода экономики к шестому технологическому этапу, образовательным организациям высшего образованиям необходимо особое внимание уделять развитию интеллектуально-креативных ресурсов, для комплексного управления образовательной организацией высшего образования.

Интеллектуально-креативные ресурсы базируются на таких человеческих активах, как знания, квалификация, опыт, навыки и компетенция. При этом человеческие активы необходимо подкреплять инфраструктурными и интеллектуальными активами. Например, для систематизации и автоматизации такого человеческого актива, как знания, необходимо применять такие инфраструктурные активы, как базы данных и программное обеспечение персональных компьютеров, которые, в свою очередь являются интеллектуальными активами, а именно, результатами творческой, научно-исследовательской или изобретательской деятельности.

Интеллектуально-креативные ресурсы (ИКР) образовательных организаций высшего образования можно структурировать по трем признакам: человеческие, инфраструктурные и интеллектуальные активы. Далее, в результате выполнения типологии ИКР определим виды активов, относящиеся к выделенным признакам классификации (табл. 1).

Таблица 1

Типология интеллектуально-креативных ресурсов образовательных организаций высшего образования

№ п-п	Человеческие активы	Инфраструктурные активы	Интеллектуальные активы
1.	Знания.	Базы данных. Программное обеспечение персональных компьютеров.	Результаты творческой, научно-исследовательской или изобретательской деятельности.
2.	Квалификация.	Патенты на изобретения и промышленные образцы. Авторские права.	Интеллектуальная собственность.
3.	Опыт.	Информационные технологии. «Ноу-хау».	Инструменты для взаимодействия.
4.	Навыки.	Корпоративная культура. Стратегия управления.	Человеческий капитал.
5.	Компетенция.	Сетевые системы связи.	Ресурсы и результат инновационной деятельности.

ИКР используются при проектировании технологии взаимодействия структурных подразделений образовательной организации высшего образования, основанной на обеспечении единого информационно-аналитического пространства образовательной организации высшего образования. Технология представляет собой комплексную информационно-аналитическую систему анализа и мониторинга показателей абитуриентов, обучающихся и преподавателей GPAYALTA (комплексная ИАС GPAYALTA).

Комплексная ИАС GPAYALTA является ярким примером интеллектуально-креативного ресурса, который внедрен автором с 2015 года в управление учреждением высшего образования Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского» в г. Ялте (Академия), на структуре которой базируется содержательная модель технологии взаимодействия структурных подразделений образовательной организации высшего образования.

Технология взаимодействия структурных подразделений образовательной организации высшего образования на основе обеспечения единого информационно-аналитического пространства образовательной организации высшего образования предоставляет информацию об абитуриентах, обучающихся и преподавателях сотрудникам, работающих с документацией, структурных подразделениями Академии, таким как: Учебно-методический отдел, Приемная комиссия, Бухгалтерия, Отдел кадров, Центры, Отделы, Колледж и Институты.

Так как обучающиеся поступают в Академию в результате работы отборочной комиссии, которая в свою очередь основывается на результате проведения Приемной кампании, в содержательную модель включена Внешняя среда. Так же в концептуальную схему включено «Министерство образования и науки РФ» и Головная организация Академии «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского», предоставляющие в Академию контрольные цифры приема (КЦП).

Таким образом, решаются проблемы координации деятельности сотрудников и подразделений, обеспечения их всем объемом необходимой информации и контроля исполнительской дисциплины, а руководство получает своевременный доступ к достоверным данным о контингенте обучающихся учреждения высшего образования и имеет возможность оперативного принятия и реализации решений [5].

Технология взаимодействия структурных подразделений образовательной организации высшего образования включает в себя «тонкого клиента» комплексной информационно-аналитической системы, состоящей из трех баз данных. В 2017 году автором были получены 2 свидетельства о государственной регистрации базы данных технологии взаимодействия структурных подразделений - «Управление контингентом абитуриентов в учреждение высшего образования» № 2017620317 и «База данных: «Управление контингентом обучающихся учреждения высшего образования»» № 2017620299. 1 июня 2018 года было получено свидетельство о регистрации третьей базы данных «Взаимодействие структурных подразделений образовательной организации высшего образования» № 2018620789 [1, 2].

С помощью вышеуказанных баз данных проведен сбор информации о контингенте абитуриентов и обучающихся и структурных подразделениях Академии. Данная информация используется для мониторинга и анализа работы учреждения высшего образования Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Так как работа над технологией взаимодействия структурных подразделений образовательной организации высшего образования ведется с 2015 года, необходимо рассмотреть методологию проектирования информационных систем, которая определяет процесс разработки и техническое обслуживание информационных систем в виде жизненного цикла. Данный цикл представляется, как некоторая последовательность этапов и реализуемых на них процессов. Каждый этап определяет состав и последовательность осуществляемых операций, получаемых результатов, методов и средств, необходимых для выполнения операций, ответственность участников и роли пользователей. Данное определение жизненного цикла информационных систем позволяет спроектировать и организовать процесс совместной разработки и обеспечить управление технологическим процессом.

В мире действуют несколько стандартов, представляющих жизненный цикл информационных систем. Некоторые из стандартов представляют структуру этапов процессов жизненного цикла программных продуктов, другие охватывают представление процессов информационно-аналитических систем, устанавливаются требования к документам и процессам. Это определенно создает трудности для установления единых требований к разработке информационной системы [6].

Рассмотрим жизненный цикл технологии взаимодействия структурных подразделений образовательной организации высшего образования на основе обеспечения единого информационно-аналитического пространства образовательной организации высшего образования. С начала, планировался сайт для учета методического обеспечения кафедры информатики и информационных технологий Академии, затем основные функции комплексной ИАС GPAYALTA были расширены. С помощью данной технологии:

1. Упрощен сбор данных об абитуриентах, обучающихся и преподавателях.
2. Обеспечен поиск необходимой информации об обучающихся по всем структурных подразделениям Академии.
3. Из Учебно-методического отдела, предоставляется актуальная информация о движение обучающихся на кафедры и в ЭГК.
4. Производится сбор информации с кафедр о тематиках ВКР обучающихся, с назначением научного руководителя и рецензента.
5. Разработан инструмент расчета общего объема нагрузки Академии с распределением нагрузки по кафедрам.
6. Есть возможность разделения нагрузки по преподавателям.
7. Есть возможность формирования штатного расписания кафедр.
8. Разработан инструмент контрольной панели индикаторов (dashboards), с помощью которого можно быстро получить различную информацию о контингенте обучающихся.

Так как обновление представляемой технологии всегда ведется в ограниченные сроки и в нем участвуют все структурные подразделения Академии, то из всех известных методологий развития (жизненных циклов) было решено выбрать Extreme Programming, автором которого является Кент Бекком.

Extreme Programming – экстремальное программирование, разработано в 1996 г., включает в себя гибкую методологию разработки программного обеспечения, в основе которой командная работа, эффективная

коммуникация между заказчиком и исполнителем в течение всего проекта по разработке продукта, а разработка ведется с использованием последовательно дорабатываемых прототипов [6].

Жизненный цикл Extreme Programming состоит из 8 циклов планирования и 8 петель обратной связи.

Циклы планирования:

1. План выпуска.
2. План итерации.
3. Вступительный тест.
4. Stand-Up встреча.
5. Парные переговоры.
6. Модульные тесты.
7. Парное программирование.
8. Код.

Циклы планирования следуют один за другим, и на каждый выделяется определенное время. Код является одним из важнейших пунктом планирования, так как после его реализации идет обратная связь во все циклы планирования и может внести необходимые изменения в тот или иной цикл планирования или во все сразу.

Интерфейс технологии взаимодействия структурных подразделений на основе обеспечения единого информационно-аналитического пространства образовательной организации высшего образования разрабатывается в среде программирования Microsoft Visual Unity 2013 (MVS2013).

Для обеспечения информационной безопасности предложен алгоритм работы пользователей с ресурсами комплексной ИАС GPAYALTA. С помощью комплексной ИАС GPAYALTA накапливается информация для необходимых отчетов, которые формируются с помощью запросов в DataAcessor.cs и выводятся на страницы сайта при выборе необходимой страницы.

Комплексная ИАС 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 технологией взаимодействия структурных подразделений обеспечивает информационную безопасность данных.

Комплексная ИАС GPAYALTA обеспечивает пользователей инструментом управления информацией – панель индикаторов (dashboard). За счет визуализации запрашиваемой информации панель индикаторов (dashboard) является эффективным инструментом для представления работы образовательной организации высшего образования.

Выводы. Выполненная в исследование типология интеллектуально-креативных ресурсов основанная на трех признаках: человеческие, инфраструктурные и интеллектуальные активы, позволяет достаточно точно определить показатели необходимые для проектирования технологии взаимодействия образовательной организацией высшего образования.

Интеллектуально-креативные ресурсы, используемые образовательной организацией высшего образования, являются значительным фактором для достижения преимуществ в управление. Развитие интеллектуально-креативных ресурсов происходит в течение работы, связанной накоплением знаний, квалификации, опыта, навыков, компетенции и усовершенствованием умений в процессе разработки новых технологий.

Внедрение технологии взаимодействия структурных подразделений, основанной на обеспечении единого информационно-аналитического пространства образовательной организации высшего образования в иерархию управления Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГОАУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского» в г. Ялте благотворно сказывается на всех уровнях.

Литература:

1. Гетц К., Бэрон Э. Access. Сборник рецептов для профессионалов. – СПб.: Питер, 2007. – 468 с.
2. Трутнев Д. Р. Information Systems Management. - СПб.: Нева, 2003. - 438 с.
3. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 27.06.2018) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 08.07.2018)
4. Чичерин Ю.А., Жугин А.В. ТИПОЛОГИЯ И ИЕРАРХИЯ ЗАДАЧ УПРАВЛЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-КРЕАТИВНЫМИ РЕСУРСАМИ В РАМКАХ РАЗВИТИЯ КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА ОРГАНИЗАЦИИ // Современные наукоемкие технологии. – 2014. – № 7-1. – С. 101-104 [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=34210
5. Маковейчук К.А., Галлини Н.И. Концептуальная модель комплексной информационно-справочной системы учреждения высшего образования / К.А. Маковейчук, Н.И. Галлини // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Сб. статей. – Ялта: РИО ГПА (г. Ялта), 2016. – Вып. 52(1). – С. 72-82. ISSN 2311-1305
6. Галлини Н.И. ЖИЗНЕННЫЙ ЦИКЛ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТРУКТУРНЫХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ДЛЯ РАЦИОНАЛИЗАЦИИ РАБОТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ / Н.В Горбунова, Н.И. Галлини // Инновационные технологии в науке и образовании: сборник статей VII Международной научно-практической конференции. В 2ч. Ч. 2. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». –2018. – 201-208 с. ISBN 978 -5-907023 -94 -9

УДК: 378.147.34

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

ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ МЕЖДУ ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ И СТУДЕНТАМИ

Аннотация. Наличие устойчивой обратной связи является ключевым компонентом межличностного общения и эффективного взаимодействия между преподавателем и студентами. Выполнение контрольныхточек студентами, направленные на выявление степени усвоения учебных дисциплин определяют лишь одну из сторон процесса обратной связи. Обратная связь между студентами и преподавателем с использованием анкетирования, ведения «дневника группы», способствует диалогу между студентами и преподавателем, представляет основу для внимательного и содействующего диалога с другими членами группы, а также позволяет студенту почувствовать себя оцененными, способствует их личностному росту.

Ключевыеслова: обратная связь, анкетирование, педагогическое общение, контроль успеваемости, студент.

Annotation. The presence of constant feedback is the key component of interpersonal communication between the teacher and students. Tests aimed at revealing the level of students' acquisition of academic disciplines are just one side of the feedback process. Feedback between the teacher and students with the use of questionnaire, "Diary of theGroup" enables the dialogue between students and the teacher, gives the ground for the attentive and cooperative dialogue with the other members of the group and enables the student to feel himself appraised and promotes their personal growth.

Keywords: feedback, questionnaire, communication in education, performance control, student.

Введение. Процесс обучения в вузе предусматривает постоянное непосредственное взаимодействие между преподавателем и обучающимися. Установление устойчивого психологического и эмоционального контактапреподавателя с аудиторией, несомненно, является определяющим условием успешности проводимого занятия. Любойстудент должен почувствовать, что он не оторван он происходящего, не оставлен на периферии обсуждаемой проблемы, а включен в обсуждение и может высказать своё мнение наравне с другими и получит объективную оценку. По мнению И.Г. Штокмана [1] «аудитория понимает только того, кто понимает её». Поэтому взаимопониманиеможет быть достигнуто через поиск каналов устойчивой обратной связи между преподавателем и каждым студентом, присутствующим на занятии. Исследователь А.П. Минаков предлагал проводить лекцию не в отрыве от аудитории, монотонно излагая факты, а вместе с ней. Таким образом, наличие грамотного диалога между преподавателем и студентами и устойчивой обратной связи является ключевым компонентом межличностного общения и эффективного взаимодействия между преподавателем и студентами.

Формулировка цели и задач статьи. Целью статьи является поиск путей грамотного диалога между преподавателем и студентами и способов их реализации.

Изложение основного материала статьи. Согласно исследованиям, существуют различные стили руководства и общения преподавателей со студентами. Это специфическая форма общения, имеющая свои особенности, и в то же время подчиняющаяся общим психологическим закономерностям, присущим общению как форме взаимодействия человека с другими людьми.

Столяренко Л.Д. выделяется шесть основных стилей руководства преподавателем обучающихся:

– автократический (самовластный стиль руководства), когда преподаватель осуществляет единоличное управление коллективом студентов, не позволяя им высказывать свои взгляды и критические замечания, педагог последовательно предъявляет к студентам требования и осуществляет жесткий контроль за их исполнением;

– авторитарный (властный) стиль руководства допускает возможность для студентов участвовать в обсуждении вопросов учебной или коллективной жизни, но решение в конечном счете принимает преподаватель в соответствии со своими установками;

– демократический стиль предполагает внимание и учет преподавателем мнений студентов, он стремится понять их, убедить, а не приказывать, ведет диалогическое общение на равных;

– игнорирующий стиль характеризуется тем, что преподаватель стремится как можно меньше вмешиваться в жизнедеятельность студентов, практически устраняется от руководства ими, ограничиваясь формальным выполнением обязанностей передачи учебной и административной информации;

– попустительский стиль проявляется в том случае, когда преподаватель устраняется от руководства группой студентов либо идет на поводу их желаний;

– непоследовательный стиль – преподаватель в зависимости от внешних обстоятельств и собственного эмоционального состояния осуществляет любой из названных стилей руководства, что ведет к дезорганизации и ситуативности системы взаимоотношений преподавателя со студентами, к появлению конфликтных ситуаций [2].

В.А. Кан-Калик выделял такие стили педагогического общения как общение на основе высоких профессиональных установок педагога, общение на основе дружеского расположения, общение-дистанция, общение-устрашение и общение-заигрывание. Отмечается, что чаще всего в педагогической практике наблюдается сочетание стилей в той или иной пропорции, когда доминирует один из них [2].

Мы согласны с точкой зрения исследователей Л.В. Николаевой и Р.В. Саввиновой[3], которые выявили, что при любой модели взаимоотношений преподавателя и студента профессионально важными качествами педагогического общения являются:

1) уважение к студентам, наличие потребности и умений общения, коммуникативные качества;

2) способность эмоциональной эмпатии и понимания;

3) гибкость, оперативно-творческое мышление, обеспечивающее умение быстро и правильно ориентироваться в меняющихся условиях общения, быстро изменять речевое воздействие в зависимости от ситуации общения, индивидуальных особенностей студентов;

4) умение ощущать и поддерживать обратную связь в общении;

5) умение управлять собой, своими психическими состояниями, управлять настроением.

Особенно важным среди вышеперечисленных профессионально важных качеств педагогического общения мы считаем умение ощущать и поддерживать обратную связь в общении со студенческим коллективом.

В педагогической науке обратная связь определяется как «продуктанализа, рефлексии и наблюдения, получаемый преподавателем от себя и от партнеров по совместной деятельности» [4]. Исследователем С.Ф. Касаткиным дается следующее определение: «Обратная связь – это фиксирование внешних проявлений (сигналов) реагирования сознания слушателей на излагаемую информацию, определение их причин и в соответствии с ними корректировка речи» [5]. Обратная связь выступает регулятором межличностных отношений между преподавателем и обучающимися, определяет стратегию поведения человека в системе «субъект-субъектных отношений», где положительный эффект достигается за счёт умения преподавателем своевременно и правильно реагировать на изменения в поведении слушателей в аудитории, выстраивая собственную стратегию поведения – усиливая аргументацию, эмоциональность, изменяя темп подачи учебного материала [6].

Исследователями также отмечается [6-9, 10, 11, 12], что успешное установление обратной связи позволяет преподавателю более эффективно организовывать учебные занятия с учётом личностных особенностей студентов, направлять ход формирования и развития умений и навыков для самообразовательной и профессиональной деятельности. Именно наличие устойчивого контакта со студентами определяет профессиональный уровень и настоящий авторитет преподавателя.

Понятие «обратной связи» в обучении, прежде всего, связывают с необходимостью контроля успеваемости учащихся. Текущий, промежуточный и итоговый контрольусвоения студентами учебного плана является неотъемлемой частью учебного процесса. Выполнение определенных письменных и устных заданий студентами, направленное на выявление степени усвоения учебных дисциплин и готовности применять полученные знания в практических целях определяет лишь одну из сторон процесса обратной связи.

Помимо использования традиционных форм контроля успеваемости студентов, для поддержания регулярной обратной связи со студентами на занятиях по иностранному языку мы разработали анкету, в которой студенты должны ответить на следующие вопросы (опираясь на исследование М.М. Зиновкиной):

1. Каков краткий план занятия?
2. Какова цель каждого этапа занятия?
3. Что особенно понравилось, запомнилось и почему?
4. Что осталось неясным, вызывает вопросы?
5. Каковы предложения по улучшению организации и ведения занятия?
6. Какова субъективная оценка занятия по 5-ти балльной шкале?
7. Какие задания Вам нравится делать на занятиях?
8. Какие задания Вы хотели бы выполнять на занятиях?

Такие вопросы позволяют выявить затруднения в обучении иностранного языка у студентов, на что следует преподавателю обратить внимание и какой материал следует повторить. Среди предложений по улучшению организации занятия и тех заданий, которые студенты хотели бы выполнять, часто встречались пожелания смотреть фильмы на иностранном языке с иностранными субтитрами, читать и переводить иноязычные тексты, пересказывать тексты и т.д. Больше всех пожеланий студенты высказали по поводу просмотра фильмов на иностранном языке с иноязычными субтитрами, и читать и переводить иноязычные тексты.

Эффективным педагогическим средством для поддержания обратной связи мы считаем ведение «дневника группы» [13] в течение всего курса обучения. Записи в нем студентыделают как на занятии, так и в свободное время. В дневнике группы студенты задают вопросы о пройденном, прорабатывают индивидуальные вопросы, записывают реакцию на задания и события в учебной группе. Студенты должны обратиться к «дневнику группы» по нескольку раз в течение семестра.

Свои комментарии преподаватель делает на полях или на отдельной странице. Но в любом случае важным элементом является уверенность студентов в том, что преподаватель прочтет и ответит на их записи. Чрезмерное редактирование и исправление письменных работ, когда студенты пишут о своих переживаниях, является нежелательным. Группа может встречаться регулярно (например, каждую субботу) и делать в нем записи. Преподаватель может выбрать разнообразные отклики из дневника группы, написать их анонимно, выдать, как тезисы и попросить студентов написать ответы на них, и обсудить эти ответы в группе. Таким образом, дневник становится диалогом между студентами и преподавателем, его ведение благоприятствует диалогу с преподавателем и представляет основу для внимательного и содействующего диалога с другими членами группы, а также позволяет почувствовать себя оцененными, способствует личностному росту. Следует отметить, что студенты с энтузиазмом восприняли данные инициативы и охотно пишут свои комментарии.

Выводы. Наличие грамотного диалога между преподавателем и студентами и устойчивой обратной связи является ключевым компонентом межличностного общения и эффективного взаимодействия между преподавателем и студентами.Выполнение определенных письменных и устных заданий студентами, направленное на выявление степени усвоения учебных дисциплин и готовности применять полученные знания в практических целях определяет лишь одну из сторон процесса обратной связи. Обратная связь между студентами и преподавателемс использованиеманкетирования, ведения «дневника группы»,позволяет не только выявить затруднения в обучении иностранного языка у студентов, но и способствует диалогу между студентами и преподавателем, представляет основу для внимательного и содействующего диалога с другими членами группы, а также позволяет студенту почувствовать себя оцененными, способствует их личностному росту.

Литература:

1. Штокман, И.Г. Вузовская лекция. Учебно-методическое пособие / И.Г. Штокман. - Киев: Высшая школа, 1981. – 150 с.
2. Столяренко Л.Д. Педагогическое общение // Л.Д. Столяренко. Педагогическая психология для студентов вузов. – Ростов н/Д.: Феникс, 2004. – С. 238–247.

3. Николаева, Л.В. Взаимодействие преподавателя и студента как условие эффективности профессиональной подготовки будущих специалистов / Л.В. Николаева, Р.В. Саввинова // Современные наукоемкие технологии. - 2015. –№ 12 (часть 2) – С. 351-354
4. Клец, Т.Е. Обратная связь как средство диагностики педагогических результатов иноязычного интерактивного общения / Т.Е. Клец // Труды Псковского политехнического института. – 2011. - №15. - Том 1. - С. 82-87
5. Касаткин С.Ф. Техника обратной связи в аудитории // Новые знания. - 2002. - № 4. - С. 31-35.
6. Бессонов, К.А. Обратная связь в педагогическом взаимодействии преподавателя и студента / К.А. Бессонов//Juvenisscientia. – 2016. – №2. – С. 86-89.
7. Хусаинова, Г.Р. О ключевых профессиональных компетенциях менеджеров / Г.Р.Хусаинова // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – №52-7. – С. 473-479.
8. Хусаинова, Г.Р. Состав и способы оценки развития компонентов профессионально-значимых творческих способностей у будущих менеджеров / Г.Р.Хусаинова, Ф.Т. Галева // Современные наукоемкие технологии. – Москва: Изд-во «Академия Естествознания». – 2016. – Т.2, № 5. – С. 394-398.
9. Галеева, Ф.Т. О потенциале дисциплины «Иностранный язык» для развития творческих способностей студентов / Ф.Т. Галеева, Г.Р. Хусаинова // В мире научных открытий – 2015. - №11.2 (71). - С. 816-823.
10. Волкова, Е.В. Инновационные решения в преподавании иностранного языка по направлению «Управление персоналом» / Е.В. Волкова // Российская экономика в условиях современного кризиса: проблемы и пути выхода – 2016. –С. 391-392.
11. Хусаинова,Г. Р. О ключевых профессиональных компетенциях менеджеров / Г.Р. Хусаинова // Проблемы современного педагогического образования – 2016. – №52-7. – С. 473-479.
12. Хусаинова, Г.Р. Проблемы методического обеспечения развития творческих способностей будущих специалистов в вузах / Г.Р. Хусаинова // IX Никулинские чтения: «Модели участия граждан в социально-экономической жизни российского общества»: сборник статей. – Омск: изд-во НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия» - 2015. – С. 273-276.
13. Cooper, J. L. Student involvement in Learning: Cooperative Learning and College instruction. / J. L. Cooper, R. Muech //Journal on Excellence in College. - 1990. – P. 68-76.

Педагогика

УДК: 378.147.34

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

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ К УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Исследование передового зарубежного опыта подготовки инженеров показывает, что зарубежными вузами применяются технологии, которые дают возможность будущим инженерам реально и трезво оценивать свои способности, адекватно воспринимать инновационную инженерную деятельность в компании как работу, которая требует высокого уровня творческого потенциала ее сотрудников, грамотного управления со стороны руководства с целью успешного внедрения изобретаемых товаров, услуг. Применяемые в зарубежной практике активные методы обучения предоставляют возможности для проектирования обогащенного учебного плана, а также предоставляют преимущества будущим выпускникам на собеседованиях.

Ключевые слова: зарубежный опыт, профессиональная подготовка, будущие инженеры, портфолио.

Annotation. The analysis of advanced international experience of engineers' professional training shows that foreign universities use technologies that enable future engineers assess their abilities realistically and rationally, adequately accept company's innovative engineering activities as work that requires high level of creative potential of its employees, competent management for the successful marketing of the invented goods and services. Active learning methods used in international practice provide opportunities for designing an enriched curriculum and also provide benefits during the interviews to future graduates.

Keywords: international experience, professional training, future engineers, portfolio.

Введение. Многие специалисты в области образования считают, что образовательный процесс в вузах не до конца способствует решению проблем качественной профессиональной подготовки студентов к предстоящей им профессиональной деятельности. В рамках данной статьи мы планируем рассмотреть зарубежный опыт исследователей, работающих в области подготовки будущих инженеров.

Формулировка цели и задач статьи. Целью статьи является поиск перспективных путей подготовки будущих инженеров к успешной профессиональной деятельности и рассмотрение данного опыта в зарубежных вузах.

Изложение основного материала статьи. Как отмечают исследователи [1], в вузах развитых стран все более широко признается значение методологической составляющей в подготовке инженера. Например, в Массачусетском технологическом институте были изменены программы для того, чтобы давать студентам больше представлений об интегральных аспектах деятельности инженера и об анализе и управлении в сложных системах. В вузах Франции считается, что инженер должен играть роль генератора идей, он должен создавать новые концепции, а не только являться организатором процесса производства. Данный факт находит отражение в подходах подготовки будущих инженеров. Для решения задачи формирования проблемно-ориентированной методологической культуры инженера в развитых странах вводится проблемно-ориентированный подход к обучению, активные и проектные методы.

Для того чтобы обеспечить высокое качество подготовки будущих инженеров вузы Западной Европы используют индивидуальное обучение студентов старших курсов по дифференцированным программам, которые ориентированы на дальнейшее выполнение ими таких заранее определенных функций, как исследователь, конструктор, менеджер, технолог и др.

В вузах Великобритании в обучении инженеров проявляется ориентация на инновационную деятельность, а инновационная деятельность рассматривается учеными как синтез и воплощение знаний в инновационных и полезных продуктах или услугах. В системе высшего образования реализуется подход, отличительными особенностями которого является нацеленность дисциплин на развитие креативных способностей будущих инженеров, личностно-деятельностный подход к содержанию, что находит выражение в возможности выбрать обязательные и факультативные занятия. Также отличительной особенностью обучения является решение инженерных задач и тесное сотрудничество вузов с производством, и привлечение ее представителей в процесс обучения.

Инженерное образование на уровне бакалавр в Великобритании ориентировано на формирование системы общенаучных знаний, творческих способностей и знакомство с основами экономики. Далее применяется междисциплинарность в обучении, в основе которого находится творческая работа обучающихся над выполнением индивидуальных и групповых исследовательских проектов инновационной направленности. Пятьдесят процентов времени обучения направлено на выполнение проектов.

Курсы «Маркетинг в инженерии» и «Управление инновациями» являются обязательными для изучения, и цель этих курсов состоит в том, чтобы показать студентам процесс изобретательства как составную часть сложнейшего процесса функционирования инновационных компаний, государства в условиях рыночной экономики. Данные дисциплины должны познакомить студентов с основами изобретательства, и его связью с бизнесом.

Вышеуказанные курсы содержат информацию о процессах изобретательства и рационализаторства в условиях предприятий, требования к современным инженерам в компаниях Великобритании и других стран, их должностные обязанности, основы управления инновационными процессами и творческими коллективами в рамках инновационных компаний. Также студенты получают знания, необходимые руководителю компании и менеджерам высшего звена, о возможных стратегиях инновационных компаний, путях их реализации, корпоративных целях и стратегиях разработки новой продукции. Также изучаются методы анализа сильных и слабых сторон компании, возможностей и угроз, методы анализа политических, экономических, социальных и технологических особенностей компании и методы исследования рынка, определения состояния производимой и конкурирующей продукции. Обязательной частью современного инженерного образования в Великобритании является анализ разработки новых продуктов.

Что касается подготовки инженеров в высших профессиональных технических школах Германии, то их спецификой является более целенаправленная ориентация будущего специалиста на требования определенного рабочего места в системе производства, на выполнение конкретных трудовых функций. Особенностью высших технических школ является более тесная взаимосвязь теоретической и практической подготовки и строгая регламентация учебного процесса [2].

Система высшего профессионального образования Германии отличается широким выбором предметов и образовательных программ дополнительной профессиональной подготовки в рамках одного факультета. Выпускники Немецкого технического университета Берлина наряду с высоким уровнем знаний обладают следующими характеристиками: способностью к оценке ситуации, работы в коллективе; целостной системой знаний в области нахождения, решения, моделирования и решения комплексных проблем из теории и практики; способность принимать решения и нести за них ответственность, а также критическое отношение к техническим и научным нововведениям; высокая работоспособность и способность к послевузовскому и дополнительному образованию. Такая установка определяет основные направления образовательной деятельности технических университетов Германии, а также содержание и структуру подготовки специалистов.

Широко распространена проектная деятельность студентов. В образовательный процесс инновационного университета Гамбург-Гамбург в Германии, включен целый блок проблемно-ориентированного обучения, в ходе которого студенты решают комплексные производственные проблемы. Проектная работа как один из способов формирования необходимых навыков у будущих инженеров возникла в ответ на усложняющиеся комплексы производственных проблем, требующих быстрого и эффективного разрешения. Под проектом понимается совместная работа студентов в небольших группах над инженерными задачами, встречающимися в реальной практике на производстве. В процессе данных занятий происходит разработка необходимых способов, материалов, проектов, позволяющих разрешение поставленной проблемы [3].

В Технологическом институте Иллинойса используется электронное инженерное портфолио, целями которого являются [4] помощь студентам в отслеживании собственного образовательного прогресса вплоть до окончания обучения, разработка собственного образовательного плана, который бы обогащал их профессиональными знаниями и подходил бы под их собственные интересы и наконец, служил бы основой для дальнейшего карьерного роста. Также исследователями портфолио видится как инструмент, который помогал бы работодателям при отборе кандидатур при сопоставлении опыта студента и миссии компании и потребностей компании в специалистах. Портфолио также помогает включить и отследить такие компетенции, которые не всегда можно развить при изучении дисциплин учебного плана, среди них – лидерство, знание современных задач, с которыми сталкивается современный инженер и элементы мультидисциплинарного сотрудничества между студентами.

В настоящее время структура портфолио разработана таким образом, чтобы извлечь максимальную выгоду из электронной передачи и заполнения данных и в таком формате, который принят в инженерной практике. Портфолио включат в себя три основных вида информации на момент начала заполнения его студентом:

1. Примеры студенческих работ.
2. Отчет об участии в студенческих мероприятиях.
3. Рецензии или рекомендации, полученные на студенческую научно-исследовательскую работу, опубликованные работы и дипломы за какие-либо достижения.

Таким образом, вся деятельность обучающегося (участие в семинарах, круглых столах, экскурсиях) фиксируется в его электронном портфолио.

Для студентов портфолио предоставляет возможность спроектировать собственный учебный план и расширить его. С прикладной точки зрения ценность портфолио видится в возможности предоставить работодателю свои достижения и способности в таких профессиональных задачах, которые считаются современными и нестандартными и не используются при традиционном обучении.

Для работодателей инженерное портфолио помогает понять насколько профпригоден выпускник, и его готовность работать на той должности, на которую он подает документы и также выявить те специфические области, в которых студент нуждается в дополнительной подготовке. Также работодатель может использовать портфолио как скрининг на собеседовании с будущими сотрудниками и выявить наиболее подходящего кандидата на должность.

Преподавателям портфолио помогает оценить образовательный результат студента и выявить те темы, в которых нужна консультация с его стороны. Материалы портфолио, собранные студентами представляют собой наглядные данные того, что было проделано студентом.

Инженерное портфолио содержит аннотации проектов, протоколы семинаров и посещаемых выездных экскурсий, различные наглядные материалы по НИР и т.д. Также оценивание работы можно проводить посредством рецензирования изложений студентов, в которых сдержится отчет о посещениях круглых столов по теме «городские системы и инфраструктуры в больших городах», например. Что касается консультаций преподавателем, как было отмечено ранее, то значимость портфолио состоит в том, что оно дает видение преподавателю о способностях конкретного студента и таким образом, что преподаватель может спроектировать более «обогащенный план обучения», который является более сложным, чем обычный учебный план.

Таким образом, использование инженерного портфолио предоставляет преимущества для проектирования такого учебного плана (в отличие от традиционного), который бы служил расширению знаний студента и расширению его навыков в решении нестандартных профессиональных задач. Портфолио также дает преимущество будущим выпускникам на собеседованиях и также позволяет преподавателю оценить прогресс студента и предоставить консультативную помощь [5, 6, 7, 8, 9, 10, 11].

Выводы. Исследование передового зарубежного опыта подготовки инженеров показывает, что используемые способы получения знаний дают возможность будущим инженерам реально и трезво оценивать свои способности, адекватно воспринимать инновационную инженерную деятельность в компании как работу, которая требует высокого уровня творческого потенциала ее сотрудников, грамотного управления со стороны руководства с целью успешного внедрения изобретаемых товаров, услуг. Применяемые в зарубежной практике активные методы обучения предоставляют возможности для проектирования обогащенного учебного плана, в отличие от традиционного, дают преимущества будущим выпускникам на собеседованиях.

Литература:

1. 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.
2. Китаева, Л.А. Передовой зарубежный опыт профессиональной подготовки кадров / Л.А. Китаева, М.Б. Газизов, Б.Л. Журавлев // Вестник Казанского технологического университета. – 2012. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/peredovoy-zarubezhnyy-opyt-professionalnoy-podgotovki-kadrov, свободный.
3. Бутовецкая, Э.М. Тенденции развития технических университетов в России и Германии (организационно-педагогический аспект): дис. ... канд. пед. Наук / Э.М.Бутовецкая. - Казань, 2003. - 229 с.
4. Depaola, N., An Automated Online Portfolio for Engineers: Planning and Tracking Student Activity – A Tool for Job Interviews / N. Depaola, J. Mohammadi, P.R. Anderson, E.M. Brey, R. Cammino, B. Haferkamp, F. Teymour // ASEE Annual Conference & Exposition. - 2015. – pp. 26.4.1-26.4.12.
5. Хусаинова, Г.Р. Метод портфолио для формирования ключевых компетенций будущих инженеров / Г.Р. Хусаинова, Д.Р. Гиниятуллина // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №60-1. – С. 366-369.
6. Хусаинова, Г.Р. The Study of National Idea through Key Cultural Concepts / Г.Р. Хусаинова, Л.Р. Газизулина // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – Т.67, № 6. - С. 443-444.
7. Газизулина, Л.Р. Concept of Violence in Russian and Tatar Lingua-Cultures / Л.Р. Газизулина, Г.Р. Хусаинова // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – Т.63, № 2, - С. 347-348.
8. Хусаинова, Г.Р. О ключевых профессиональных компетенциях менеджеров / Г.Р.Хусаинова // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – №52-7. – С. 473-479.
9. Волкова, Е.В. Инновационные решения в преподавании иностранного языка по направлению «Управление персоналом» / Е.В. Волкова // Российская экономика в условиях современного кризиса: проблемы и пути выхода – 2016. –С. 391-392.
10. Газизулина, Л.Р. Формирование образа агенса лексическими средствами в англоязычном политическом медиадискурсе / Л.Р. Газизулина, Г.Р. Хусаинова // Мир науки, культуры, образования. – 2018. - Т. 70, № 3. - С. 455-457.
11. Хусаинова, Г.Р. Проблемы методического обеспечения развития творческих способностей будущих специалистов в вузах / Г.Р. Хусаинова // IX Никулинские чтения: «Модели участия граждан в социально-экономической жизни российского общества»: сборник статей. – Омск: изд-во НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия» - 2015. – С. 273-276.

УДК: 378.141

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

О РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ДИАЛОГА КУЛЬТУР ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ (ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ)

Аннотация. В статье раскрываются наиболее значимые принципы поликультурного образования, реализация принципа диалога культур при обучении иностранному языку студентов (история и современность). В том числе анализируются возможности педагогического наследия арабского просветителя и педагога XX в. Таха Хусейна в контексте реализации поликультурного образования в вузе.

Ключевые слова: арабские просветители XX в., принцип диалога культур, поликультурное образование, высшее образование, обучение иностранному языку.

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

Annotation. The article analyses the potential of the Arabic enlightener and teacher Taha Hussein's pedagogical heritage in the context of the dialogue of cultures. The article describes Taha Hussein's ideas about the necessity of spiritual and cultural mission of the universities. It also analyses some ideas about multiculturalism in teaching a foreign language in a non-language higher education and examples of its realization in the system of higher education.

Введение. Существенный концептуальный материал, имеющий большое значение для осмысления проблемы воспитания и обучения, накоплен историей развития педагогической мысли. Наряду с позитивными изменениями, естественно отразившимися на отечественной педагогике, необходимо признать и то, что западная цивилизация редуцировала цивилизационный прогресс, свела его к прогрессу техники и технологий, к экономическому прогрессу. На наш взгляд, наступило то время, когда исследователям педагогической науки стоит обратить внимание на опыт стран Востока, опыт общепризнанных педагогов-новаторов, идеи которых чрезвычайно актуальны в XXI веке — веке технократического снобизма и прагматизма [3].

В настоящее время одной из наиболее актуальных проблем для педагогической науки является гуманизация процесса образования. На наш взгляд, одним из основных условий создания гуманистических педагогических систем является диалог во всех его проявлениях.

В качестве принципа обучения диалог предполагает умение отбирать и выстраивать содержание учебных предметов и сам набор этих предметов, организовывать процесс обучения как диалог с самим учителем, с учащимися, книгой, и, конечно же, с собой (школа диалога культур В. С. Библера, С. Ю. Курганова) [2].

Формулировка цели и задач статьи. Цель статьи – раскрытие наиболее значимых принципов поликультурного образования, реализация принципа диалога культур при обучении иностранному языку студентов.

Изложение основного материала статьи. Диалог в гуманистических педагогических системах проявляется в роли методологического, теоретического принципа педагогической деятельности. Диалогический принцип концентрирует внимание на личности как «микрокосме», как самой большой ценности. Ю. П.Азаров, М. М. Бахтин, В. С. Библер, Е. В. Бондаревская, В. А. Кан-Калик, П. Ф. Каптерев, И. Я. Лернер, О.К. Лосев, Л. М. Перминова, Тимербаева Г.Р., Г. П. Щедровицкий и многие др. в центр своих педагогических концепций ставят личность, которая стремится к предельно возможной самореализации и открыта для восприятия общемировой и национальной культуры [1, 2, 3].

В профессиональном становлении личности значительную роль играют не только профессиональные знания, умения и навыки будущего специалиста, но и умение будущего специалиста грамотно и культурно взаимодействововать с людьми разного склада характера, толерантное отношение к персоналу и сотрудникам, гуманное отношение к людям иной культуры, иного вероисповедания, иного склада характера [14, 15, 16]. Воспитанию толерантной личности могут способствовать возможности иностранного языка. И, вполне возможно предложить студентам неязыковых Вузов не только задания на перевод профессионально-ориентированного текста, но и задания на перевод текстов о выдающихся деятелях науки для перевода с русского на иностранный язык [11, 12]. Значительную помощь преподавателям иностранного языка в процессе подготовки заданий могут оказать тексты о жизни и деятельности, о взглядах выдающихся деятелей не только Запада, но и, несомненно, Востока. В данном аспекте студентам может быть предположено задание на перевод текста о жизни и деятельности выдающего деятеля, просветителя-реформатора, высокообразованного и эрудированного ученого, педагога и прогрессивного мыслителя Таха Хусейна, который способствовал сплочению людей на основе мира и терпимого отношения ко всем людям. Текст о Таха Хусейне раскрывает задачу приобщения будущих специалистов с идеями о диалоге культур в условиях многонациональной России, толерантном отношении к людям.

Частично мы приводим данный текст в самой статье ниже.

Мы пришли к выводу, что кафедре иностранных языков необходимо тесно сотрудничать и с другими кафедрами, не только в своей стране, но и за рубежом [11, 12]. Известно, что толерантное общение, взаимодействие и сотрудничество представителей различных культур выступает необходимым условием для взаимодействия культурных систем. Анализ педагогического наследия Таха Хусейна позволяет нам утверждать, что принцип диалога культур является ведущим принципом в его педагогической концепции, в том числе, и в жизни.

Таха Хусейн — явление не только восточной, но и мировой культуры. Ведь весь свой талант исследователя и педагога он посвятил одной задаче — сделать достойной жизнь человека, гармонизировать его общественные и личные интересы, научить каждого ощущать себя частью явления мировой культуры, неизменно применяя на практике принцип диалога культур. С позиции единения людей на принципах свободы и гуманизма и толерантности он обосновал принцип диалога культур. Данный принцип он пропагандирует в своей педагогической концепции на протяжении всей своей жизни.

Диалог культур опирается на философскую концепцию М.М. Бахтина и интерпретируется как способ взаимодействия личностей и как средство их взаимоотношений с объектами, явлениями культуры и искусства, различных культур в исторической перспективе [1].

Педагогическое наследие Таха Хусейна делает особенно актуальным то, что в нём задачи воспитания согласуются с народной культурой своей страны. Таха Хусейн писал: «Душа моя и разум требуют движения (по пути, по которому идет Европа). Но в душе звучит и призыв хранить те *особенности*, которыми бог пожелал *отличить один народ от другого*» [10, 17, 18]. В то же самое время в педагогическом наследии Таха Хусейна прослеживается и активное внимание к изучению опыта Запада. Таха Хусейн всей своей педагогической деятельностью утверждал, что миссия университета состоит не только в передаче практических знаний, но и в воспитании культурной, во всех отношениях развитой личности, толерантной личности [17].

Условием воспитания данного типа личности Таха Хусейн предполагает реализацию *поликультурного аспекта* как в обучающей, так и в воспитательной работе учебных заведений. Один из путей реализации принципа диалога культур — изучение иностранного языка. Целью изучения иностранных языков по Таха Хусейну являлась интеграция в мировое культурно-образовательное пространство. Учитывая потребность в воспитании студентов на основе принципа диалога культур, общения с другими народами, Таха Хусейн всячески содействовал развитию данного диалога во всех его проявлениях. Обмен культурными традициями в научно-исследовательской, преподавательской сфере, сфере искусства, педагогике, взаимообмен между различными культурами — все это направления реализации принципа диалога культур Запад-Восток в педагогической концепции Таха Хусейна.

Познакомившись с Таха Хусейном во время учебы в Европе, Сюзан Бриссо, по происхождению француженка, стала его супругой, его чтицей, другом и верным спутником до конца его дней. Примечательно то, что она не поменяла своего христианского вероисповедания, хотя сам являлся мусульманином. Религия рассматривается Т. Хусейном как носительница национальной культуры с точки зрения значимости духовных общечеловеческих ценностей. В наследии Т. Хусейна присутствуют идеи национального образования как неотъемлемого компонента нравственного совершенствования, к историческому прошлому с позиции общечеловеческих ценностей и уважения других народов, что актуально в современных условиях для развития национального самосознания и может иметь значимость для педагогики [17].

Выводы. Принцип диалога как основополагающий методологический принцип определяет субъект-субъектное взаимодействие участников педагогического процесса [3, 4, 9], особую философию образования, которая предполагает современный образ человека, живущего в добром, поликультурном мире, многогранном мире, в котором человек должен понимать и принимать других людей, другие культуры, другие смыслы, не утрачивая свое, личностно значимое [5, 6].

Литература:

1. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества. – М.: Художественная литература, 1979. – 412 с.
2. Библер, В.С. От наукоучения — к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. — М.: Политиздат, 1990. — 413 с.
3. Волкова, Е.В. Инновационные решения в преподавании иностранного языка по направлению «Управление персоналом» / Е.В. Волкова // Российская экономика в условиях современного кризиса: проблемы и пути выхода – 2016. – С. 391-392.
4. Газизулина, Л.Р. Формирование образа агенса лексическими средствами в англоязычном политическом медиадискурсе / Л.Р. Газизулина, Г.Р. Хусаинова // Мир науки, культуры, образования. – 2018. - Т. 70, № 3. - С. 455-457.
5. Галеева, Ф. Т. О потенциале дисциплины «иностранных язык» для развития творческих способностей студентов / Ф.Т. Галеева, Г.Р. Хусаинова // В мире научных открытий. – 2015. № 11.2 (71). С. 816-823.
6. Гиниятуллина, Д. Р. К вопросу о культурном измерении образования / Д.Р.Гиниятуллина // Высшее образование в России. – 2007. – №10. – С. 128-130.
7. Гиниятуллина Д.Р. Формирование просветительских взглядов и педагогической концепции Таха Хусейна: дис. канд. пед. Наук / Д.Р.Гиниятуллина. – Казань, 2009. — 212 с.
8. Гиниятуллина, Д.Р. Педагогическое наследие арабского просветителя в контексте реализации принципа диалога культур / Д.Р. Гиниятуллина, Г.Ж. Фахрутдинова // Казанская наука. – 2013. – № 9. – С. 254-256.
9. Глотова, Г.В. Британский подход к подготовке студентов технических вузов к инновационной деятельности / Г.В.Глотова // Интеграция образования. – 2006. - №1 . – С. 34-39.
10. Левин, З.И. Рыцарь свободной мысли. – М.: Ин-т востоковедения РАН, 1998. – 88 с.
11. Романова, Г.В. О перспективных направлениях подготовки специалистов в области энергоресурсосберегающих технологий. / Г. В. Романова // Вестник казанского технологического ун-та. – 2012. – № 24. – С. 202-206
12. Тимирбаева, Г.Р. Полилингвизм как принцип подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации в полилингвальном обществе / Тимирбаева Г.Р. // Вестник Казанского технологического ун-та. – 2007. – № 3-4. – С. 268-272.
13. Тимирбаева, Г.Р. Поддержка научных исследований в области полимеров в университетах Южной Кореи (на примере Пусанского национального университета) / Тимирбаева Г.Р. // Вестник Казанского технологического ун-та. – 2011 № 24. – С. 309-314.
14. Хусаинова, Г.Р.Метод портфолио для формирования ключевых компетенций будущих инженеров / Г.Р.Хусаинова, Д.Р. Гиниятуллина // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №60-1. – С. 366-369.
15. Хусаинова, Г.Р. О ключевых профессиональных компетенциях менеджеров / Г.Р.Хусаинова // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – №52-7. – С. 473-479.
16. Хусаинова, Г.Р. Проблемы методического обеспечения развития творческих способностей будущих специалистов в вузах / Г.Р. Хусаинова // IX Никулинские чтения: «Модели участия граждан в социально-экономической жизни российского общества»: сборник статей. – Омск: изд-во НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия» - 2015. – С. 273-276.
17. Cachia, P. Taha Hussein: his place in the Egyptian renaissance. – Piscataway: Gorgias Press, 2005. – 260 p.

18. Dagher, Charbel. In the footsteps of Taha Hussein // The UNESCO courier: a window open on the world. – 1990. — Vol. XLIII, No. 3. P. 48-49
19. Timirbaeva, G.R. Language Learning Strategies and Their Impact on Learner Autonomy. // 2013 International Conference on Interactive Collaborative Learning, ICL 2013, C. 621-622.

Педагогика

УДК: 378.147.34

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

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ДИАЛОГА КУЛЬТУР

Аннотация. В статье рассматривается поликультурное образование; анализируются возможности педагогического наследия арабского просветителя Таха Хусейна в контексте реализации принципа диалога культур, раскрывается его идеи о необходимости в духовной и культурологической миссиях университета.

Ключевые слова: покультурнее образование, принцип диалога культур, высшее образование, арабские просветители XX в.

Annotation. The article analyses the potential of multicultural education in general and the potential of the Arabic enlightener and teacher Taha Hussein's pedagogical heritage in the context of the dialogue of cultures. The article describes Taha Hussein's ideas about the necessity of spiritual and cultural mission of the universities.

Keywords: multicultural education, the dialogue of cultures, higher education, Arabic enlighteners.

Введение. Существенный концептуальный материал, имеющий важное значение для осмысления проблемы воспитания и обучения, накоплен историей развития педагогической мысли. Наряду с позитивными изменениями, естественно отразившимися на отечественной педагогике, необходимо признать и то, что западная цивилизация редуцировала цивилизационный прогресс, свела его к прогрессу техники и технологий, к экономическому прогрессу. На наш взгляд, наступило то время, когда исследователям педагогической науки стоит обратить внимание на опыт стран Востока, опыт общепризнанных педагогов-новаторов, идеи которых чрезвычайно актуальны в XXI веке — веке технократического снобизма и прагматизма [2].

В настоящее время одной из наиболее актуальных проблем для педагогической науки является гуманизация процесса образования. На наш взгляд, одним из основных условий создания гуманистических педагогических систем является диалог во всех его проявлениях в рамках поликультурного образования.

Формулировка цели и задач статьи. Целью статьи является раскрытие принципа диалога культур, поликультурное образование студентов: реализации принципа диалога культур.

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

В профессиональном становлении личности важную роль играют не только профессиональные знания, умения и навыки будущего специалиста, но и умение будущего специалиста грамотно и культурно взаимодействововать с людьми разного склада характера, толерантное отношение к персоналу и сотрудникам, гуманное отношение к людям иной культуры, иного вероисповедания. Воспитанию толерантной личности могут способствовать возможности иностранного языка. Вполне возможно предложить студентам неязыковых Вузов не только задания на перевод профессионально-ориентированного текста, но и задания на перевод текстов о выдающихся деятелях науки для перевода с русского на иностранный язык. Значительную помощь преподавателям иностранного языка в процессе подготовки заданий могут оказать тексты о жизни и деятельности, о взглядах выдающихся деятелей не только Запада, но и Востока. В данном аспекте студентам может быть предположено задание на перевод текста о жизни и деятельности выдающего деятеля, просветителя-реформатора, высокообразованного и эрудированного ученого, педагога и прогрессивного мыслителя арабского Востока Таха Хусейна, который способствовал сплочению и солидарности людей на основе мира, добра и терпимого отношения ко всем людям. Текст о Таха Хусейне раскрывает задачу приобщения будущих специалистов с идеями о диалоге культур в условиях многонациональной России, толерантном отношении к людям. Частично мы приводим данный текст в самой статье ниже.

Мы пришли к выводу, что кафедре иностранных языков необходимо тесно сотрудничать и с другими кафедрами, не только в своей стране, но и за рубежом. Известно, что взаимодействие и сотрудничество представителей различных культур, толерантное общение выступают необходимым условием для взаимодействия культурных систем. Анализ педагогического наследия Таха Хусейна позволяет нам утверждать, что принцип диалога культур является ведущим принципом в его педагогической концепции (и всей его жизнедеятельности).

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

Диалог культур опирается на философскую концепцию М.М. Бахтина и интерпретируется как способ взаимодействия личностей и как средство их взаимоотношений с объектами, явлениями культуры и искусства, различных культур в исторической перспективе [12].

В педагогическом наследии Таха Хусейна прослеживается и пристальное внимание к изучению опыта Запада. Таха Хусейн всей своей педагогической деятельностью утверждал, что миссия университета не только в передаче практических знаний, но и в воспитании культурной, во всех отношениях развитой личности, толерантной личности [4-6, 14].

Условием воспитания данного типа личности Таха Хусейн предполагает реализацию *поликультурного аспекта* как в обучающей, так и в воспитательной работе учебного заведения. Один из путей реализации принципа диалога культур — изучение иностранных языков. Целью изучения иностранных языков по Таха Хусейну являлась интеграция в мировое культурно-образовательное пространство. Учитывая потребность в воспитании студентов на основе принципа диалога культур, общения с другими народами, Таха Хусейн всячески содействовал развитию данного диалога во всех его проявлениях. Обмен культурными традициями в научно-исследовательской, преподавательской сфере, сфере искусства, педагогике, взаимообмен между различными культурами – это направления реализации принципа диалога культур Запад-Восток в педагогической концепции Таха Хусейна.

XXI век породил сложную и серьезную проблему взаимоотношения разных людей, диалога людей различных культур. Труден процесс диалога между людьми, несходно верующими, несходно понимающими Вселенную, общество и себя. Действительно, необыкновенно трудно уяснить и понять ценность диалога: познать самого себя через другого и достоинство другого через самого себя и через собственный внутренний опыт [1-3, 9, 10].

Принцип диалога как основополагающий методологический принцип определяет субъект-субъектное взаимодействие участников педагогического процесса, особую философию образования, которая предполагает новый образ современного человека, живущего в поликультурном мире, многогранном мире, в котором человек, находясь в постоянной ситуации выбора, должен понимать и принимать других людей, другие культуры, другие смыслы, не утрачивая свое, личностно значимое [2, 8, 11].

Социально-экономические преобразования российского общества, тенденции гуманизации, демократизации и глобализации образования, современная образовательно-педагогическая ситуация предполагают активное освоение педагогических ценностей многообразных национальных культур. Сегодня, когда Россия стремится к открытому обществу и интеграции в мировое и европейское культурно-образовательное пространство, возникает естественный интерес к зарубежной педагогической мысли [3, 6, 9, 10, 13].

Сохранение в условиях реформирования системы образования в Татарстане лучших из традиций этнопедагогики разных народов, специфического полинационального колорита представляется нам одной из главных задач современной педагогики. В этом плане интересен опыт сохранения ценностных ориентиров педагогики восточных стран.

Базовым стержнем педагогического наследия Таха Хусейна является его концепция *духовно-нравственного воспитания.* Мы исходили из того, что в содержательном плане педагогическая концепция обеспечивается отражением в целях, задачах, принципах, содержании образования накопленного опыта знаний педагога – Таха Хусейна.

Основными педагогическими принципами педагогической концепции Т. Хусейна являются:

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

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

3) *принцип доминирования духовно-нравственной компоненты*;

4) *приоритет воспитания* в образовательном процессе;

5) *принцип уважения личности,* в сочетании с требовательностью;

6) *принцип связи обучения и воспитания с жизнью*.

Все эти принципы, на наш взгляд, и необходимо применять в образовании будущих специалистов для того, чтобы полностью раскрыть потенциал поликультурного образования.

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

Педагогическое наследие Таха Хусейна делает особенно актуальным то, что в нём задачи воспитания согласуются с народной культурой своей страны; в то же самое время в педагогическом наследии Таха Хусейна прослеживается и пристальное внимание к изучению опыта Запада.

Направленность педагогических устремлений Таха Хусейна на обучение иностранным языкам созвучна с исканиями отечественной педагогической мысли. Значение поликультурного образования усиливается в мире в условиях новой геополитической ситуации, которая характеризуется глобализацией экономических и социальных процессов, расширением межкультурного взаимодействия народов.

Очевидно, что не стоит отбрасывать в сторону все то драгоценное наследие татарского народа. В погоне за западным качеством жизни, не стоит слепо перенимать западные ценности. Общение с различными культурами не должно ограничиваться только получением информации, необходимо взаимодействие для познания педагогических инноваций и коррекции педагогики. Мы считаем, что педагогическая концепция Таха Хусейна имеет свою актуальность в современном процессе обучения и воспитания, способствует реализации принципов поликультурного образования. Сохранение и применение традиций педагогики Востока вместе с новейшими достижениями и технологиями запада способствуют повышению эффективности воспитательного и образовательного процесса в системе образования России, гуманизации и демократизации всего общества.

Литература:

1. Алексашенкова И. В. Поликультурное образование в контексте мирового опыта // Вестн. Новг. гос. ун-та. Сер.: Психология. Педагогика. Социология. — 2005. — № 31. — С. 22-26.

2. Гиниятуллина Д. Р. Дисс…Формирование просветительских взглядов и педагогической концепции Таха Хусейна. / Д. Р. Гиниятуллина: дис. ... канд. пед. наук: Татар. гос. гуманитар.-пед. ун-т; Казань, 2009. — 212 с.

3. Даутова Г.Ж. Развитие поликультурного образования в Поволжье / Г. Ж. Даутова: дис. ... докт. пед. наук: Каз. гос. пед. ун-т; Казань, 2004. — 435 с.
4. Джуринский А. Н. История педагогики / А. Н. Джуринский. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 432 с.
5. Дмитриев Г. Д. Многокультурное образование / Г. Д. Дмитриев. — М.: Народное образование, 1999. – 208 с.
6. Пончаева Х. Д. Развитие системы образования в Египте в XIX — начале XX в. / Х. Д. Пончаева. — дис. … канд. ист. наук: С.-Петерб. гос. ун-т. — Санкт-Петербург. 2004. — 180 с.
7. Волкова, Е.В. Инновационные решения в преподавании иностранного языка по направлению «Управление персоналом» / Е.В. Волкова // Российская экономика в условиях современного кризиса: проблемы и пути выхода – 2016. –С. 391-392.
8. Хусаинова, Г.Р. Метод портфолио для формирования ключевых компетенций будущих инженеров / Г.Р. Хусаинова, Д.Р. Гиниятуллина // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №60-1. – С. 366-369.
9. Хусаинова, Г.Р. The Study of National Idea through the Key Cultural Concepts / Г.Р. Хусаинова, Л.Р.Газизулина // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – Т.67, № 6. - С. 443-444.
10. Хусаинова, Г.Р. О ключевых профессиональных компетенциях менеджеров / Г.Р.Хусаинова // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – №52-7. – С. 473-479.
11. Хусаинова, Г.Р. Состав и способы оценки развития компонентов профессионально-значимых творческих способностей у будущих менеджеров / Г.Р.Хусаинова, Ф.Т. Галева // Современные наукоемкие технологии. – Москва: Изд-во «Академия Естествознания». – 2016. – Т.2, № 5. – С. 394-398.
12. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М.: Художественная литература, 1979. — 412 с.
13. Газизулина, Л.Р. Concept of Violence in Russian and Tatar Lingua-Cultures / Л.Р. Газизулина, Г.Р. Хусаинова // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – Т.63, № 2, - С. 347-348.
14. Cachia P. Taha Hussein: His place in the Egyptian renaissance. – Piscataway: Gorgias Press – 2005. – 260 p.

Педагогика

УДК 378.147

доктор педагогических наук, доцент Глузман Юлия Валериевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);
аспирант Глузман Ян Александрович
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);
кандидат педагогических наук, доцент Мамонько Ольга Владимировна
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (г. Минск)

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ: ОПЫТ РОССИЙСКИХ И БЕЛОРУССКИХ УЧЕНЫХ

Аннотация. В статье представлен опыт российских и белорусских ученых по подготовке будущих педагогов к проектированию инклюзивной образовательной среды. Проанализирован и охарактеризован комплекс компетенций специалиста в сфере инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивная образовательная среда, проектирование, педагог, магистерская программа, компетенции.

Annotation. The article presents the experience of Russian and Belarusian scientists in preparing future teachers for designing an inclusive educational environment. The analyzed and characterized is complex of competencies of a specialist in the field of inclusive education.

Keywords: inclusive educational environment, design, teacher, master's program, competences.

Введение. В настоящее время одной из значимых задач развития системы образования является обеспечение для детей и молодежи с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) совокупности образовательных, общественных, материальных и духовных условий, способствующих коррекции, компенсации дефекта, профилактике вторичных нарушений, формированию активной социальной позиции. В связи с этим возникает необходимость создания адаптивной образовательной среды посредством устранения барьеров, обеспечения техническими средствами для комфортного и эффективного доступа к образовательным ресурсам, проектирования и реализации коррекционно-развивающей среды для обучения и социализации обучающихся с ОВЗ. Тем не менее вопрос, касающийся системной подготовки педагогических кадров к проектированию коррекционно-развивающей среды инклюзивного образования, остается открытым, что отражается в содержании ряда нормативных правовых документов и психолого-педагогических исследованиях.

В связи с реализацией в Российской Федерации с 1 сентября 2016 года Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) обучающихся с ОВЗ и ФГОС начального общего образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), разработкой и внедрением стандарта профессиональной деятельности педагога и стандарта профессиональной деятельности педагога-дефектолога, остро встал вопрос нехватки подготовленных компетентных педагогических кадров для работы с детьми с инвалидностью и ОВЗ.

Согласно ФГОС высшего образования система подготовки будущего педагога для работы с детьми с ОВЗ основывается на широкой предметной и методической подготовке, при этом обязательно учитываются реальные потребности работодателей и общества в кадрах соответствующего уровня и квалификации. Учебные планы должны предусматривать модульное построение структуры основной профессиональной

образовательной программы, что, в свою очередь, обеспечивает общепрофессиональную подготовку по данному направлению и формирование готовности к профессиональной деятельности в различных областях специального и инклюзивного образования.

Актуальность исследования связана с необходимостью решения фундаментальной научной проблемы, а именно с созданием условий подготовки будущих педагогов к проектированию коррекционно-развивающей среды инклюзивного образования.

Формулировка цели статьи: проанализировать и охарактеризовать опыт российских и белорусских ученых в сфере подготовки будущих педагогов к проектированию инклюзивной образовательной среды.

Изложение основного материала статьи. Особый акцент на необходимости подготовки специалистов к обучению и сопровождению обучающихся с инвалидностью и ОВЗ сделан в Государственных программах Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы и «Доступная среда» на 2011-2025 годы.

В Концепции развития педагогического образования Республики Беларусь на 2015-2020 годы в качестве направлений обновления целей и содержания непрерывного педагогического образования среди требований к современному педагогу выделяется наличие умений работать в разными категориями детей, в том числе с детьми с особыми образовательными потребностями, с детьми-инвалидами и детьми с особенностями психофизического развития; уверенно действовать в условиях инклюзивного образования; владеть технологиями педагогической поддержки, медиации, тьюторства.

Многие исследователи отмечают, что эффективность инклюзии в образовании во многом зависит от специальной подготовки педагогических кадров (С.В. Алехина, Е.Л. Агафоновова, Е.А. Екжанова, Е.Н. Кутепова, В.И. Лопатина, Н.Н. Малофеев, В.П. Михайлова, Ю.С. Моздокова, Н.М. Назарова, Е.В. Самсонова, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, И.М. Яковлева, Н.Н. Яковлева и др.). Авторы рассматривают две составляющие готовности: психологическую (мотивационная готовность, эмоциональное принятие детей с различными нарушениями, готовность к их включению в образовательную деятельность) и профессиональную (владение педагогическими технологиями, знание основ коррекционной педагогики и специальной психологии, информационную готовность, вариативность и гибкость педагогического мышления, учет индивидуальных различий детей, рефлексию профессионального опыта и результата, готовность к профессиональному взаимодействию).

Зарубежными и отечественными исследователями также выявлены некоторые пути профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов к работе в условиях инклюзивного образования (J.-R. Kim, K. Scorgie, A. De Boer, S.J. Pijl, A. Minnaert, E.-E. Kourkoutas, M.-R. Xavier, A. Moran, С.В. Алехина, Д.З. Ахметова, М.М. Безруких, О.А. Денисова, Е.Н. Кутепова, Е.А. Мартынова, В.Н. Поникарова, Н.А. Романович и др.

Согласимся с мнением Кузьминой О.С., что в связи с актуальностью решения проблемы доступности образования для всех нозологий обучающихся, необходимо создать коррекционно-развивающую среду в условиях инклюзивного образовательного пространства и использовать ресурсы и возможности общеобразовательного учреждения для развития детей с ограниченными возможностями здоровья и их сверстников [2].

Решение проблемы создания адаптивной образовательной среды для детей с инвалидностью и ОВЗ возможно путем построения системы подготовки будущих педагогов к проектированию коррекционно-развивающей среды инклюзивного образования. Наличие указанной системы подготовки позволит обеспечить успешность и полноту социализации детей с учетом особенностей нарушений развития.

Как показал анализ опыта практической подготовки будущих специалистов к работе в инклюзивной образовательной среде специалистами и ведущими учеными белорусских и российских вузов сделаны определенные наработки.

Так, в Белорусском государственном педагогическом университете имени Максима Танка сотрудники имеют достаточный практический опыт в подготовке студентов к работе с детьми с инвалидностью и ОВЗ. Открытие в 2017 году в Институте инклюзивного образования данного университета Республиканского ресурсного центра инклюзивного образования, учебной лаборатории по развитию информационных технологий в специальном образовании «Образование без границ» позволяет внедрять инновационную модель подготовки педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде с учетом современных технологий и методик работы.

Наличие в университете специализированных кафедр: коррекционно-развивающих технологий, педагогики и психологии инклюзивного образования и кафедры специальной педагогики говорит о большом количестве специалистов-практиков, способных подготовить высококвалифицированные кадры. Кроме того, директор Института инклюзивного образования, доктор педагогических наук, доцент Хитрюк В.В. разработала и реализовала модель формирования инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования [9]. Ею выделены компоненты инклюзивной готовности, комплекс компетенций, условия и технологии подготовки студентов к работе с детьми с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. По мнению автора, академические компетенции, подразумевают владение методологией и терминологией в области инклюзии, а также способность использовать это в решении практических задач. Профессиональная компетенция предусматривает готовность и способность действовать в соответствии с требованиями реальной педагогической ситуации. Социально-личностная компетенция включает совокупность компетенций, относящихся к самому человеку как к личности, взаимодействию личности с другими людьми, группой, общество [9].

Значимыми являются результаты исследований доктора педагогических наук, профессора Белорусского государственного университета Сманцера А.П. В ходе подготовки будущих учителей к профессионально-педагогической деятельности в инклюзивной образовательной среде в контексте компетентностного подхода он предложил иерархию компетенций, необходимых для эффективной работы учителя и воспитателя в условиях инклюзивного обучения. Так ключевыми компетенциями были определены: мониторинговая, диагностическая, содержательная, прогностическая, проектировочная, рефлексивная, коммуникативная, конфликтологическая и исследовательская компетенции [4].

В свою очередь, российские авторы Хентонен А.Г., Падалко А.И. также, как и Сманцер А.П., к основным компетенциям студентов для работы в условиях инклюзивного образования относят мониторинговую компетенцию. С её помощью можно отслеживать процесс обучения и воспитания детей в условиях инклюзивного образования и сопоставлять реально полученные итоги с намеченными, помогать детям с

особенными потребностями в учебной деятельности и поведении, поддерживать контакт с их родителями. Данные авторы диагностическую компетенцию характеризуют как компетенцию, которая позволяет определить готовность к работе с детьми с особенными образовательными потребностями, нахождению взаимодействия с родителями. Обязательной является и содержательная компетенция, характеризующаяся знанием проблем воспитания и обучения, пониманием особенностей содержания инклюзивного обучения, усвоением знаний и умений работы с детьми с особыми потребностями и ограниченными возможностями. Большое значение имеют компетенции, связанные с технологиями и методикой работы с детьми в условиях инклюзивного образования, с усвоением умений и навыков работы с детьми, имеющими проблемы [8].

Большое внимание российскими учеными уделяется решению профессиональных задач, отражающих компетентность педагогов в области инклюзивного образования. Так, формированию инклюзивной компетентности в процессе профессиональной подготовки посвящены труды Горюновой Л.В., Корнеева Д.Н., Корнеевой Н.Ю., Курносовой С.А., Овчинниковой Т.С., Петровой Ю.В., Романовской И.А., Саламатова А.А., Хафизуллиной И.Н. Согласно исследованиям Хафизуллиной И.Н., инклюзивная компетентность – это интегративное личностное образование, обуславливающее способность учителей осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного образования, учитывая разные образовательные потребности учащихся и обеспечивая включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду образовательной организации и создание условий для его развития и саморазвития [7].

Содержание профессиональной компетентности педагогов, реализующих инклюзивное образование представлено в работах Емельяновой И.Д., Марковой С.В., Мартыновой Е. А., Мельник Ю.В., Саитгалиевой Г.Г. Авторы данных исследований делают вывод, что принципиальной разницы между традиционным пониманием профессиональной компетентности педагога и пониманием ее с точки зрения инклюзивной практики нет. Безусловно, что различия в процессе подготовке (или переподготовке) кадров имеются, но содержательные компоненты не претерпевают серьезных изменений, несмотря на то, что в различных моделях они имеют различные названия.

Важно отметить, что анализ содержания подготовки будущих педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде показал, что для белорусской системы высшего образования характерно отсутствие бакалаврских и магистерских программ направленности «инклюзивное образование». Но в тоже время в учебные планы педагогических специальностей начали включать дисциплины, способствующие формированию инклюзивной компетенции у будущих учителей, воспитателей. Как отмечает кандидат психологических наук, доцент Витебского государственного университета имени П.М. Машерова Лауткина С.В., в области инклюзивного образования преподавателями вуза разработан модуль для магистратуры «Индекс инклюзии как инструмент обеспечения качества», а также в учебный план двух специальностей «Начальное образование» и «Дошкольное образование» включена учебная дисциплина «Основы инклюзивного образования» [3].

Анализ опыта российских вузов в сфере подготовки будущих специалистов к работе с детьми с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья показал, что принципиальным отличием от белорусской системы подготовки является наличие магистерских программ в сфере инклюзивного образования. Так, по направлению 44.04.02 Психолого-педагогическое образование реализуются магистерские программы следующей направленности: «Инклюзивное дошкольное образование» (Московский педагогический государственный университет); «Инклюзивное образование» (Сыктывкарский государственный университет имени П. Сорокина); «Психология и педагогика инклюзивного образования» (Казанский (Приволжский) федеральный университет, Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева, Московский государственный психолого-педагогический университет, Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского). В направлении подготовки 44.04.01 Педагогическое образование присутствуют следующие магистерские программы: «Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования в начальной школе» (Балтийский федеральный университет имени И. Канта), «Педагогика инклюзивного образования» (Южный федеральный университет).

Значимым является опыт Гуманитарно-педагогической академии Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского, специалисты которой разработали и реализовали сетевую магистерскую образовательную программу «Психология и педагогика инклюзивного образования» совместно с Московским государственным психолого-педагогическим университетом. Кроме того, в Гуманитарно-педагогической академии на других магистерских программах читаются следующие профильные дисциплины, направленные на формирование инклюзивной готовности будущих специалистов: «Теории и технологии инклюзивного образования в начальной школе», «Организация и управление в сфере инклюзивного образования», «Основы инклюзивной педагогики», «Психология инклюзивного образования».

Итак, общим для многих российских и белорусских вузов при подготовке будущих педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде является введение в учебные планы бакалавров и магистров профильных учебных дисциплин «Инклюзивное образование», «Теория и практика инклюзивного образования», «Основы инклюзивного образования».

Немаловажным ресурсом в подготовке будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивной образовательной среде является наличие специализированных кабинетов, лабораторий, центров. Так, в Белорусском государственном педагогическом университете имени Максима Танка функционирует Республиканский ресурсный центр инклюзивного образования и учебная лаборатория «Образование без границ» (2008 г.). В Гуманитарно-педагогической академии Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского в 2008 году был открыт Региональный центр высшего образования инвалидов, а в 2017 – Ресурсный учебно-методический центр по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья.

В российских вузах также созданы различные структурные подразделения, решающие задачи подготовки специалистов к работе с обучающимися с инвалидностью. Например, лаборатория инклюзивного обучения и Центр инклюзивного сопровождения и социальной адаптации (Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского), лаборатория технологий инклюзивного образования (Казанский инновационный университет им. В.Г.Тимирясова), Ресурсный центр инклюзивного образования и лаборатория психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования (Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова), Центр инклюзивного образования (Уральский федеральный университет имени первого Президента России

Б.Н. Ельцина) и др. Они выступают в качестве учебно-производственной и научно-экспериментальной площадки для студентов, аспирантов, молодых ученых.

Кроме того, важно отметить, что в 2017 году на территории Российской Федерации было создано 16 Ресурсных учебно-методических центров по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (РУМЦ). Одной из задач данных центров является организация и проведение курсов повышения квалификации по вопросам обучения и сопровождения обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. В частности, в Гуманитарно-педагогической академии Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского с целью расширения и углубления профессиональной готовности педагогических кадров к реализации инклюзивного образования в рамках дополнительного образования разработаны 2 профессиональные программы повышения квалификации соответствующей направленности («Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях», «Организация образовательного процесса обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной среде среднего профессионального и высшего образования»).

Выводы. Таким образом, сравнительный анализ опыта подготовки будущих педагогов к проектированию инклюзивной образовательной среды в российских и белорусских вузах показал, что в Российской Федерации достаточно стремительно развивается система формирования готовности специалистов к работе с детьми с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Такой рост обусловлен введением Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования обучающихся с ОВЗ и с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), что привело к необходимости профессиональной подготовки кадров в сфере инклюзивного образования.

Статья написана при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №18-513-00019 Бел_а «Подготовка будущих педагогов к проектированию коррекционно-развивающей среды инклюзивного образования».

Литература:

1. Глузман Ю.В. Формирование инклюзивной компетентности обучающихся в рамках реализации магистерской программы «Психология и педагогика инклюзивного образования» // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2018. № 2 (42). С. 52-57.

8. Кузьмина О. С. Актуальные вопросы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // Вестник ОмГУ. – 2013. – №2 (68). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-voprosy-podgotovki-pedagogov-k-rabote-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya (дата обращения: 28.08.2018).

9. Лауткина, С. В. Инклюзивная политика вуза (на примере ВГУ имени П.М. Машерова) // Наука - образованию, производству, экономике: материалы XXI(68) Регион. науч.-практ. конференции преподавателей, науч. сотрудников и аспирантов, Витебск, 11-12 февраля 2016 г.: в 2 т. – Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2016. – Т. 2 – С. 109-111.

10. Сманцер А.П. Подготовка будущих учителей к работе с детьми в условиях инклюзивного образования на основе компетентностного подхода/ А.П. Сманцер // Вестник Полоцкого университета. Серия Е. Педагогические науки. – 2010. – № 11. – С. 8-12

11. Сунцова А.С. Опыт подготовки будущих педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования // Гуманитарные науки (г.Ялта). – 2018. – № 2 (42). – С. 73-80.

12. Тахохов Б.А. Об инклюзивной компетентности педагога // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2018. – № 1. – С. 101-105.

13. Хафизуллина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореф. ... канд. пед. наук / И.Н. Хафизуллина. – Астрахань, 2008. – 23 с.

14. Хентонен А.Г., Падалко А.И. Профессиональная подготовка студентов к инклюзивному образованию // ИСОМ. – 2016. – №5-3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-podgotovka-studentov-k-inklyuzivnomu-obrazovaniyu (дата обращения: 25.08.2018).

15. Хитрюк В.В. Дидактическая модель формирования инклюзивной готовности педагогов: система принципов // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 3 (19). – С. 83-87.

Педагогика

УДК 371

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

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ТЕХНОЛОГИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена изучению теоретических аспектов проблемы технологизации образования. В работе изучены причины данного явления, проанализирована его проработанность в современной педагогической науке. В исследовании рассмотрены основные теоретические основы педагогической технологии.

Ключевые слова: технология, технологизация, технологичность, технологизация образования, педагогическая технология, структура педагогической технологии, критерии технологичности, классификация педагогических технологий.

Annotation. The article is devoted to the study of theoretical aspects of the problem of technologization of education. The paper studies the causes of this phenomenon and analyzes its elaboration in modern pedagogical science. The study considers the basic theoretical foundations of pedagogical technology.

Keywords: technology, technologization, manufacturability, technologization of education, pedagogical technology, structure of pedagogical technology, criteria of manufacturability, classification of pedagogical technologies.

Введение. Ввиду развития научно-технического прогресса к концу XX века сформировалась тенденция, характеризующаяся технологизацией многочисленных общественных отраслей. Процесс технологизации коснулся не только производства, но и проник в сферы культуры и гуманитарного знания.

На основе анализа теоретических источников можно утверждать, что на современном этапе внедрение современных технологий в систему образования является важнейшим условием его развития и модернизации. Применение в образовательной системе современных технологий способствует повышению качества подготовки будущих специалистов и конкурентоспособности учебных заведений, а также сближению образования с наукой.

Ввиду развития вышеуказанных тенденций трансформируются задачи образования. Так, современное образование нацелено на применение инновационных педагогических технологий, которые базируются на фундаментальных и герменевтических аспектах педагогики и актуализируют потребность формирования коммуникативной и информационной культуры представителей общества на высоком уровне. В этой связи особую актуальность приобретает проблема изучения технологизация образования.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является анализ теоретических основ технологизации образовательного процесса, раскрытие методологических подходов применения современных педагогических технологий в системе образования.

Изложение основного материала статьи. Изучение исследований в области теоретической педагогики позволяет утверждать, что технологизация образовательного процесса как феномен возникла на Западе во второй половине XX века ввиду внедрения технических средств в процесс обучения. В конце прошлого века с развитием технологий, применяемых в системе образования, указанная проблематика обрела широкую популярность и уверенно разрабатывается зарубежными учеными, а также отчасти стала предметом изучения прогрессивных отечественных теоретиков образования.

В истории исследования проблемы технологизации образования выделяют два направления традиционный и инновационный. В рамках традиционного подхода технология рассматривалась как способ применения технических средств обучения. В контексте инновационной парадигмы технологию понимают в значении способов построения учебного процесса.

В отечественной педагогике одним из теоретиков проблемы технологизации образования является основатель современной философии образования Б.С. Гершунский. Авторитетный ученый основную цель образования, реализуемого посредством внедрения педагогических технологий, видит в обеспечении эффективного освоения ценных компонентов культуры с учетом реальных познавательных возможностей обучающихся. По словам ученого, систему целеполагания технологизированного образования составляют решения разнообразных целевых содержательно процессуальных и контрольно-оценочных проблем, в частности, касающиеся «выбора методов, средств и организационных форм образовательной деятельности, адекватных целям и содержанию образования и способствующих дифференциации образования, его гуманизации, гуманитаризации...» [2, с. 49].

Процесс технологизации, как правило, предусматривает определенную последовательность операций по использованию необходимых средств, инструментов, материалов и условий.

За последние годы на основе анализа теоретических педагогических концепций видим, что понятие технологии, заимствованное из инженерной сферы, широко применяется в современной педагогике. В широком значении данный термин означает совокупность методов, необходимых для осуществления процесса производства, а также для научного описания способов определения, типов, видов и т.п.

В отечественной педагогике проблема технологичности образовательного процесса отразилось в работах Н.В. Кларина, Л.И. Евдокимова, С.А. Сысоева, П.И. Пидкасистого, Д.В. Чернявского и других ученых, по мнению которых, технологичность образовательного процесса является показателем качества его оптимальности и научности.

Особую популярность проблема педагогической технологии получила в рамках развития концепции непрерывного профессионального образования Согласно положениям указанной теории, внедрение педагогических технологий в контекст профессионального образования способствует:

- подготовке специалистов новой генерации;
- повышению качества образования;
- более глубокому использованию научного потенциала высшей школы;
- широкому внедрению инновационных подходов;
- использованию в образовательном процессе современных развивающих средств, методов и форм обучения.

Среди преимуществ технологизации образовательного процесса то, что внедрение педагогических технологий способствует систематизации педагогического труда, постановке четких целей и определению путей их достижения. Таким образом, педагогические технологии оказываются сегодня в основе управления процессом образования.

Внедрение педагогических технологий в процесс образования позволяет прогнозировать заранее конкретный результат реализуемой образовательной деятельности и выработку определенного алгоритма постепенного достижения планируемых целей и результатов. На основе вышесказанного подчеркнем, что педагогические технологии можно рассматривать как:

- систематическое последовательное воплощение на практике заранее спроектированного процесса обучения;
- систему способов достижения целей управления этим процессом.

Потребность использования педагогических технологий в системе образования обусловлена их воздействием на повышение эффективности процесса обучения путем:

- проектирования целей обучения с учетом разработанной модели подготовки будущего педагога;
- планирования образовательного процесса;
- программирования деятельности всех субъектов образовательного процесса;
- обеспечения максимальной организованности и достижения прогнозируемых результатов;
- переноса акцентов с передачи знаний к их усвоению;
- определения структуры и содержания учебно-познавательной деятельности обучающегося;

Использование педагогических технологий в системе образования обуславливает повышение уровня его мобильности и гибкости, проявляющихся в наличии возможности их обновления в соответствии с заказом

общества и требованиями государственных стандартов; реализации образовательного процесса обучения и прогнозирования результатов на основе блочного построения учебных курсов.

На основе вышеизложенного в качестве основной функции технологии в образовании можно сформулировать прогностическую, а одним из основных видов деятельности – проективний.

На основе изучения научных публикаций последних лет можно прийти к выводу, что в современной отечественной педагогике отсутствует единый подход к обоснованию сущности педагогической технологии. Так, В.П. Беспалько определяет педагогическую технологию как проект определенной педагогической системы, которая может быть реализована на практике [1].

В.А. Сластенин понимает педагогическую технологию в значении упорядоченной совокупности действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих получение диагностированного и прогнозируемого результата в условиях постоянно изменяющегося образовательно-воспитательного процесса [3].

Н.Е. Щуркова под анализируемым в данном исследовании феноменом понимает сумму научно обоснованных приемов воспитательного воздействия на человека или группу людей [5].

На основе обобщения научных подходов к современной науке педагогическую технологию в большинстве случаев понимают в значении совокупности психолого-педагогических установок, предполагающих специальный подбор и структурирование форм, методов, средств, приемов, дидактических условий, содержания обучения и воспитания на основе общей методологии целеполагания, ориентированного на удовлетворение интересов социальной политики государства.

В структуре педагогической технологии выделяют следующие компоненты:

- концептуальный (теоретическая основа, идея проектирования и внедрения педагогической технологии);
- содержательно-процессуальный (цель; содержание учебного материала, методы и формы педагогической деятельности и управленческой деятельности учителя);
- профессиональный (зависимость успешности функционирования и воспроизводства педагогической технологии от уровня педагогического мастерства ее реализатора в образовательном процессе).

Чтобы какая-либо новая методология или педагогическая теория могла называться технологией и претендовать на широкое внедрение, она должна соответствовать определенным критериям технологичности. Их, в том числе, называют критериями, по которым строится педагогическая технология. Обратимся к их рассмотрению.

Одним из основных критериев технологичности является концептуальность. Иными словами, педагогическая идея должна строиться на основе соответствующей научной концепции, предусматривающей философское, психологическое, дидактическое и социально-педагогическое обоснование, а также быть направленной достижение образовательных целей.

Системность как критерий технологичности подразумевает, что педагогическая технология должна соответствовать признаками системы, то есть, характеризоваться:

- логикой процесса;
- взаимосвязью всех его частей;
- целостностью.

Одним из критериев педагогической технологии является управляемость. Данный критерий предполагает возможность диагностического целеполагания, планирования результатов, проектирования процесса образования, поэтапной диагностики, выбора средств и методов с целью коррекции результатов.

Важным критерием технологичности является эффективность. Данный критерий предусматривает то, то современная педагогическая технология при условии высокой эффективности по результатам и гарантии достижения запланированного стандарта обучения, должна быть оптимальной по затратам.

Воспроизводимость как критерий предусматривает возможность применения и воспроизведения педагогической технологии в других однотипных образовательных условиях и другими субъектами.

В современной педагогической науке существует множество подходов к классификации педагогические технологий. Их классифицируют по таким признакам и критериям, как:

- источник возникновения;
- цели и задачи образовательной деятельности;
- возможности (эффективность) педагогических средств;
- функция учителя в рамках технологии (диагностическая, управленческая, аналитическая и т.п.);
- область действия технологии в рамках педагогического процесса.

На современном этапе развития отечественной педагогики в значении «классической» используют классификацию педагогических технологий, осуществленную Г.К. Селевко. Ученый дифференцирует педагогические технологии на основе:

- активизации и интенсификации деятельности обучающихся (активные методы обучения);
- гуманистически-личностной ориентации педагогического процесса;
- применения новых и новейших информационных средств;
- эффективности управления и организации учебного процесса;
- дидактического усовершенствования и реконструирования материала.

Ученый выделяет также педагогические технологии в рамках конкретного учебного предмета; альтернативные технологии; технологии развивающего, экологического, поликультурного образования; социально-воспитательные технологии; технологии авторских педагогических школ и другие [4].

Выводы. Резюмируя вышеизложенное, сформируем выводы. Современный этап развития отечественного социума характеризуется переходом от индустриального периода к постиндустриальному. Данный этап обосновывается исследователями как период становления информационного общества, в основе которого – развитие и внедрение во все сферы общественной жизни новейших технологий.

Понятие технологии, заимствованное из сферы инженерии, прочно утвердилось в педагогических трудах последних десятилетий. Сегодня понятие «педагогическая технология» – уже не инновация, а насущная потребность современности.

Современная педагогическая наука должна соответствовать темпам и тенденциям стремительно развивающегося общества. В этой связи сегодня одной из основных характеристик процесса образования является его технологичность. Однако в данном ключе стоит подчеркнуть, что разработка и внедрение

педагогической технологии не должна быть самоцелью образования, а средством оптимизации и повышения эффективности учебно-воспитательного процесса.

Литература:

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Гершунский Б.С. Философия образования: Учеб. пособ. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 432 с.
3. 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. – 576 с.
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
5. Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 250 с.

Педагогика

УДК 371.02

кандидат педагогических наук, доцент Горобец Даниил Валентинович
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

АНАЛИЗ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МИРОВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. В статье рассматривается проблема преемственности среднего профессионального и высшего образования; выделены основные направления решения данной проблемы в отечественной науке; проанализирована структура высшего образования в зарубежных странах; выделены особенности преемственных связей зарубежных колледжей и университетов.

Ключевые слова: профессиональное образование, преемственность, непрерывность образования, интеграция, профессиональные компетенции.

Annotation. The article discusses the problem of continuity of secondary professional and higher education; the main directions of solving this problem in domestic science are outlined; The structure of higher education in foreign countries is analyzed; The features of successive links of foreign colleges and universities are highlighted.

Keywords: professional education, continuity, continuity of education, integration, professional competencies.

Введение. Модернизация образовательного пространства в Крыму осуществляется в соответствии с основными документами стратегического планирования: Государственной программой РФ «Развитие образования на 2016-2020 годы», Планом деятельности Министерства образования и науки РФ на 2013-2018 годы, Федеральным проектом «Вузы как центры пространства создания инноваций», рассчитанным на 2018-2025 годы. Целью государственных программ является обеспечение соответствия качества российского образования меняющимся запросам населения и перспективным задачам развития общества и экономики. Одна из главных задач – формирование гибкой системы непрерывного образования, развивающей человеческий потенциал. В системе образования идет поиск путей оптимизации образовательных процессов на фоне возросших требований к качеству результатов деятельности учреждений образования. В условиях формирования на базе крупных федеральных вузов многоуровневых образовательных комплексов, включающих в свой состав общеобразовательные школы, профильные колледжи и собственно высшую школу, особенную актуальность приобретают вопросы обеспечения преемственности различных уровней образования в цепочке «колледж-вуз».

Изложение основного материала статьи. Различные аспекты преемственности в школьном и профессиональном образовании исследована в работах В.В. Ахметжановой, Н.А. Вострикова, И.В. Антоновой, Г.М. Возняк, Н.Р. Жаровой, Ю.М. Колягина, Н.Н. Лемешко, Э.А. Локтионовой, Н.И. Мерлиной, А.Г. Мороз, Л.Ю. Нестеровой, В.В. Николаевой, С.В. Плотниковой, О.А. Саввиной, В.С. Сенашенко, Г.Т. Солдатовой, Т.С. Смирновой, Е.В. Сухоруковой, Н.А. Хоркиной, Н.В. Чхаидзе и других авторов. Среди докторских диссертаций, посвященных исследованию различных сторон проблемы преемственности в системе профессионального образования, следует выделить работы А.В. Батаршева, Т.А. Бокаревой, С.М. Годника, С.Г. Григорьева, А.Л. Жохова, Ю.А. Кустова, И.Е. Маловой, И.И. Мельникова, З.А. Магомеддибаровой, В.Н. Никитенко, А.А. Прокофьева, С.А. Розановой, А.П. Сманцер, В.А. Тестова, М.В. Шабановой и др.В последнее время все больше ученых и практиков образования приходят к мнению, что обеспечение преемственности позволяет придать динамичный, перспективный характер всему образовательному процессу, среди них - Е.А. Гнатышина, А.В. Савченков, П.В. Лизунов, Е.А. Тагаева и другие.Таким образом, мы можем констатировать, что проблема преемственности в образовании актуальна, она направлена на преодоление расхождений между реальными условиями обучения в средних и высших профессиональных учебных учреждениях, на формирование ценностно-профессиональных компетенций студентов и является одним из главных факторов повышения эффективности многоступенчатой системы образования в рамках федерального образовательного пространства.

Проблема преемственности не является новой для современной педагогической науки, так как отдельные вопросы обеспечения искомого качества в обучении и воспитании рассматривались многими учеными и педагогами прошлого. Рассуждения о преемственности в образовании можно обнаружить у Платона, Конфуция, Сократа, Аристотеля, Сенеки и других выдающихся ученых древнегреческой эпохи. Идеи непрерывного образования представлены во взглядах Вольтера, Гете, Руссо, Яна Амоса Коменского, которые утверждали, что достижение полноты человеческого развития возможно лишь в случае воплощения непрерывного образования. Данные взгляды положены в основу современных представлений о преемственности в образовательном процессе.Впервые концепция непрерывного образования была представлена на форуме ЮНЕСКО (1965) крупнейшим теоретиком П. Ленграндом и вызвала огромный резонанс. В предложенной П. Ленграндом трактовке непрерывного образования была воплощена

гуманистическая идея: она ставит в центр всех образовательных начал человека, которому следует создать условия для полного развития его способностей на протяжении всей жизни. Понимаемое таким образом непрерывное образование означает продолжающийся всю жизнь процесс, в котором важную роль играет интеграция как индивидуальных, так и социальных аспектов человеческой личности и ее деятельности. Именно такое видение проблемы предполагает преемственность всех образовательных уровней, в том числе среднего профессионального и высшего образования. Несмотря на принятие решения о курсе на создание системы непрерывного образования, в РФ пока еще нет общенациональной концепции, а есть только направления его развития.

Для современной педагогической мысли характерны следующие аспекты решения проблемы преемственности в системе непрерывного профессионального образования. Так М.В. Герман, рассматривая проблемы российской системы профессионального образования, определяет ключевым направлением их решения создание институционального механизма непрерывного профессионального образования путем формирования комплексов по подготовке кадров в рамках взаимосвязанных разноуровневых образовательных учреждений. Механизм функционирования данных комплексов должен основываться на единстве организации, технологии и управления, сбалансированности организационной и экономической подсистем образования [3].

По мнению Е.А. Гнатышиной и А.В. Савченкова, преемственность применительно к профессиональному образованию - это процесс обеспечения постоянной взаимосвязи между отдельными этапами и ступенями профессионального образования через сетевое взаимодействие учебных заведений, что способствует расширению и усилению общих и профессиональных компетенций студента, усвоенных на предыдущих ступенях образования, а также всестороннему развитию студентов [4, 10].

В.П. Лизунов акцентирует внимание на том, что реализация концепции непрерывного образования невозможна без разработки преемственных образовательных программ, без сетевого взаимодействия в рамках «ссуз-вуз». Важной составной частью непрерывного образования является обеспечение иерархически преемственной цепочки взаимосвязанных, но автономных подсистем: средних школ, техникумов, колледжей и вузов [7].

Д.Н. Стоянова рассматривает содержание преемственности среднего и высшего профессионального образования на государственном, региональном и локальном уровнях в процессе создания интегрированных программ обучения [11].

Мы согласны с мнением Е.А. Тагаевой, что проблема преемственности в профессиональной подготовке специалистов возникла задолго до попыток создания непрерывной системы образования в связи с потребностью передачи молодежи социального опыта, накопленного предшествующими поколениями человечества через обычаи, традиции, ритуалы, этические нормы поведения, правила общежития [12].

Ученые придают важное значение мониторингу преемственности по оценке ее эффективности и диагностирования достигнутых субъектами результатов, получение информации по выявлению положительных факторов взаимовлияния и возможных трудностей в данном процессе. В этом контексте полезными могут быть работы Ю.К. Бабанского, В.И. Загвязинского, Л.В. Занкова, А.И. Кочетова, Ю.Н. Кулюткина по методологии и методике педагогических исследований.

В контексте нашего исследования считаем значимым опыт ученых и практиков в сфере организации непрерывной системы образования за рубежом. На сегодняшний день основным требованием Болонской конвенции остается формирование единого европейского пространства высшего образования, в котором деятельность национальных систем высшего образования направлена на принятую стратегию, цели и принципы, на построение единых или близких моделей организации научной, педагогической и учебной деятельности, на взаимоопределение системы обеспечения качества образования, на обмен студентами, преподавателями и исследователями.Средние профессиональные и высшие учебные заведения в Крыму сегодня сталкиваются с недостаточным теоретико-методологическим обоснованием и технологическим опытом в этой области. В то же время в зарубежных странах уже накоплен опыт работы таких учебных заведений. Примером могут быть известные системы образования США, Англии, Франции, ФРГ, Японии. Например, в США широко развита сеть колледжей с 2-х или 4-х летним обучением. Они интегрированы в систему высшего профессионального образования. 2-х летние колледжи составляют третью часть всех высших учебных заведений страны. Особенностью является тот факт, что большинство студентов указанных колледжей, не прерывая образования, переходят в колледжи с периодом обучения 4 года или в университеты, после окончания которых выпускникам присваивается степень бакалавра. Особенность системы высшего образования в США заключается в ее децентрализации. Здесь каждый штат имеет свое строение системы высшего образования, в которую входят государственные и частные колледжи, университеты, профессиональные школы и другие центры обучения. Система характеризуется постоянством, согласованная с социально-политической системой, культурой, традициями страны [2]. Она предоставляет широкие возможности получения высшего образования, так как учитывает различные потребности студентов и направлена именно на их удовлетворение, а также достаточно полно обеспечивает преемственность обучения.Большое внимание в высших учебных заведениях США уделяется повышению педагогического мастерства преподавателей, особенно молодых. Они должны быть готовы внедрять новые методы и технологии обучения для повышения эффективности, гибкости, индивидуализации учебного процесса, а также для реализации преемственности обучения на разных уровнях высшего образования [2, с. 354-358].

Модель высшей школы США взята за основу в высшей школе Японии [9]. Особенности ее в том, что система образования является непрерывной. Высшие учебные заведения Японии включают университеты, младшие или начальные колледжи, технологические колледжи, колледжи специальной подготовки и различные школы трудового обучения. В целом, система профессионального образования в Японии является многоступенчатой, что обеспечивает целостность и преемственность всех звеньев образования, согласованность его содержания, форм и методов организации учебной деятельности, поэтому Япония достигла наибольших в мире успехов в области подготовки специалистов высокой и высшей квалификации, а японское образование считается одним из лучших в мире.

Заметим, что высокий стандарт японского образования является результатом общегосударственной политики, когда правительство направляет большие бюджетные средства на финансирование образовательных программ с целью предоставления грантов и стипендий одаренным, способным и талантливым студентам.

Особенность образования Франции заключается в том, что оно воспринимается в мире как эталон европейской культуры и демократии. Поэтому французское образование привлекает особое внимание. Современное высшее образование Франции состоит из следующих учебных заведений: университеты (государственные, частные, заочного обучения); высшие школы по точным и естественным наукам, коммерческие и административные; высшие школы, которые готовят преподавателей лицеев и высших учебных заведений педагогического образования; университетские институты подготовки учителей для обеспечения кадрами начальных и средних школ; университетские технологические институты; специализированные высшие учебные заведения [6].

Отметим, что высшие школы считаются элитными учебными заведениями. Для вступления в них сдаются экзамены, но запись в них является свободной и неограниченной. Высшие учебные заведения страны выдают выпускникам документы о присвоении квалификации различных образцов.Следует подчеркнуть, что значительное количество реформ высшего образования привело сегодня к определению трех основных направлений деятельности высших учебных заведений Франции: научные исследования, профессиональная подготовка, профессиональное развитие. Данные направления взаимообусловлены и взаимосвязаны. Сейчас реформирование высшего университетского образования во Франции продолжается, а его преобразования соответствуют контексту Болонских соглашений [5].Российские колледжи и техникумы имеют наиболее схожие черты с английским колледжем. Именно Англия является основателем колледжа, который нашел широкое распространение во многих странах мира. Российское законодательство в сфере образования, как и английское, ориентируется на образовательные стандарты, массовое распространение «открытого образования», внедрение новых форм и методов обучения и т. д. На современном этапе колледжи Англии являются основными образовательными учреждениями, они представляют собой комплексные многопрофильные учебные заведения, которые находятся в структуре университетов и осуществляют подготовку бакалавров. Каждые пять лет все государственные университеты проходят всестороннюю проверку качества преподавания, результатов научно-исследовательской работы. Аналогичная система аккредитации действует в отношении государственных колледжей и школ [1, с. 97-102]. При этом профессиональная подготовка специалистов и в колледже и в университете подчинена единым требованиям, что обеспечивает преемственность содержания, методов и средств обучения.

Активное взаимодействие средних профессиональных учебных заведений и университетов происходит в странах СНГ (Беларусь, Казахстан, Россия и т.д.). Высшие учебные заведения этих стран также оказывают помощь способным студентам среднего профессионального образования в развитии творческих способностей, закрепляют за ними ученых, позволяют пользоваться лабораториями и библиотекой, согласовывают программы обучения в колледже и университете, создают в своих структурах колледжи и техникумы.

Таким образом, изучение зарубежного опыта (с обязательным учетом национальных традиций и достижений, а также накопленного собственного опыта) считаем залогом в разработке организационно-дидактических и теоретических основ обеспечения преемственности среднего профессионального и высшего учебного заведения в рамках федерального образовательного пространства Крыма.

Считаем необходимым отметить также то, что распространенная в Европе Болонская модель системы высшего образования базируется на личностной ответственности каждого субъекта обучения за содержание и качество образования [5]. Поэтому перед системой среднего профессионального и высшего образования Крыма стоит задача развития личности преподавателя среднего и высшего учебного заведения, открытой к инновационным преобразованиям, связанным с реализацией преемственных связей между данными образовательными системами.

Преподаватель, как личность, должен быть в центре образовательного процесса в среднем и высшем учебном заведении. Главное в психолого-педагогической культуре преподавателя - это использование своего личностного духовного потенциала, проявление креативности и открытости к новому, поиск авторской педагогической системы. Потребностью времени также является кардинальное обновление духовной атмосферы, учет образовательных запросов студентов среднего профессионального и высшего учебного заведения.В современной педагогической практике наблюдаются интенсивные инновационные процессы относительно переориентации знаниевоцентричной парадигмы на личностно-ориентированное образование, направленное на формирование активного субъекта жизнедеятельности, который обладает ключевыми компетенциями, в том числе и способностью учиться на протяжении жизни. Но классическая отечественная педагогика и дидактика высшей школы с ее ориентацией на академическое обучение еще недостаточно оперативно реагирует на инновации. Следует подчеркнуть, что в такой ситуации почти не учитывается специфика и связь задач смежных образовательных этапов, а потому не в полной мере обеспечивается их преемственность в достижении единства и перспективности образовательного процесса, а также целостности и непрерывности образования на этих этапах. И как следствие, при переходе студентов из колледжа в университет возникают различные затруднения, например такие как: различие установок, их иерархия; несогласованность содержания, форм, методов и средств обучения; различие социальной позиции студентов и др.

Интеграция России в европейское и мировое образовательное пространство вызвала необходимость пересмотра некоторых подходов к обучению студентов, выделения новых факторов в формировании конкурентоспособной личности, способной к самоопределению. Такими факторами вместо традиционных стандартов стали понятия компетентности и компетентностного подхода, что позволяет определять единые содержательные ориентиры по формированию компетентной личности как таковой и личности руководителя, преподавателя, студента, а также позволяет рассматривать компетентность как своеобразное звено преемственности в многоступенчатой системе образования.

Анализ зарубежной психолого-педагогической литературы показывает, что становление понятия "ключевые компетентности» связано с тем, что именно они являются своего рода индикаторами, которые позволяют определить готовность выпускника среднего или высшего учебного заведения к жизни и дальнейшей профессиональной деятельности.Представим наиболее распространенное в странах Европы (Австрии, Бельгии, Германии, Финляндии, Нидерландах) понимание ключевых компетенций личности. Так, в Австрии они определяются предметной, личностной, социальной и методологической компетенциями. Технологически формирование определенных компетенций реализуется через различные интерактивные методы работы в команде, проектной деятельности, семинары.

В Бельгии комплекс ключевых компетентностей составляют: социальные и коммуникативные компетентности; информационная компетентность; компетентность в решении проблем; самоуправления и саморегуляция; умение критически мыслить, действовать и тому подобное. Многомерность, достижимость, прозрачность, многофункциональность рассматриваются как критерии компетентности.

Для финской системы образования характерно выделение такой совокупности качеств: познавательная компетентность; умение оперировать в условиях изменения; социальная компетентность; личностные компетентности; творческие компетентности; педагогические и коммуникативные компетентности; административные компетентности; стратегические компетентности; умение действовать параллельно в разных направлениях.В Германии выделяют в качестве компетенций: интеллектуальные знания; практические знания; учебную компетентность; методологические или инструментальные ключевые компетентности; социальные компетентности; ценностные ориентации [8, с. 172-181].

Для образовательной системы Нидерландов характерна ориентация определенных компетентностей, в первую очередь, на формирование субъектных характеристик личности, таких, как: способность к самообучению; уверенность и умение выбирать направления развития; умение действовать в различных ситуациях, применять различные альтернативы для выполнения действия, играть разные роли; умение решать проблемы, обосновывать варианты своего выбора, принимать во внимание различные обстоятельства, уважать других, быть лояльным человеком; умение сотрудничать и находить творческие решения.

Кроме того, различают также компетентности для различных периодов жизни и различных возрастных групп: компетентности, связанные с содержанием образования; компетентности, которые являются важными для будущей карьеры; компетентности для эффективного приобретения новых способностей.

Итак, на уровне профессиональной школы, кроме требований к общим и профессионально ориентированным знаниям и умениям, уделяют особое внимание формированию компетенций, важных для жизни в обществе, в частности: критичность мышления, способность решать проблемы, работать в коллективе, желать и уметь учиться в течение жизни.

Сравнительный анализ показал, что в экономически развитых странах меняется общественная парадигма на пути от индустриальной к информационной. Изменения, которые происходят из-за процессов глобализации, демократизации, интеграции, создания единого информационного пространства, обусловили необходимость модернизации образования на всех уровнях, а также вывели на первый план значимость умений студентов, специалистов не только оперировать своими знаниями, но и уметь приспосабливаться к новым рыночным условиям и отношениям на рынке труда, к обучению в течении всей жизни и овладения необходимыми жизненными знаниями и профессиональными компетенциями. Растет роль самореализации личностных жизненных планов и профессионального самоопределения.Подчеркнем, что процессы реформирования содержания образования в зарубежных странах отражаются в образовательных стандартах, которые направлены на обеспечение качества образования, то есть являются фиксированными показателями измерения учебного процесса и достижений в нем на разных образовательных уровнях.

Выводы. В целом анализ проблемы преемственности профессиональной и высшей школы в Российской федерации и зарубежных странах показывает, что в них главное внимание уделяется созданию условий, определению факторов, выделению аспектов, реализации форм по их взаимодействию и развитию. Важный этап перехода выпускников колледжа в высшее учебное заведение путем обеспечения преемственности их педагогических систем не выделяется как специальная научная проблема, то есть речь не идет об обеспечении преемственности как педагогической категории, связь этих систем остается за пределами исследования в педагогике дальнего зарубежья.В то же время, в контексте нашего исследования следует отметить, что некоторые аспекты внутренней и внешней преемственности имеют место, в частности в реализации жизненных планов и профессионального самоопределения; в обновлении содержания традиционных дисциплин; во введении новых курсов; разработке и внедрении новых технологий реализации содержания образования; в приобретении необходимых компетенций; создании программ, направленных на развитие образования в течение жизни и тому подобное. Поэтому зарубежный опыт необходимо учитывать в создании организационно-дидактической системы обеспечения преемственности разноуровневых учебных заведений - среднего профессионального и высшего учебного заведения.

Литература:

1. Андреева Г.А. Инновационные процессы в содержании педагогического образования в Англии / Г.А. Андреева // Педагогика. – 2003. - №6. - С. 97-102.

2. Бельмаз Я.М. Структура подготовки учителей в высших учебных заведениях США / Я.М. Бельмаз // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. праць. – Київ-Запоріжжя: [б.в.], 2006. – Вип. 38. – С. 354-358.

3.Герман М.В. Проблемы российской системы профессионального образования и ключевые направления их решения / М.В. Герман // Вестник Томского государственного университета. 2010. - №2(10). – С. 42-44.

4. Гнатышина Е.А., Савченков А.В. Преемственность среднего профессионального и высшего образования как социальная проблема / Е.А. Гнатышина, А.В. Савченков // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. - №2. С. 14-17.

5. Карран Т. Достижения Болонского единства: насколько корректны оценки ECTS? / Т. Карран //Высшее образование в Европе, 2004. – Т. XXIX. -№3. – С. 28-33.

6. Корсак К.В. Состояние и перспективы развития Европейского пространства высшей школы / К.В. Корсак // Психология и общество. – 2004. - №1. – С. 62-70.

7. Лизунов П.В. Преемственность ССУЗа и ВУЗа как форма интеграции образования / П.В. Лизунов // Вектор науки ТГУ. Серия: педагогика и психология, 2014. - №4(19). – С. 106-108.

8. Мирошниченко Н.И. Современная государственная политика Германии в области высшего образования / Н.И. Мирошниченко // Модернизация отечественного образования: проблемы, подходы, решения: сб. науч. трудов. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2005. – С. 172-181.

9. Озерская О.Ю. Некоторые особенности профессиональной подготовки учителей Японии / О.Ю. Озерская // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. праць. – Київ-Запоріжжя: [б.в.], 2006. – Вип.38. – С. 224-228.

10. Савченков А.В., Гнатышина Е.А. Историко-педагогический анализ проблемы сетевого взаимодействия учреждений среднего профессионального образования и вузов / Савченков О.В., Гнатышина Е.А. // Вестник Челябинского государственного педагогического университета, 2015. - №4. – С. 44-48.

11. Стоянова Д.Н. Преемственность профессионального образования с помощью создания интегративных программ обучения на государственном, региональном и локальном уровнях / Д.Н. Стоянова // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. Выпуск №1(43). Часть 4. Педагогические науки. – С. 48-49.

12. Тагаева Е.А. Проблема преемственности в обучении: исторический аспект [Текст] / Е.А. Тагаева // Гуманитарные науки и образование. – 2010. - №3. – С. 118-120.

Педагогика

УДК 37.022

кандидат филологических наук, доцент Грахова Светлана Ивановна
«Набережночелнинский государственный педагогический университет» (г. Набережные Челны)

ФАСИЛИТАЦИОННОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КРАЕВЕДЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ШКОЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

Аннотация. В статье осмысливается целесообразность применения фасилитационных технологий в организации и проведении краеведческих изысканий в условиях школьного образования. Групповые методы обсуждения (дискуссии) позволяют продуктивно решить текущую проблему и составить план ее решения, поддержать как личное развитие, так и сделать группу успешнее и результативнее. Работая в группах, обучающиеся закрепляют полезные знания, умения, навыки, увеличивают взаимную осведомленность и, самое главное, развивают уверенность в собственных исследовательских возможностях.

В статье предложена теория и методика организационной фасилитационной сессии, отдельных техник, помогающих обучающимся в реализации исследовательских проектов. Особое внимание уделено трейд-шоу, представляющему удобный для обучающихся формат презентации информации в группе. Предложенные алгоритмы проведения мероприятий соответствуют фасилитационной технологии и не противоречат требования ФГОС ОО России.

Ключевые слова: фасилитация, краеведение в школе, исследовательская деятельность, учитель-фасилитатор, организация фасилитационной деятельности педагога, фасилитационная сессия, фасилитационная координация деятельности.

Annotation. The article analyses the rational usage of facilitative technology in the organization and conduction of local history research in school education. Group methods of dispute (discussions) allow to solve the current problem efficiently and plan its solution, to support both personal development and making the group more successful and more productive. Working in groups, students are able to reinforce useful knowledge and skills, increase mutual awareness and, most importantly, develop confidence in their own research capabilities.

In the article the theory and methodology of organizational facilitative session and individual techniques are presented, which assist students in research projects. Special attention is paid to the trade-show that provides students with a comfortable format of presenting information in the group. The proposed algorithms of event carrying correspond to facilitative technology and are not contrary to the requirements of Federal Educational Standard of General Education of Russia.

Keywords: facilitation, local history in school, research, teacher-facilitator, organization of teacher's facilitative activity, facilitative session, facilitative coordination of activities.

Введение. Краеведение, как составляющая регионального компонента современных программ, играет существенную роль в образовательном и воспитательном процессе современной школы. Краеведческий аспект актуализируется посредством проектной деятельности, музейной педагогики, art-технологий и пр. В данной работе остановимся на фасилитационных технологиях. “Под фасилитацией (от англ. fasility – благоприятные условия) понимаем “усиление доминантных реакций, действий в присутствии других людей – наблюдателей и содеятелей” [10]. Педагогическая фасилитация – это повышение “продуктивности образования (обучения, воспитания) и развитие субъектов педагогического процесса за счет их особого стиля общения и личности педагога” [1, с. 191–192].

Современное информационно насыщенное пространство и новые технологии образования, личностно ориентированные модели обучения привели к применению техник фасилитации в организации деятельности на уроках (to facilitate – “облегчать, способствовать, содействовать, создавать благоприятные условия” [4, с. 4]). Эффективность применения фасилитации в управлении исследовательской деятельностью, в организации учения [14] признают Э.Н. Гусинский [2], И.Д. Демакова [3], И.В. Жижина [6], Э.Ф. Зеер [6], Р.В. Овчарова [9], Э.М. Никитин [8], К. Роджерс [11], В.А. Сластенин [12] и мн.др.

В центре внимания данной статьи – фасилитационное сопровождение краеведческих исследований в рамках школьного образования.

Авторы работы опирались на методы теоретического исследования – современные методы фасилитации групповой работы, моделирования учебной деятельности на уроках средней общеобразовательной школы, междисциплинарный анализ дидактических, методических, психологических и фасилитационных технологий; эмпирические методы – методическое описание, статистическая обработка результатов исследования и герменевтические методы их интерпретации.

Краеведческая деятельность в школе представляет всестороннее изучение определенного края, осуществляемое на основе научных изысканий. Объектами для краеведческого исследования становятся природные ресурсы, история края, население, быт, культура, искусство и пр. Особенность школьного краеведения заключается в осуществлении исследовательской деятельности обучающимися под руководством учителя. Учитывая программные требования, состав класса или сформированных групп, местные возможности, педагог определяет объекты для исследований, формулирует тематику, обозначает виды и методы работы, организует и направляет работу обучающихся. Таким образом, успешность краеведческой деятельности всецело зависит от организационных способностей, научных и предметных познаний учителя.

Изложение основного материала статьи. Предлагаем методику организации краеведческой деятельности на основе фасилитации. Фасилитация необходима на старте и во время реализации проектов,

при координировании исследований, планировании, регулировании взаимоотношений между обучающимися, проведении презентаций проектов или конференции по результатам выполненных работ и пр.

Если рассматривать фасилитацию в контексте проведения краеведческих исследований, то можем определить ее как профессиональную организацию процесса групповой (парной) работы, направленную на прояснение и достижение обучающимися поставленных целей.

Техника фасилитации обеспечивает высокий уровень реализации исследовательских проектов за счет трех составляющих: скорости, креативности и эффективности. Так, скорость обеспечивается за счет фокусировки на ключевых темах и вопросах, стимулировании творческой активности, получении вклада обучающихся в работу, продуктивности рабочего процесса. Креативность обеспечивается интерактивным рабочим процессом, применением современных инструментов и техник фасилитации, стимулирующих выдвижение ярких идей, решений и планов реализации. Эффективность достигается тем, что все умы включаются в работу, обучающиеся осознают, что результаты проделанной работы принадлежат им, создаются действенные планы работы [5, с. 2–3].

На старте краеведческой деятельности педагог проводит фасилитационную сессию, например, “Стратегия краеведческой работы на учебный год”. Приведем возможный алгоритм данной учебной сессии.

Тема: “Стратегия краеведческой работы на год”.

Участники: обучающиеся и учителя.

Количество участников: 25–30 человек (как правило, количество обучающихся класса или краеведческого кружка).

Количество учителей-фасилитаторов: 1–2.

Длительность: 2 урока (90 минут).

Место проведения: класс (краеведческий музей или школьная (городская) библиотека).

Цели:

1. Провести анализ предстоящей деятельности.
2. Согласовать представление обучающимися о предстоящей работе.
3. Сформулировать и согласовать ключевые цели краеведческой работы на год и пути их достижения.
4. Вовлечь в процесс обсуждения и разработки ключевых целей и планов по их достижению всех участников исследовательского процесса.

Методы фасилитации, рекомендуемые на организационной сессии:

Презентация учителем-фасилитатором предстоящей краеведческой деятельности.

SWOT-анализ в группах (сильные и слабые стороны, что уже знаем, умеем, чем владеем, что предстоит узнать, чем овладеть и пр.).

Целеполагание.

Планирование достижений целей (что не знаем, желаемые результаты, шаги и мероприятия; матрица эффективности).

Проведен анализ предстоящих исследований и зафиксированы сильные и слабые стороны в подготовке обучающихся, возможные трудности на пути краеведческих изысканий и выполнении проекта. Полученные данные учтены при формулировании целей исследовательских проектов обучающихся, в результате чего сложился список целей на учебный год; созданы общий и индивидуальные планы по выполнению проектов. Все участники учебной сессии были вовлечены в общий процесс обсуждения и принятия решений, активно взаимодействовали друг с другом. По итогам сессии отмечены видение и понимание предстоящей работы, ее цели и возможные результаты.

Отдельно поясним, что представляет SWOT-анализ: это метод, направленный на первичную оценку текущий ситуации (в данном случае учебной ситуации). SWOT – английская аббревиатура: S – Strengths – сильные стороны; W –Weaknesses – слабые стороны; O – Opportunities – возможности; T – Threats – угрозы. Матрица метода представляется в виде квадрата (См.: рис. 1).

Обучающиеся во время сессии приходят к осознанию, что сильные и слабые стороны – это их внутренняя среда, то, что они уже знают, умеют, чем владеют на данный момент времени. Возможности и угрозы – представляют внешнюю среду, то есть то, что нового могут обучающиеся узнать, чему научиться (возможности), и с какими трудностями (угрозы) могут столкнуться в процессе исследовательской деятельности.

SWOT матрица		
	+ плюсы	– минусы
внутренние	Strengths (сильные стороны)	Weaknesses (слабые стороны)
внешние	Opportunities (возможности)	Threats (угрозы)

Рисунок 1. SWOT матрица

Итак, после первичной фасилитационной сессии обучающиеся определяются с темами, целями, планами реализации проектов. Далее учитель-фасилитатор координирует, направляет обучающихся в краеведческих исследованиях, осуществляет помощь в обработке материалов и их презентации. На этапе подготовки исследовательских проектов работа ведется с подгруппами.

Работа в малых группах рекомендуется для решения следующих задач:

1) поддержание мотивации успеха;

2) углубленное понимание темы исследования;

3) быстрое изучение отдельных аспектов темы исследования;

4) большая вовлеченность в исследовательскую деятельность.

Организация работы в малой группе:

1. Одним предложением описать цель предстоящей дискуссии. Например: “Мы собираемся обсудить…”

2. Назвать тему обсуждения. Определить конечный результат. Например: “Вы собрали интересный материал на заданную тему “…”. Как собираетесь вести систематизацию материала? Какова логика изложения исследовательского материала? Чем будет подкрепляться – иллюстрациями, фотографиями, графиками и пр.? Каков конечный продукт? Презентация?..”.

3. При необходимости дать дополнительные инструкции по организации обсуждения в группе.

4. Определить время, отводимое на данный вид деятельности.

5. Процесс обсуждения.

Процесс обсуждения можно выстроить в формате открытой дискуссии, методику проведения которой подробно представили в работе “Фасилитация открытой дискуссии на уроках в средней школе” [1].

Задача учителя-фасилитатора – поддерживать активность группы. Однако есть вероятность, что обучающиеся не все поняли суть предстоящей работы. Чтобы избежать “провалов” в понимании, фасилитатор озвучивает и фиксирует на доске, планшете следующие шаги [7, с. 114]:

1. Задача: “Вот что мы собираемся сделать…”.

2. Результат: “Вот что получится по окончании работы…”.

3. Процесс: “Вот как мы будем это делать…”.

4. Аргументация: “Вот почему мы используем этот процесс…”.

5. Планируемое время: “Вот сколько времени нам понадобится…”.

Обсуждение результатов активности группы выстраивается в формате “опрос по кругу”, чтобы каждый мог ответить на резюмирующий вопрос (вопрос может быть один из предложенных или другой, в зависимости от контекста решаемой проблемы: Что вы узнали? Какие проблемы вы затронули? Каковы, на ваш взгляд, шансы на успех? Какова ваша реакция на такое разнообразие точек зрения? и пр.). По завершении опроса обозначается следующий шаг в исследовательской деятельности: “Куда мы будем двигаться дальше?”.

Один из важных моментов в фасилитации исследовательской деятельности – это подготовка докладов-презентаций для итоговой конференции. При предварительном прослушивании и просмотре докладов и презентаций групп учитель-фасилитатор корректирует возникшие проблемы:

Проблема 1: Сложный, с нарушениями в логике изложения доклад, за идеей которого трудно следить слушателям.

Решение: Побудить презентатора обдумать логику доклада.

Проблема 2: Повторения в докладе.

Решение: Побудить презентатора к записи ключевых моментов доклада перед выступлением.

Проблема 3: Слушателям трудно уловить основную идею доклада.

Решение: Побудить презентатора выразить основную мысль (идею) в нескольких предложениях сначала в начале доклада, а затем повторить её в резюме.

Проблема 4: Слушатели пассивно воспринимают презентацию.

Решение: Побудить презентатора обдумать логику доклада.

Проблема 5: Среди слушателей наблюдается явное непонимание у того, о чем идет речь в докладе.

Решение: Побуждаем презентатора уделить время на вопросы и ответы, помогаем в организации и проведении сессии вопросов и ответов.

Проблема 6: У слушателей возникает непонимание применения информации, после презентации.

Решение: Побуждаем презентатора объяснить слушателям, какую задачу он ставит перед ними, что ожидает от них после презентации.

Проблема 7: Слушатели теряют внимание из-за перегруженности доклада деталями и лишними пояснениями.

Решение: Побуждаем презентатора использовать:

– простые наглядные пособия;

– диаграммы и рисунки;

– флипчарты…

Проблема 8: Презентатор во время доклада выдает раздаточные материалы, что отвлекает слушателей от основной презентации или дискуссии на ее основе.

Решение: Побуждаем презентатора к паузе во время доклада или предлагаем ему сначала закончить доклад, а затем раздать материал.

Завершая исследовательскую деятельность в области краеведческих изысканий, проводится итоговая сессия. Предлагаем организовать её в формате трейд-шоу [7].

Продуктивной видится учебная деятельность, организованная в атмосфере коллективного размышления, «в ситуации дискуссии и совместных поисков, когда учащимися обсуждаются разные варианты решения проблемы» [13, с. 3]. В основе обучения заложено диалоговое общение: учитель – обучающийся, обучающийся – обучающийся. Постепенно «происходит интериоризация этих коллективных действий, превращение в индивидуальное решение учебных задач» [Там же, с. 3]. Подобная деятельность приводит к повышению качества обучения школьников путем организации групповой формы работы.

Трейд-шоу – удобный для обучающихся формат презентации информации в группе. Показания к применению: последовательная презентация не менее чем трех человек. При этом каждая презентация длится не менее 5–7 минут.

В традиционном формате урока несколько выступающих представляют доклады-презентации последовательно перед всем классом. Трейд-шоу предполагает одновременные выступления перед подгруппами.

Участники знакомятся с презентацией, задают вопросы докладчику, делают пометки или выполняют задание, поставленное перед презентацией. Затем перемещаются к новой «станции» с новым выступающим. Докладчики повторяют свою речь новой подгруппе.

Подобный формат организации деятельности имеет несколько преимуществ:

– в небольшой подгруппе каждый участник задействован, активно участвует в работе, что позволяет провести более содержательную дискуссию;

– переход от одной «станции» к другой поддерживает активность обучающихся, снимает ощущение перегруженности презентациями.

Исходя из вышесказанного, приведем алгоритм проведения трейд-шоу в контексте урока.

1. Заранее определить места, где выступающие могут создать свои «станции» для презентации. Каждый докладчик должен иметь свою собственную «станцию».

2. В назначенное время выступающие займут свои позиции. Группы начнут свои «переходы». Желательно, чтобы в каждой подгруппе было одинаковое количество участников.

3. Заранее обговорить с выступающими время на презентацию и на последующие вопросы и ответы.

4. По истечении времени попросить всех покинуть «станцию» и перейти к следующим (переходы определить заранее, например, по часовой стрелке).

5. Попросить докладчиков повторить презентации для новой аудитории.

6. Повторить шаги по мере необходимости: так, чтобы все обучающиеся класса смогли познакомиться со всеми презентациями.

7. Собрать весь класс для общего обсуждения.

Трейд-шоу, как техника фасилитации, это способ организации саморегулируемого общения, в котором у каждого участника (обучаемого) есть:

– контроль над ходом общения;

– возможность оказать влияние на ход дискуссии, быть услышанным;

– полное авторство полученных результатов.

Выводы. Представленная выше организация общения называется “модерированным”. Учитель-фасилитатор, работая с классом (группой), стремится не к лидерству в обсуждении, а к беспристрастности, к восприятию и трансляции идей и ощущений группы.

Учитель, действуя как фасилитатор, не сам фиксирует основные идеи, мыли участников, он предлагает обучающимся самостоятельно вести запись мнений, фиксировать идеи и визуально фиксировать их на больших, предназначенных для этого, носителях. Решения выносятся и ощущения доносятся методом наклеивания цветных меток напротив зафиксированных суждений.

В результате, каждый обучающийся, в конце учебной деятельности, ощущает достижение результатов и чувство, что время было потрачено с пользой.

Подводя итог, отметим, что залог успеха в организации исследовательской деятельности и проведения организующих занятий на основе фасилитационных технологий кроется в мотивации обучающихся на достижение результата, в эмоциональном опыте, способствующему обучению, в подаче материала, ориентированного на множественное восприятие, в создании «узелков памяти» (фиксации ключевых моментов обсуждения) во время занятия и в повторении и применении изученного материала в последующей работе.

Литература:

1. Грахова С.И., Насонова И.И. Фасилитация открытой дискуссии на уроках в средней школе // Тамбов: Грамота, 2017. – № 11(77): в 3-х ч. Ч. 2. – С. 191–194.
2. Гусинский Э.Н. Образование личности. Пособие для преподавателей. М.: Интерпракс, 1994. – 136 с.
3. Демакова И.Д. Воспитательная деятельность педагога: междисциплинарный подход // Классный руководитель. – 2002. – №5. – С. 97–108.
4. Димухаметов Р.С. Фасилитация в системе повышения квалификации педагогов: автореф. дисс. …д.п.н. – Магнитогорск, 2006. – 46 с.
5. Дудорова Л.Ю. Технология фасилитации. Модуль 1 курса «Мастер фасилитации». – М.: «Имидж персонал», 2014. – 33 с.
6. Жижина И.В., Зеер Э.Ф. Психологические особенности пед. фасилитации // Образование и наука. – 1999. – № 2 (2). – С. 93–105.
7. Кейнер С. Руководство фасилитатора: как привести группу к принятию совместного решения. – М.: Изд-во Дмитрия Лазарева, 2017. – 344 с.
8. Никитин Э.М., Ситник А.П. Повышение квалификации педагогических и руководящих кадров в условиях модернизации образования // Методист. – 2004. – №3. – С. 2-7.
9. Овчарова Р.В. Психологическая фасилитация работы школьного учителя. – М.: Изд-во «Артикул», 2007. – 305 с.
10. Педагогическая фасилитация [Электронный ресурс]. URL: http://poisk-ru.ru/s53054t2.html
11. Роджерс К. Межличностные отношения в фасилитации учения // Технология альтруизма [Электронный ресурс]. URL: http://www.altruism.ru/sengine.cgi/5/7/8/2/4
12. Сластенин В.А. Педагогический процесс как система. – М.: Магистр-пресс, 2000. – 488 с.
13. Чипсанова С. Г. Дифференцированно-групповая работа как форма организации профильного обучения старших школьников: автореф. дисс. …к.п.н. – Оренбург, 2007. – 22 с.
14. Creating a Culture of Collaboration: The International Association of Facilitators Handbook. – San Francisco: Jossey-Bass, 2006. – 408 p.

УДК: 378

старший преподаватель Григорьева Анна Анатольевна
Институт зарубежной филологии и регионоведения
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск);
кандидат педагогических наук, доцент Парникова Галина Михайловна
Институт зарубежной филологии и регионоведения
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск)

ОСОБЕННОСТИ И ТРУДНОСТИ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА В РЕСПУБЛИКЕ САХА (ЯКУТИЯ)

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению особенностей и трудностей обучения китайскому языку студентов языкового вуза в Республике Саха (Якутия). В работе представлены особенности студентов, изучающих китайский язык как основной. Подавляющее количество студентов, изучающих китайский язык по направлениям «Филология» и «Лингвистика» представлены коренными народами РС (Я) – якутами, коренными малочисленными народами Севере. В статье изучены фонетические, грамматические, иероглифические и лексические особенности обучения китайскому языку.

Ключевые слова: Особенности обучения, китайский язык, языковой вуз, коренные малочисленные народы Севера, иероглифика, фонетика китайского языка, грамматика китайского языка, фонетические, грамматические, иероглифические, лексические трудности.

Annotation. This study is devoted to the study of the characteristics and difficulties of teaching Chinese to language university students in the Republic of Sakha (Yakutia). The paper presents the features of students studying Chinese as the main language. The overwhelming number of students studying Chinese in the areas of "Philology" and "Linguistics" are represented by the indigenous peoples of the Republic of Sakha (Yakutia) - the Yakuts, the indigenous peoples of the North. The article studies the phonetic, grammatical, hieroglyphic and lexical features of teaching Chinese.

Keywords: Features of training, Chinese language, language university, indigenous peoples of the North, hieroglyphics, phonetics of Chinese, grammar of Chinese, phonetic, grammatical, hieroglyphic, lexical difficulties.

Введение. В условиях расширения контактов с зарубежными странами в российском обществе возросла роль изучения иностранных языков. Экономические и политические связи России и Китая в настоящее время непрерывно растут и укрепляются. В настоящее время актуальность приобретает изучение китайского языка так как при поступлении на работу владение китайским языком является конкурентоспособным преимуществом выпускника вуза.

Изложение основного материала статьи. Анализ теоретических работ по методике преподавания китайского языка и многолетний практический опыт автора исследования показывают, что студенты, обучающиеся на кафедре восточных языков страноведения Института зарубежной филологии и регионоведения СВФУ, изучающие китайский язык как основной, характеризуются следующими особенностями:

В языковых вузах, в основном, обучаются девушки, что обусловлено выбранной специальностью «филолога» и «лингвиста». Наполняемость групп в среднем составляет примерно 8-10 студентов ежегодно. Анкетирование первокурсников в 2010-2018 гг. показало, что поступают студенты в равной степени как из районов Якутии (далее РС (Я)), так и из средних общеобразовательных школ, гимназий, лицеев городов Якутска, Нерюнгри, Алдана. В 2017 году при поступлении на направление «Китайский язык» средний балл составил 84,5, что свидетельствует о мотивации абитуриентов. По результатам приемной комиссии СВФУ, в целом, на восточные языки поступают студенты с высокими баллами по английскому языку.

Таблица 1

Таблица проходного балла по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика профиль: Лингвистическое обеспечение международной логистики

Направление подготовки	год	Проходной балл	Подано заявлений	Конкурс
1) 45.03.02 Лингвистика, профиль Лингвистическое обеспечение международной логистики	2012-2016	170	92	6,50
2) 41.03.01 Зарубежное регионоведение (Американские исследования)		203	100	10,00
3) 45.03.01 Филология (китайский язык и литература)		183	133	7,40

Подавляющее количество студентов, изучающих китайский язык по направлениям 45.03.01 «Филология» и 45.03.02 «Лингвистика» представлены коренными народами РС (Я) – якутами, коренными малочисленными народами Севера (эвенки, эвены, юкагиры, чукчи, долганы). Для представителей данной группы основным языком коммуникации является якутский. Для этих студентов обучение строится на сопоставлении родного и изучаемого языка. Определенные фонетические, грамматические особенности китайского языка легче воспринимаются студентами билингвами, т.к. в фонетической системе иностранного языка присутствуют дифтонги, носовые сонанты, которые также свойственны якутскому языку, например: в китайском языке дифтонг «uo», в якутском языке «уо» произносится одинаково, носовой сонант в китайском языке ng – и носовая согласная в якутском языке– «н».

Особенности строения речевого аппарата и сложная фонетическая система китайского языка вызывают трудности в произношении придыхательных согласных *p, t, k, ch, q, c*, аффрикат *j, q,* согласного *x*, так как таких звуков в якутском языке нет. Другая особенность заключается в том, что якутский язык интонационно отличается среди студентов, представляющих различные районы республики. Например, в северо-западной группе интонация будет монотонно-восходящая, в вилюйской группе – восходяще-нисходящая, в центральной группе – монотонно восходящая, в северно-восточной группе – парные нисходяще-монотонные конструкции [2]. В целом, интонация студентов из числа коренных народов РС (Я) монотонная, что также затрудняет правильное освоение интонационного рисунка китайского предложения. Слова родного языка студентов состоят из дифтонгов, долгих гласных, удвоенных гласных, поэтому якутская речь обладает своеобразной мелодикой, интонацией, а в китайском языке слоги, в основном, короткие, односложные и двусложные, что делает речь отрывистой, быстрой. Например: слова в якутском языке –бытаан (медленный), хатылааьын (повторение), сарсыарда (утро), в китайском языке – kuai (быстро), fuxi (повторять), zao (ранний, рано).

При запоминании иероглифов необходимо запомнить и фонетическое звучание иероглифа с определенным тоном. Фонетика китайского языка - это очень важный аспект при изучении китайского языка. Фонетическая система китайского языка состоит из более 400 слогов. Структура слога в китайском языке отличается от структуры слова в русском языке. Отдельные звуки, входящие в состав китайского слога, размещаются в строгом порядке. В начале китайского слога всегда находится согласный звук, затем следует слогообразующий гласный и конечный полугласный или носовой сонант. Поэтому на начальном этапе важно правильно произносить сочетания слогов с тонами, автоматизировать их и только потом переходить к следующему этапу обучения китайскому языку. В фонетической системе китайского языка присутствуют дифтонги, которые встречаются в якутском языке, и при освоении студентами запоминается легче. Им необходимо усвоить сведения об артикуляции, тональной системой китайского языка, знать правила изменения звуков в потоке речи, делить предложения на ритмические группы. В целом, тональная система китайского языка усложняет его изучение. В современном китайском языке выделяют четыре тона: первый тон – высокий, ровный, второй тон восходящий, третий тон нисходяще-восходящий, четвертый тон нисходящий[4]. Тон в китайском языке играет смыслоразличительную функцию, если вместо одного тона произнести его другим, то получатся различные по значению слова. Например слог ma, произнесенный 4 тонами будет иметь совершенно разные значения – ma, произнесенное первым тоном будет иметь значение «мама», вторым тоном – «лен», третьим тоном – «лошадь», четвертым тоном – «ругать».

После освоения фонетической системы китайского языка, студенты начинают изучать иероглифическую систему языка. Обучение иероглифическому письму начинается с элементарных черт, идеографических знаков. На данном этапе студентам важно правильно объяснить этимологию каждой графемы, каждого знака, т.к. это в дальнейшем поможет при запоминании иероглифов. Иероглифика китайского языка представляет собой сложную систему знаков. Студентам лучше запоминают знаки идеографической и изобразительной категории т.к. у студентов из числа коренных народов РС (Я) хорошо развито образное восприятие, группа иероглифов, которая состоит из монограмм и гетерограмм также не представляют трудности для изучения в силу того, что студенты якуты в большинстве усидчивы, терпеливы, упорны в преодолении трудностей. Тем не менее, при обучении иероглифическому письму существуют трудности, которые нужно преодолевать. Студентам нужно усвоить больше знаков (более 200 ключей), чем букв в алфавитной системе письма. Студенты сталкиваются с такой проблемой как большая вариативность основных графических элементов в составе иероглифа.

По классификации А.Шлегеля – В.Гумбольдта изолирующие языки противопоставляются агглютинативным, флективным и полисинтетическим (инкорпорирующим) языкам. Основными признаками изолирующих языков являются неизменяемость слов и выражение синтаксических отношений преимущественно посредством порядка слов. Изолирующие слова обычно характеризуются некоторыми сопутствующими признаками: преобладание однослоговости корня и значительные ограничения, наложенные на структуру слога; наличие слоговых музыкальных тонов; невозможность распределения всех слов по грамматическим классам, т.е. возможность для одного слова выступать в различных грамматических функциях [3]. Китайский язык является изолирующим языком. По характеристике П.С. Кузнецова для китайского языка характерны полное или почти полное отсутствие словоизменения, грамматическая значимость порядка слов и служебных слов, слабым противопоставлением знаменательных и служебных морфем. Грамматические отношения могут выражаться только с помощью семантики, порядка расположения корней [1].

Таким образом, грамматика китайского языка представляет трудность для понимания некоторых грамматических явлений. Для студентов РС (Я), владеющих родным и русским языками грамматика китайского языка более понятна, так как имеет схожие черты с грамматикой якутского языка. Например, в грамматике китайского языка существуют построения, которые схожи с построениями родного языка, распространённое определение занимает позицию перед определяемым словом – книга, которая на столе, на китайском языке: *桌子上的书, zhuozi shang de shu*, на якутский язык переводится как *«остуол урдунээги кинигэ», мясо, купленное вчера на городском рынке 昨天在市场买的肉zuotian zai shichang maide rou, «бэгэьээ рыноктан атыыласпыт этим»* в этих примерах порядок слов в китайском предложении повторяет порядок слов в якутском предложении. В китайском языке послелоги или локативы также построены по одной модели с якутскими словами местоположения: например, предложение на якутском языке *«остуол аттынаагы туннуккэ» (на окне, которое возле стола)* переводится на китайский как *桌子旁边的窗户上 zhuozi pangbiande chuanghu shang*, что также повторяет грамматическую модель якутского предложения.

Еще одной трудностью при изучении китайского языка является формирование лексической компетенции. Слог в китайском языке рассматривается не только как минимальная фонологическая единица, но и как значимая лексическая единица. Лексические единицы могут менять принадлежность к той или иной части речи, в зависимости от занимаемой позиции в предложении. Трудность состоит в том, что студенту необходимо запомнить не только звучание слова, но и его иероглифическое начертание.

Выводы. Таким образом, к основным трудностям в изучении китайского языка можно отнести:

- отсутствие аффрикат j, q в якутском и русском языках и, соответственно, не готовый к таким звукам речевой аппарат якутов представляет трудность при их изучении.

- сложность в освоении ритмического и тонального рисунка предложения по причине монотонности и певучести речи (в китайском языке слова представлены односложными, двусложными, трехсложными словами).

- большинство студентов владеют якутским языком и русским, это способствует лучшему усвоению грамматики китайского языка вследствие схожести грамматического строя якутского и китайского языков.

- у студентов из числа коренных малочисленных народов РС (Я) хорошо развито образное восприятие, поэтому студенты лучше воспринимают знаки идеографической категории, но большая вариативность основных графических элементов в составе иероглифа и большое количество основных знаков представляют трудности для усвоения.

Из всего вышесказанного следует вывод о том, что в образовательной практике РС (Я) существует противоречие между необходимостью подготовки специалистов, владеющих китайским языком и отсутствием методики преподавания китайского языка, учитывающей особенности и трудности студентов из числа коренных народов РС (Я).

Литература:

1. Кузнецов П.С. Морфологическая классификация языков / П.С.Кузнецов. – М., 1954. – 356 с.

2. Николаев Анатолий Иванович. Интонационная интерференция якутского языка в ситуации искусственного многоязычия (экспериментально-фонетическое исследование): диссертация ... кандидата Филологических наук: 10.02.02 / Николаев Анатолий Иванович; [Место защиты: ФГБУН Институт гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера Сибирского отделения Российской академии наук], 2017. - 221 с.

3. Скаличка В., К вопросу о типологии, Вопросы языкознания, 1966, №4

4. Спешнев Н.А. Фонетика китайского языка. Учебное пособие. – М.: Издательство: Каро, 2008 г.

Педагогика

УДК: 796.8:378.6

кандидат педагогических наук, доцент Гуралев Владимир Михайлович
Сибирский юридический институт МВД России (г. Красноярск);
кандидат педагогических наук, доцент Осипов Александр Юрьевич
Институт физической культуры, спорта и туризма, Сибирский федеральный университет,
Красноярский государственный медицинский университет имени профессора
В. Ф. Войно-Ясенецкого, Сибирский юридический институт МВД России (г. Красноярск);
старший преподаватель Шнаркин Сергей Михайлович
Институт физической культуры, спорта и туризма, Сибирский федеральный университет (г. Красноярск)

ОБОСНОВАНИЕ ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТИ ОБУЧЕНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ БРОСКОВОЙ ТЕХНИКИ СОТРУДНИКАМИ ОВД

Аннотация. Уровень физической подготовки сотрудников полиции характеризуется, в том числе и навыками владения боевыми приемами борьбы, куда входит и техника выполнения различных бросков. Однако в научной литературе присутствуют мнения о незначительной важности бросковой техники в деле выполнения сотрудниками ОВД служебных задач, связанных с противоборством с сопротивляющимися преступниками. В статье изложено обоснование целесообразности использования техники выполнения различных бросков сотрудниками ОВД при противоборстве и задержании преступника.

Ключевые слова: сотрудники полиции; физическая подготовка; боевые приемы борьбы; броски; процесс обучения.

Annotation. The level of physical training of police officers is characterized, including the skills of possession of fighting techniques, which includes the technique of performing various throws. However, in the scientific literature there are opinions about the minor importance technique of throwing in the performance of police officers official tasks related to the confrontation with criminals. The article presents the rationale for the use of technique to perform various throws by police officers in the confrontation and detention of the offender.

Keywords: Police officers; physical training; fighting techniques; throws; training process.

Введение. Физическая подготовка сотрудников правоохранительных органов является неотъемлемой частью профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел и играет ведущую роль в деле успешного решения служебных задач, связанных с применением сотрудниками полиции физической силы и боевых приемов борьбы [4]. Боевые приемы борьбы, по мнению Д.Е. Сафонова, представляют собой специально организованные движения (единые двигательные акты), выработанные практикой развития различных видов единоборств (успешной самозащиты и силового задержания противника), с учетом особенностей анатомии человека и биомеханики его движений [16]. К сожалению, статистические данные МВД Российской Федерации за последние годы показывают, что процент происшествий, связанных с получением сотрудниками полиции телесных повреждений в ходе противоборства и задержания правонарушителей, все время увеличивается. Аналитики указывают на недостаточную физическую подготовку сотрудников полиции, как на одну из основных причин сложившегося положения вещей [10]. Отмечается, что при задержании правонарушителей сотрудники полиции довольно часто не могут эффективно применить физическую силу, в том числе боевые приемы борьбы, и уступают преступникам в единоборстве. По мнению Н.А. Алексеева, причиной возникновения данной ситуации является недостаток практических навыков эффективного применения боевых приемов борьбы в служебной деятельности сотрудников ОВД [1].

Надежное владение навыками проведения боевых приемов борьбы в ситуациях силового противодействия нарушителям, позволит, как успешно выполнить задачу по сохранению общественного порядка, так и сохранить жизнь и здоровье сотрудникам ОВД [6]. Результаты опросов сотрудников ОВД показывают, что сотрудники полиции довольно часто используют различные боевые приемы борьбы, в том числе броски, в своей служебной деятельности [10]. Различные броски, являясь составной частью боевых приемов борьбы, по мнению специалистов, имеют ряд преимуществ перед другими приемами. К

преимуществам использования бросковой техники специалисты относят: перевод правонарушителя из стойки в положение лежа, в котором сотруднику гораздо проще контролировать и удерживать задерживаемого. При правильном применении бросковой техники не происходит причинения вреда здоровью задерживаемого, что наблюдается при использовании ударной техники. Данное обстоятельство является весьма существенным в условиях определения правомерности использования физической силы сотрудниками полиции при задержании правонарушителей общественного порядка [1]. Применение техники выполнения различных бросков сотрудниками ОВД происходит в основном в момент активного противоборства с нарушителем, а также в условиях проведения задержания преступников в ограниченном или замкнутом пространстве. При этом отмечается, что качественные навыки владения техникой выполнения бросков позволяют полицейским провести задержание агрессивных или оказывающих сопротивление правонарушителей без причинения задержанным лицам серьезных повреждений [14]. В опросах сотрудники ОВД указывают, что благодаря практическим навыкам применения бросковой техники им удалось произвести задержание правонарушителей, пытавшихся совершить неожиданное нападение на сотрудника полиции [5].

В.А. Овчинников рекомендует обратить особое внимание на пути совершенствования методики обучения таким броскам, как «задняя подножка», «передняя подножка» и бросок «захватом двух ног спереди». По мнению данного специалиста именно данные броски в большей степени способствуют эффективному выполнению сотрудниками ОВД России своих служебных задач [11]. В тоже время в научной литературе присутствуют данные, показывающие, что у значительной части сотрудников ОВД нет уверенности в высокой эффективности бросков при осуществлении задержания или активного противоборства с правонарушителями. По данным П.Н. Войнова, большинство опрошенных им сотрудников полиции указали наиболее эффективными боевыми приемами борьбы при задержании правонарушителей различные удары, болевые и удушающие приемы. Лишь незначительная часть (менее 2% опрошенных) сотрудников ОВД считают, что эффективной техникой при задержании правонарушителей будут различные броски и комбинационное соединение техники выполнения различных бросков и ударов [2]. Опросы курсантов образовательных организаций МВД России показывают, что большинство будущих сотрудников полиции также считают наиболее эффективной базой физической подготовки – совершенствование ударной техники и защиты от ударов [3].

Таким образом, авторами статьи было выявлено существенное расхождение в научных взглядах различных специалистов на вопрос о целесообразности и значимости использования бросковой техники в служебной деятельности сотрудников полиции при противоборстве и задержании правонарушителей. Основываясь на данных литературного обзора, авторы статьи определили основной целью своих исследований обоснование целесообразности и значимости применения различных бросков сотрудниками ОВД в ходе противоборства с преступниками.

Изложение основного материала статьи. В ходе изучения научной литературы по проблематике исследований, авторы статьи выявили ряд существенных противоречий во взглядах специалистов на целесообразность и значимость применения бросковой техники сотрудниками ОВД в своей служебной деятельности. Также имеются значимые расхождения в научных взглядах на оптимальную методику обучения курсантов образовательных организаций МВД России и сотрудников ОВД России боевым приемам борьбы, по тематике – броски. Так, по мнению С.В. Кузнецова, броски, как форма физического столкновения относится к спортивным единоборствам, где главным фактором является победа над противником с использованием физической силы. Поскольку в спортивных единоборствах отсутствует понятие правомерности применения физической силы (имеются лишь общие ограничения правилами соревнований), нельзя рассматривать бросковую технику, как основу обучения сотрудников ОВД боевым приемам борьбы, поскольку существует риск неправомерного применения данных приемов в служебной деятельности при задержании преступников [8]. Выявлено, что ряд специалистов придерживаются схожей с данным автором точки зрения, аргументируя ее тем, что конечная цель физической подготовки курсантов вузов МВД России и сотрудников ОВД отличается по своему содержанию от целей подготовки спортсменов, выступающих на соревнованиях по различным видам спортивных единоборств [1]. Так А.Ю. Плешивцев утверждает, что техника владения основными видами спортивных единоборств: бокса, дзюдо, самбо, рукопашного боя и т.д., имеет свои особенности и определенные условности, некоторые из которых вступают в противоречие с реальным противоборством с противником, который «вполне реален и агрессивен» [13]. По мнению авторов статьи в отрицании или недооценке роли бросковой техники и методах ее формирования у данных специалистов выявлено довольно глубокое противоречие. Данное противоречие заключается в том, что некоторые авторы указывают на высокий процент травматизма при использовании бросковой техники и, следовательно, неправомерности ее применения при задержании правонарушителей, а другие авторы считают, что обучение бросковой технике на основе методик соревновательной подготовки имеет определенные условности, не позволяющие сотруднику полиции эффективно использовать броски в противоборстве с «реальным и агрессивным» правонарушителем. Однако в литературе имеются данные, подчеркивающие значимую роль спортивных единоборств и бросковой техники в деле формирования готовности сотрудника полиции к служебной деятельности. В частности В.В. Пужаев прямо указывает на то, что боевые приемы борьбы являются органическим сплавом соревновательных и прикладных действий спортивных и боевых единоборств, освоение которых должно базироваться на основе изучения боевого самбо [15]. Прочную основу, как боевого, так и спортивного раздела борьбы самбо составляет техника выполнения различных бросков, на что прямо указывает основатель борьбы самбо А.А. Харлампиев [17].

По мнению авторов статьи, несмотря на некоторые различия, физическая подготовка курсантов и сотрудников ОВД к служебной деятельности и подготовка данных лиц к соревновательной деятельности значительно схожи. И в соревновательной деятельности и в применении физической силы в ходе противоборства с правонарушителем присутствуют элементы силового противоборства связанные с применением физической силы и приемов борьбы. Еще одним сходством является применение физического воздействия и технических приемов без нанесения противнику травм и увечий (правомерность применения физической силы в служебной деятельности сотрудников ОВД, правила соревнований по спортивным единоборствам).

И.В. Медведев указывает, что при разумном подходе к обучению сотрудников ОВД боевым приемам борьбы не возникнет никакого противоречия между Наставлением по организации физической подготовки сотрудников ОВД и многообразием технической базы приемов из различных боевых и спортивных

единоборств. Однако на практике, многие преподаватели и проверяющие боевой раздел данного Наставления пытаются превратить в некий «забальзамированный» и единственно верный вариант [10]. Таким образом, формируется серьезное противоречие между практикой служебной деятельности, требующей от сотрудника ОВД навыков умелого применения боевых приемов борьбы, в том числе и бросковой техники и организацией процесса по физической подготовке сотрудников полиции, где процесс обучения и сдача зачетов по овладению боевыми приемами борьбы регламентирует их демонстрацию на несопротивляющемся партнере [9]. Отсутствие реального сопротивления не позволяет сотрудникам полиции сформировать прочные навыки реального применения боевых приемов, в том числе и бросков, в ситуациях реального противоборства с преступниками. По мнению авторов статьи, данное противоречие оказывает существенное негативное влияние на уровень мотивации значительной части сотрудников ОВД к изучению бросковой техники. Уровень подготовки большинства сотрудников полиции просто не позволяет эффективно применять различные броски в ситуациях пресечения различных правонарушений с помощью физической силы.

Специалисты указывают, что обучение сотрудников правоохранительных органов бросковой технике лимитируется тематическими планами дисциплины «Физическая подготовка», в которых на изучение непосредственно техники выполнения бросков отводится недостаточное количество времени [5]. Выявлено, что многие преподаватели при обучении курсантов и сотрудников ОВД бросковой технике вынуждены значительно упрощать процесс обучения, сознательно снижая качество обучения, в условиях жесткого лимита времени, отведенного на обучение технике выполнения бросков. Н.А. Алексеев указывает, что при изучении бросковой техники преподаватели нередко упускают из виду обучение выведению партнера из положения устойчивого равновесия, техника выполнения различных бросков значительно упрощается, а положительные оценки курсантам и сотрудникам ставятся уже в случае проведения незначительного амплитудного технического действия повлекшего за собой падение несопротивляющегося партнера [1]. Несомненно, данные обстоятельства оказывают существенное негативное влияние на формирование у сотрудников полиции прочных навыков эффективного использования бросков при выполнении служебных задач, связанных с силовым пресечением различных правонарушений.

Известно, что оптимизация процесса обучения курсантов вузов МВД и сотрудников ОВД России по дисциплине «Физическая подготовка» должна происходить на основе метода моделирования практических ситуаций, возникающих в ходе выполнения сотрудниками полиции своих должностных обязанностей [7]. Поскольку в современных условиях сотрудникам ОВД при решении служебных задач все чаще приходится применять физическую силу против агрессивных, хорошо физически подготовленных лиц, владеющих техникой различных видов спортивных единоборств [12], целесообразность применения бросковой техники сотрудниками полиции следует оценивать по результатам соревновательных поединков по контактным единоборствам. По мнению специалистов, именно конкуренция в контактном поединке позволяет наиболее объективно определить уровень качества подготовки сотрудников к выполнению служебных обязанностей по противоборству с преступниками [18].

Авторы статьи провели анализ соревновательных поединков между сотрудниками ОВД России на ведомственных соревнованиях по контактным единоборствам (рукопашный бой, боевое самбо). Анализу были подвергнуты видеозаписи соревновательных выступлений сотрудников ОВД Красноярского края. Цель анализа – выявление процентного соотношения выполнения различных бросков в общем количестве боевых приемов борьбы, выполняемых сотрудниками ОВД в соревновательных поединках. Временной период исследований составил 3 календарных года (2015-2017 гг.). Общее количество соревновательных поединков подвергнутых анализу составило 357 встреч (117 поединков в 2015 году, 122 поединков в 2016 году, 118 поединков в 2017 году). В ходе анализа была выявлена тенденция значимого ($P<0,01$) увеличения, как общего количества выполняемых полицейскими бросков, так и количества успешно выполненных бросков в соревновательных поединках. В 2015 году сотрудники ОВД в 117 соревновательных встречах провели в общей сложности 2173 технических действия (ударов, бросков, болевых и удушающих приемов, удержаний противника). Броски в общем количестве действий составили 26% (565 бросков). Из них успешными (получившими оценку судей) признаны 84 броска (15%). В 2016 году сотрудники полиции в 122 соревновательных поединках выполнили в общем 2906 технических приемов. Общее количество бросков составило 982 (34%). Количество успешно проведенных бросков – 176 (18%). В 2017 году на соревнованиях по контактным единоборствам сотрудники ОВД Красноярского края в 118 поединках провели в общей сложности 2802 приема. Броски в общем количестве приемов составили 1231 прием (44%). Количество успешно выполненных бросков – 239 (19%). Статистический анализ данных представлен на Рис. 1.

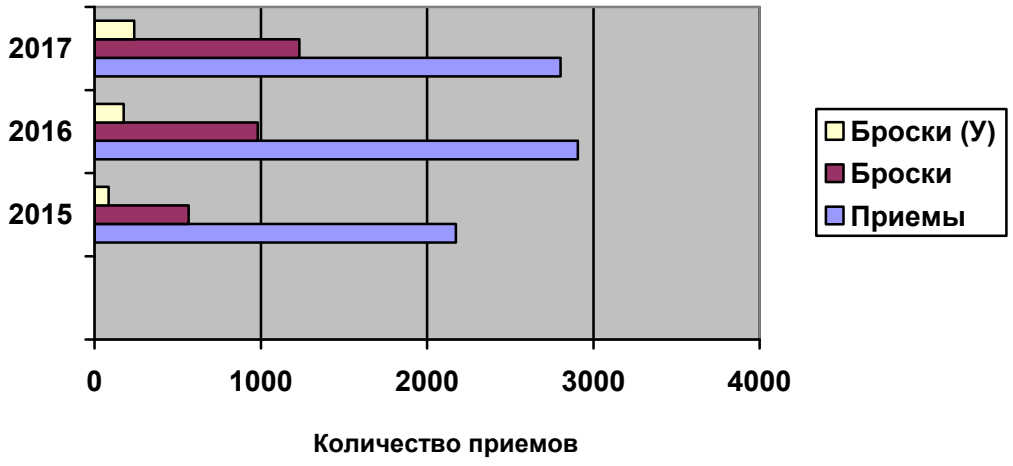


Рисунок 1. Данные анализа применения бросковой техники сотрудниками ОВД на соревнованиях

По результатам проведенного авторами статьи анализа соревновательной техники сотрудников ОВД можно утверждать, что, несмотря на критическое отношение некоторых специалистов к бросковой технике, выявлен значимый (P<0,01) рост количества различных бросков, выполняемых сотрудниками ОВД в соревновательных поединках.

Выводы: Авторы статьи считают необходимым заявить, что:

1. Анализ научной литературы выявил отсутствие единодушия во взглядах специалистов на проблему обучения бросковой технике курсантов образовательных организаций МВД и сотрудников ОВД России. Противоречия заключаются в оценке специалистами уровня эффективности использования бросков в ситуациях служебной деятельности, связанных с необходимостью правомерного использования физической силы сотрудниками ОВД при осуществлении самозащиты и последующего задержания сопротивляющегося правонарушителя.

2. Выявлено, что обучение технике выполнения бросков курсантов образовательных организаций МВД и сотрудников ОВД России происходит с серьезными нарушениями методики обучения, используемой в практике спортивной подготовки единоборцев. Данные нарушения не позволяют сформировать прочные навыки эффективного использования бросковой техники у сотрудников ОВД России в ситуациях правомерного применения физической силы против сопротивляющихся правонарушителей.

3. Обнаружено, что в ходе соревновательных поединков, противоборства максимально приближенного к реальным условиям служебной деятельности, зафиксирован рост количества различных бросков выполняемых сотрудниками ОВД. Качество бросковой техники сотрудников полиции (количество успешно выполненных приемов), также достоверно (P<0,01) увеличивается. Полученные данные позволяют утверждать, о целесообразности обучения и использования бросковой техники сотрудниками ОВД России при выполнении служебных обязанностей, связанных с силовым противоборством с правонарушителями.

Литература:

1. Алексеев Н.А., Кутергин Н.Б., Воротник А.Н. Некоторые проблемы обучения бросковой технике курсантов вузов МВД России // Вестник Белгородского юридического института МВД России. 2015. №1 (25). С. 11–14.

2. Войнов П.Н., Кутергин Н.Б., Клименко Б.А., Воротник А.Н. Анализ особенностей применения физической силы различными категориями сотрудников ОВД // Проблемы правоохранительной деятельности. 2014. №3. С. 40–45.

3. Глубокий В.А. Физическая подготовка, как средство формирования психологической готовности сотрудников ОВД к ведению единоборства с правонарушителями // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2008. №1 (32). С. 52–53.

4. Дворкин В.М. Совершенствование организации физической подготовки курсантов образовательных организаций силовых ведомств // Совершенствование профессиональной и физической подготовки курсантов, слушателей образовательных организаций и сотрудников силовых ведомств: материалы XVIII международной научно-практической конференции (16–17 июня). Восточно-Сибирский институт МВД России. Иркутск, 2016. С. 81–83.

5. Камнев Р.В., Плешивцев А.Ю. Особенности применения педагогических методов и методик во время обучения сотрудников ОВД России броскам // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т.31. С.651–655. URL: http://e-koncept.ru/2017/970145.htm

6. Катаргин С.В. Основы методики обучения броскам сотрудников ОВД // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т.15. С.2476–2480. URL: http://e-koncept.ru/2016/96416.htm

7. Кокова Е.И. Актуальные проблемы огневой, физической, тактико-специальной и психологической подготовки сотрудников ОВД в современных условиях // Вестник СибЮИ МВД России. 2009. №3 (5). С. 162–165.

8. Кузнецов С.В., Волков А.Н. Концептуальная модель применения сотрудниками полиции физической силы // Физическое воспитание и спорт: Актуальные вопросы теории и практики: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Ростовский юридический институт МВД России. Ростов-на-Дону, 2016. С. 84–88.

9. Медведев И.В., Семенов В.В. Совершенствование методики боевых приемов борьбы, как критерия профессиональной компетенции слушателей образовательных организаций МВД России // Проблемы современного педагогического образования. 2017. №54-6. С. 187–193.

10. Медведев И.В., Семенов В.В. Проблемы обучения боевым приемам борьбы слушателей факультетов профессиональной подготовки МВД России // Сборник материалов международной научно-практической конференции. Чебоксары, 2016. С. 244–246.

11. Овчинников В.А. Объективные критерии определения эффективности выполнения бросков в служебной деятельности сотрудников ОВД // Вестник Московского университета МВД России. 2009. №6. С. 34–37.

12. Осипов А.Ю., Гуралев В.М., Евтушенко А.А. Совершенствование методической базы обучения боевым приемам борьбы сотрудников МВД России // Проблемы современного педагогического образования. 2017. №54-7. С. 76–83.

13. Плешивцев А.Ю., Овчинников В.А. Тактика применения боевых приемов борьбы сотрудниками полиции России соответственно со сложившейся ситуацией // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2015. №3 (121). С. 101–106.

14. Пряхин А.С., Камнев Р.В. Использование бросковой техники сотрудниками ОВД при задержании правонарушителей // Совершенствование профессиональной и физической подготовки курсантов, слушателей образовательных организаций и сотрудников силовых ведомств: материалы XVIII международной научно-практической конференции (16–17 июня). Восточно-Сибирский институт МВД России. Иркутск, 2016. С. 243–246.

15. Пужаев В.В. Разработка методики обучения тактике самбо курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России // Вестник экономической безопасности. 2016. №2. С. 369–374.

16. Сафонов Д.Е. Формирование необходимых сотруднику базовых боевых приемов борьбы // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2011. №2 (45). С. 28–30.

17. Харлампиев А.А. Система Самбо. Боевое искусство. М.: Советский спорт, 1995. 96 с.

18. Osipov A., Kudryavtsev M., Galimova A., et al. Analysis level of the special proficiency of cadets and officers of the Internal Affairs authorities of the Russian Federation to the physical interdictory effort by criminals // Journal of Physical Education and Sport. 2017. №2. P. 602–607. DOI:10.7752/jpes.2017.02091

Педагогика

УДК: 316.776.3

старший преподаватель Гучетль Сафиет Кушуковна
ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации»
(Краснодарский филиал Финуниверситета) (г. Краснодар)

СКАФФОЛДИНГ КАК ИНТЕРАКТИВНЫЙ МЕТОД ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье рассматриваются новые интерактивные подходы (в частности, скаффолдинг) к изучению и преподаванию иностранного языка, который выступает в качестве средства повышения профессиональной компетентности и личностно - профессионального развития студентов и является необходимым условием успешной профессиональной деятельности специалиста — выпускника современной высшей школы.

Ключевые слова: скаффолдинг, профессионально-ориентированный иностранный язык, профессиональная компетентность, профессиональная деятельность, обучение чтению, методика и современные технологии преподавания иностранных языков, коммуникативная компетенция.

Annotation. The article considers new interactive approaches (in particular, scaffolding) to the study and teaching of a foreign language, which acts as means of improving professional competence, personal and professional development of students and is a necessary condition for the successful professional activity of a specialist - a graduate of modern higher education.

Keywords: scaffolding, professional foreign language, professional competence, professional activity, teaching of reading, methods and modern technologies of teaching foreign languages, communicative competence.

Введение. Иногда студенты обращаются к преподавателю иностранного языка с таким вопросом. Прежде чем дать им ответ и высказать свое мнение, эксперты — лингвисты и методисты просят студентов ответить на следующий вопрос: «Что для Вас означает изучение иностранного языка?» Среди ответов студентов часто можно встретить следующий рассказ. Студентка, изучающая иностранный язык онлайн, рассказала, что искала групповые занятия в языковой школе, но также хотела заниматься с преподавателем индивидуально. В итоге, она остановилась на онлайн занятиях, потому что это оказалось удобно, так как это позволяет заниматься из дома и в любое время. Она также сказала, что начала изучать язык исключительно для себя. Ей не нужно сдавать экзамены или использовать его на работе. Т.е. изучение английского языка стало своего рода увлечением, которое разнообразило ее жизнь. Она занимается один раз в неделю по 45 минут, но занятия языком доставляют ей удовольствие, кроме того, над ней не висит дамоклов меч установки: надо! Она не чувствует эмоционального напряжения ни на занятии, ни после него. В течение недели она повторяет все, что было сделано в виртуальном классе, слушает аудио записи, выполняет домашнее задание.

Но если обратиться к мнению преподавателей о том, что их огорчает в работе со студентами, и большинство скажут, что это своего рода гонка, в которую попадают почти все студенты, изучающие иностранный язык. Часто это происходит, потому что они вынуждены строго следовать определенному графику, установленному языковой школой или курсами. В их рекламных объявлениях написано, что на курсах практикуется индивидуальный подход, а занятия проходят в небольших группах. Но во многих случаях, оказавшись в аудитории, студенты сосредоточены на выполнении определённых упражнений, но не на самом языке. А ведь изучение языка — это еще и изучение культуры, новый взгляд на окружающий мир. В чем это выражается? В выборе новых книг англоязычных авторов, новых песен и исполнителей, если вы увлекаетесь музыкой, это просмотр новых фильмов на языке оригинала, знакомство с зарубежной кухней, знакомство с людьми из стран изучаемого языка. И это лишь несколько примеров того, как происходит знакомство с иностранным языком через культуру.

Изучение иностранного языка должно происходить параллельно с открытием новых культурных реалий, новой языковой среды. Иностранный язык – это не просто набор новых слов и правил, это новый мир, который позволяет овладеть языком. И требуется время, чтобы изучение языка проходило именно в таком направлении. А как быть, если студент говорит: «Мне нужно выучить язык в сжатые сроки».

Такая ситуация встречается часто, и тогда многие эксперты в области методики преподавания дадут следующий совет: помимо уроков необходимо сделать язык частью своей повседневной жизни. Если, например, молодые люди любят танцевать, выбирают видео с англоговорящими исполнителями. Можно не только практиковаться в чтении текстов песен, но и заучивать их наизусть. Если они, например, увлекаются кулинарией, спортом, путешествием, рисованием и т.д., всегда можно найти тематические публикации на сайтах СМИ и телевизионные программы на английском языке.

В чем идея такого подхода? Ответ простой: если обучающийся увлечен каким-либо предметом, он, как правило, пытается как можно больше о нем узнать. А при изучении иностранного языка появляется возможность получать интересующую информацию на другом языке.

Можно порекомендовать как можно больше узнавать о стране или странах, в которых говорят на языке, который изучается. Например, если студент заинтересовался историей, флорой и фауной, памятниками, городами, промышленностью, образованием, туризмом и т.д. Также, важно общаться с носителями языка, и для этого совсем необязательно выезжать в страну изучаемого языка, потому что найти носителей языка можно на различных языковых и профессиональных форумах. Самое главное, нужно заниматься языком так, чтобы не было скучно, и чтобы процесс не был утомительным.

Процесс изучения языка не может зависеть только от преподавателя, который, конечно же, контролирует процесс. Многое зависит от вашего отношения к языку и его изучению. Важно помнить, что для того, чтобы выучить язык недостаточно записаться на курсы и посещать занятия. Недостаточно также внушать себе, что

если не выучить иностранный язык, то перспективы будущего весьма плачевны. В этой связи нужно признаться себе, что занятия языком не для того, чтобы пополнить словарный запас и овладеть грамматикой языка, а для того, чтобы интегрироваться в другую культуру и стать ее носителем.

Формулировка цели статьи. Инновационно-индустриальная экономика, информатизация общества, гармонизация образовательного пространства и внедрение международных стандартов коренным образом изменяют сознание и поведение человека. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку признается в настоящее время приоритетным направлением в обновлении образования.

Изложение основного материала статьи. Сущность профессионально — ориентированного обучения иностранному языку заключается в его интеграции со специальными дисциплинами с целью получения дополнительных профессиональных знаний и формирования профессионально значимых качеств личности. Иностранный язык в данном случае выступает средством повышения профессиональной компетентности и личностно — профессионального развития студентов и является необходимым условием успешной профессиональной деятельности специалиста — выпускника современной высшей школы. В этой связи можно говорить о целесообразности использования скаффолдинга в процессе преподавания иностранного языка в высшей школе.

Технология скаффолдинга построена на основе идеи Л.С. Выготского о ЗБР, когда заложено расхождение между уровнем актуального развития (когда студент может самостоятельно решить учебную задачу) и уровнем потенциального развития (которого обучающийся способен достичь лишь при помощи преподавателя или в сотрудничестве с другими обучающимися).

Суть технологии заключается в следующем: преподаватель с помощью специальных познавательных либо проблемно-поисковых заданий и инструкций помогает и направляет обучающегося к открытию нового знания, опираясь на имеющийся у него опыт, причем эта поддержка на практике может выражаться в различной форме, например, в виде блок-схемы, ключевых или наводящих вопросов («сократическая беседа»), рекомендаций и т.д.

Технология скаффолдинга рассматривается современными авторами, как особый тип процесса инструктирования, которая имеет место в ситуациях взаимодействия педагога (или другого более осведомлённого источника) и обучающихся по решению учебных задач. Основной характеристикой стратегии скаффолдинга (scaffolding), является «угасающая помощь» (fading help) со стороны педагога в ходе самостоятельной работы. «Угасающая помощь» со стороны педагога в начале обучения может быть частой и содержательной, а к завершению курса значительно уменьшается или вообще отсутствует [1, 2].

Авторы выводят два основных правила: помогать обучающемуся в выполнении заданий, с которыми он пока не может справиться; позволять студенту выполнять такой объем или такое количество заданий, с которыми он уже может справиться самостоятельно. Основной характеристикой, показателем скэффолдинга является «угасающая помощь» со стороны преподавателя, т.е. уменьшение степени интенсивности оказания помощи до момента, когда студент становится совершенно самостоятельным и автономным.

Можно выделить пять основных характеристик стратегии скаффолдинга: намеренность действий, уместность действий, структура действий, сотрудничество в процессе выполнения заданий, натурализация (усвоение) действий.

Стратегия скаффолдинга является одной из эффективных стратегий взаимодействия в ходе самостоятельной работы студентов. В таблице отражены основные характеристики стратегии скаффолдинга - «угасающая помощь» со стороны педагога в ходе самостоятельной работы студентов.

У понятия «скаффолдинг» есть несколько значений, однако в контексте образования оно означает предоставление поддержки для стимулирования процесса обучения в то время, когда общие представления уже даны обучающемуся. Поддержка может состоять из дополнительных заданий, соответствующих уровню ученика, руководств, инструкций и примеров. Проще говоря, учитель помогает ученику выполнить задание и понять изучаемый концепт.

Тесное взаимодействие участников образовательного процесса, обмен опытом и попытка модификации существующих программ — три кита, на которые опирается курс. Огромное внимание при этом уделяется взаимодействию студентов друг с другом и преподавателем. Семинары курса могут быть выстроены в формате живого общения — дискуссии, где чаще всего материал предлагается разбивать на категории (например, новые термины группировать по областям применения). Также часто можно использовать формат игр: работая в парах, участники должны на английском языке изложить материал, после чего они меняются местами и ролями.

Когда обучающийся понимает, что ему придется услышанный материал сразу же рассказать, это стимулирует процесс вникания и запоминания. Обмен опытом и модификация — те разделы курса, которые отвечают за аналитику учебного процесса. Им должно быть уделено особое внимание, так как важно отслеживать, что именно происходит с процессом обучения, который фундаментально выстраивается единожды и поэтому рискует впасть в стагнацию.

Помимо составления обзоров, участники программы могут заниматься модификацией материала. Идея модификации заключается в том, чтобы делать курс более адаптированным к специфике аудитории, учитывая проблемы, которые возникают с пониманием у студентов в процессе обучения.

Обучение в целом должно быть направлено на то, чтобы научиться удерживать имеющийся образовательный курс системно и постоянно держать «руку на пульсе», контролировать, что происходит в процессе обучения студентов.

Классические лекции хороши в некоторых областях, лучше них, наверно, ничего и не придумать. Однако иногда их недостаточно, и нужно что-то еще, что работает эффективнее в конкретной ситуации. Когда человек явным образом вовлечен в процесс обучения, то он, естественно, проявит больший интерес к учебе, что, в свою очередь, положительно повлияет на качество получаемых знаний».

Зачастую обучающиеся теряют веру в свои силы, особенно когда не справляются с заданиями: не могут запомнить слова, не слышат речь спикера, не могут связно высказаться, пишут с большим количеством ошибок... Студенты расстраиваются, и их мотивация снижается. Преподаватель также чувствует ответственность за сложившуюся ситуацию и пытается найти выход.

Выводы. Как же помочь обучающемуся поверить в себя? Можно предложить три простых шага: создание ситуации успеха; способствование формирования позитивного мышления; подкрепление мотивации похвалой.

При создании ситуации успеха студентам, например, необходимо выполнить сложное задание, чтобы достичь новых вершин. Если у студента происходит серия неудач, нужно помочь ему почувствовать себя победителем в любом случае. Как это сделать?

а) адаптировать материал, т.е. намеренно упростить какое-то из заданий. Упрощать не текст для прослушивания, а инструкцию к нему. Не стоит прибегать к этой технике часто, обучающиеся время от времени должны сталкиваться со сложными упражнениями.

б) использовать больше scaffolding, т.е. создавать опоры для говорения. Не стоит просить рассказывать сразу. Для начала можно дать пример монолога. Затем показать опорные фразы и картинку.

При способствовании позитивному мышлению важно верить в потенциал студента. Профессор Carol Dwerck говорит о том, что успешные люди имеют Growth mindset: они рассматривают "успех как следствие усердной работы", "каждый может улучшить свои навыки со временем", "вызовы — это возможность развиваться". Такие представления должны быть и у студентов. Их нужно мотивировать на успех и поощрять, научить воспринимать неудачи, как возможность научится чему-то новому.

Неудачи часто возникают, если обучающийся не уделяет достаточно внимания занятиям. Занимается слишком редко: менее 2-3 раз в неделю, пропускает занятия, не выполняет домашнее задание, не тренирует слова. Выходом из сложившейся ситуации будет или увеличение количества занятий, их продолжительности, или больше самостоятельной работы.

Литература:

1. Ударцева С. М., Ударцева Т. С., Ахметова Д. Р. Изучение опыта в обучении профессионально ориентированному иностранному языку в технических вузах зарубежных стран и Республики Казахстан // Молодой ученый. — 2017. — №1. — С. 472-475. — URL https://moluch.ru/archive/135/37230/ (дата обращения: 26.09.2018).
2. Гучетль С.К. Интерактивные формы обучения иностранному языку в неязыковом вузе. // Научные труды Sworld 2014. Т. 12. №3, с. 15-19
3. Головлева Е.Л,. Дивненко О.В., Журко В.И. Основы формирования межкультурной компетентности у молодежи. - М.: Институт международных социально-гуманитарных связей, 2015.

Педагогика

УДК 159.4(07)

кандидат педагогических наук, доцент Дельвиг Наталья Андреевна
Севастопольский государственный университет (г. Севастополь);
студентка 4 курса (ФилАЯ-41) Лурис Александра Евгеньевна
Севастопольский государственный университет (г. Севастополь)

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ С ПОМОЩЬЮ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕДИАМАТЕРИАЛОВ

Аннотация. В современном мире коммуникативная компетенция важна не только для филолога, но и для любого человека, так как она определяет готовность использовать полученные навыки и знания при ведении коммуникации. В рамках ФГОСа одной из важнейших целей обучения филологов в вузе является формирование их коммуникативной компетенции и ее составляющих. Эта цель может быть достигнута использованием различных материалов в ходе изучения иностранного языка. По мнению как отечественных, так и зарубежных исследователей использование медиаматериалов в полной мере способствует достижению положительного результата. Кроме того, использование медиаматериалов в процессе обучения положительно влияет на расширение общего кругозора студентов, повышает позитивную мотивацию, развивает умения анализировать события, происходящие в любой сфере общественной жизни, формулировать собственные суждения на иностранном языке.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, речевая компетенция, медиатекст, медиаматериал, профессиональная подготовка, лексический минимум.

Annotation. Nowadays the communicative competence is important not only for a philologist, but for any person, as it determines the natural wish to use the acquired skills and knowledge for conducting communication. Within the Fedaral Educational Standard, one of the most important goals of teaching philologists in the university is the formation of their communicative competence and its components. This goal can be achieved by using different materials in the process of studying a foreign language. In the opinion of both domestic and foreign researchers, the use of media materials fully contributes to the achievement of a positive result. In addition, the use of media in the process of education positively influences the expansion of the general students' knowledge, increases positive motivation, develops the skills to analyze events occurring in any social sphere and express their own thoughts in a foreign language.

Keywords: communicative competence, speech competence, media text, professional training, lexical minimum.

Введение. На сегодняшний день сформированность коммуникативной компетенции является одним из важнейших критериев, которыми должен обладать студент филологического факультета, в связи с чем необходимо искать новые способы ее формирования, которые будут соответствовать современному этапу развития системы образования в рамках компетентностного и личностно-ориентированного подходов [3].

В основе формирования специализированной компетенции филологов лежит общение, как один из наиважнейших инструментов профессиональной деятельности. Особое внимание должно уделяться уровню развития коммуникативной компетенции. Поэтому на занятиях по иностранному языку необходимо использовать разнообразные методы, материалы и приемы. Таким образом, целью данной статьи является обоснование актуальности использования медиатекстов в процессе формирования коммуникативной компетенции студентов-филологов, способствующих как развитию речевых навыков и умений, так и повышающих профессиональную компетенцию будущих специалистов.

Изложение основного материала статьи. В рамках требований, предъявляемых к подготовке специалиста-филолога, основной целью обучения является формирование духовно обогащенной личности, которая должна владеть умениями и навыками свободно и правильно использовать язык, чтобы обеспечить

достаточный уровень коммуникативной компетенции, владеть языковым материалом для его использования в виде речевых высказываний, быть способным понимать и достигать связности в восприятии и порождении отдельных высказываний в рамках коммуникативно-значимых речевых образований.

Согласно документу об общеевропейских компетенциях, студент, у которого сформирована коммуникативная компетенция, должен обладать 4 группами знаний:

- savoir (декларативные знания, то есть знание общепринятых значений);
- savoir-faire (практические умения и know-how);
- savoir-être (знания о социальных установках и ценностях);
- savoir-apprendre (способность к самообучению) [6].

Если говорить об умениях и навыках, которыми должен обладать студент 3 курса языкового вуза на данном этапе обучения, то на 3 году обучения в ВУЗе филологи должны владеть достаточным уровнем английского языка (B2 и выше) в его литературной форме, навыками разговорной речи на иностранном языке, а также, навыками публичного выступления. Кроме того, студент должен обладать основными методами и приемами различных типов устной и письменной компетенции на основном изучаемом языке.

Современный образовательный стандарт предъявляет повышенные требования к подготовке будущих специалистов-филологов, так как эта профессия подразумевает постоянную работу специалиста с аутентичными текстами на иностранном языке, с разнообразными источниками оперативной информации, непосредственное общение с иностранцами, ведение переговоров и т.д. Поэтому, по мнению Ю.В. Михайличенко, при обучении важнейшей целью является формирование коммуникативной компетенции у студентов, позволяющей получать наиболее четкую и полную информацию при чтении иноязычных источников, умения правильно и абсолютно адекватно понимать англоязычного собеседника, а также четко излагать свое мнение устно и письменно, что невозможно без использования в качестве образца для продуцирования собственных речевых высказываний текстов различных стилей [5].

Как показывает практика, при обучении английскому языку будущих специалистов-филологов чаще всего используются художественные или научные тексты, а к публицистическому материалу обращаются значительно реже. Необходимость обращения к медиатекстам обусловлена тем, что они содержат актуальную и современную лексику, полностью отражают нынешнюю ситуацию в мире, пополняя знания студентов об экономической и политической жизни страны, об особенностях социальных отношений, системе образования, об основных вузах страны, о культуре и т. д., сообщают сведения, которых нет в художественных и научных произведениях [1, с. 3-6].

Медиатекст – сообщение, изложенное в любом виде и жанре медиа. Это может быть статья, отчет, телепередача, радиоэфир, видеоклип, фильм и др. На сегодняшний день с появлением новых технологий люди получают больше информации из интернет-источников, поэтому актуальным вопросом остается то, какой формат медиатекстов является наиболее читаемым [2]. Медиатексты воздействуют на аудиторию, в сфере воспитания и образования, развития сознания, формирования поведения, взглядов, реакций, откликов, распространения информации и т.д. Следовательно, формируется медиавосприятие и медиаграмотность, то есть человек становится способен к восприятию, созданию, анализу, оценке медиатекстов, к понимаю социокультурного и политического контекста функционирования медиа в современном мире, кодовых и репрезентационных систем, используемых в медиасреде.

А.А. Тертычный разделяют медиатексты на информационные – заметка, интервью, репортаж, в том числе и спортивные комментарии, отчет, вопрос-ответ, рекламные материалы и т.д.; аналитические – корреспонденция, статья, обзоры на тему политики, экономики, спорта общественной жизни, социальны проблем, нравственности, культуры, науки и др., рейтинг, опрос, рецензия, исповедь и т.д.; и художественно-публицистические – очерк, житейская история, легенда, эпиграф, фельетон, интервью и т.д.

Л.М. Майдановой и С.О. Калгановой предложена классификация жанров в зависимости от того, на основе какого «технического приема» создан текст. На этом основании разграничивается следующие жанры:

1. «Констатация факта»: заметка, информационная корреспонденция, информационный репортаж и др.
2. «Анализ факта»: статьи, аналитическая корреспонденция, аналитический репортаж, комментарий, версия, расследование и др.
3. «Создание текста о тексте»: рецензия, «просветительский пересказ» и др.
4. «Создание диалогического текста»: интервью, ток-шоу, «прямая линия» и «пресс-конференция».
5. «Создание образа предмета речи»: очерк, зарисовка, фельетон, эссе и т.д.

Однако, эта классификация не охватывает всего многообразия жанровых форм медиатекста [4, с. 13].

Каждый медиатекст имеет свои объективные особенности, поэтому каждый из названных выше жанров воплощается в них по-своему. Но, тем не менее, характерные жанровые особенности обычно сохраняются вне зависимости от средства массовой информации. Иными словами, мы всегда сможем отличить новостной материал от, к примеру, аналитического обзора, спортивного репортажа или интервью. К тому же, существуют жанрово-тематические виды медиатекстов, характерные для одних медиатекстов, но не свойственные другим. Например, телевидение обладает особыми жанрами, помимо тех, которые являются общими для всех. К этим жанрам относятся документальный или игровой фильм, ток-шоу, телепортрет, теледебаты, прямая трансляция с места события и т.д.; к прессе – репортажи, статьи, очерки, интервью, эссе, пародии, сатира, фотографии, политический рисунок, неповторимый стиль журналистов, реклама; к радио – новости политики и экономики, хроника искусств и спорта, обзоры газет, анонсы, гороскопы, радиоспектакль и, интервью, музыка в эфире (поздравления и концерты), диджейский треп, реклама; к интернет ресурсам медиа – репортажи, статьи, очерки, фотографии, рисунки, пародии, анекдоты, новости, анонсы, реклама, компьютерные игры, электронная почта, он-лайн, интервью и т.д [7].

Язык медиа существует в сложной, разветвленной системе стилей. Сегодня можно говорить о нескольких обширных группах медиастилей. К первой группе относится желтая пресса. Издания желтой прессы характеризуются широким использованием элементов жаргона, субстандарта, свободным разговорным стилем. Другую группу изданий можно условно обозначить как элитарные. Здесь можно наблюдать аналитический и художественный дискурсы, создаваемые на литературном языке. И, наконец, третью группу составляют интернет-издания непрофессиональной журналистики – блоги, комментарии, форумы, в которых правила русского языка подверглись существенной деформации и основной функцией которых является восстановление публичной речи необходимой для социальной адаптации личности в сетевых медиа.

Среди лексических особенностей медиаязыка, которые отличают его от других функциональных стилей, можно выделить то, что касается заголовков медиатекстов. В современных газетных статьях используются простые предложения, содержащие различные словосочетания. Для современных заголовков статей характерно использование профессиональной лексики, а также архаизмов, сниженной лексики и жаргонизмов. Данный эффект направлен на создание различных стилистических приемов, таких как игра слов, каламбур, ирония, и как следствие, на заинтересованность аудитории в дальнейшем прочтении текста. Нередко здесь используются цитаты и деформированные идиомы. Для понимания данных предложений важны фоновые знания и культурный опыт студента, это подразумевает знания разнообразных реалий, художественных произведений и фильмов, текстов популярных песен, различных стереотипов, то есть всего, что может лежать в основе медиатекстов.

Многие ученые, такие как М.А. Шостак, Е.А. Земская, В.Г. Костомаров, Г.Я. Солганик и другие, в своих исследованиях подчеркивают, что в современных газетных изданиях прослеживаются некоторые похожие тенденции, среди которых наблюдается существенное увеличение количества использований иронических средств, игры слов и прочего влияния «речевой моды». «В основе языковой игры лежат различные лингвистические явления: с помощью омонимов и паронимов создаются каламбуры; обыгрываются имена и фамилии; вовлекаются аллюзии, цитаты, парадоксы; используются аллегория, смысловой контраст, эффект «обманутого ожидания», звуковая инструментовка – аллитерация, намеренное нарушение грамматических норм» [8, с. 11]. Кроме того, в современных заголовках используется прием контраста, то есть просторечная и жаргонная лексика контрастирует с книжной и т.д. А также, кроме разговорных, просторечных и иноязычных лексем, в заголовках газетных публикаций используются такие элементы, как подъязыки химии, арго, разнообразные диалекты.

Вторая особенность касается языка материала в целом. Наблюдается наполненность специфической лексикой, насыщенность различными реалиями из общественной, политической и культурной жизни, а также, наполненность разнообразными аллюзиями (к литературе, истории, кино и т.п.) и цитатами. Здесь же мы можем выделить третью особенность языка медиа. Широкое использование образной фразеологии и идиоматической лексики (как литературной, так и разговорной, и просторечной), в том числе «деформированных» идиом, игры слов, каламбуров, пословиц и поговорок.

К лексическим особенностям медиатекстов следует отнести отсутствие сложной терминологии, авторы стараются избегать сложных терминов или давать доступное объяснение терминов, чтобы текст был понятен для широкой аудитории. Использование разговорной, сниженной, сленговой и ненормативной лексики (последняя более характерна для письменных текстов российских СМИ и используется с целью выражения определенного отношения, например, иронического, автора материала, создания определенного образа и стилистического (например, юмористического) эффекта, а в так называемой «бульварной прессе» – еще и для эпатажа аудитории и/или привлечения определенной категории читателей). Причем данный прием приукрашивания сухого сообщения жаргонизмами используется не только русскими журналистами, но и зарубежными, особенно английскими и американскими авторами.

Кроме того, для медиатекстов характерна экспрессивность языка как способ привлечения внимания читателя, выражения отношения к передаваемой информации, расстановки оценочных акцентов и т.п. (среди экспрессивных, т.е. обладающих особыми коннотациями выражений, можно также встретить речевые клише и штампы).

Среди особенностей медиастиля также выделяют высокую степень стандартизации используемых средств: частое использование устойчивых и клишированных выражений, различных журналистских штампов, лексикализованных метафор, стандартных терминов и названий и т.п. (эта особенность прежде всего характерна для новостных материалов и отражает стремление их авторов создать впечатление абсолютной объективности и беспристрастности).

На основании изложенной информации, можно выделить следующие критерии отбора медиаматериала:

– Объем текста не должен превышать 3000 знаков в печатном варианте.

– Тема сообщения должна быть функциональна, то есть соотнесена с определенной темой, сферой и ситуацией общения с учетом учебной программы.

– Материал должен быть аутентичным, так как аутентичный материал достоверный и в лингвистическом, и социокультурном, и культуроведческом аспекте.

– При отборе видеоматериала длительность звучания сообщения должна быть 2-4 минуты.

– Сообщение должно иметь межкультурную значимость.

– Степень сложности лексического и грамматического наполнения текста, а также, степень коммуникативной полезности лексики и грамматических конструкций текста, должна соответствовать уровню владения языком учащихся.

– Медиатекст должен иметь воспитательную ценность, которая заключается в развитии уважения к народу стран изучаемого языка.

Умение правильно подобрать медиаматериал для работы на занятиях со студентами может оказаться недостаточным для эффективной работы с этим материалом. Важно правильно подать данный материал, правильно разработать систему упражнений и заданий на отработку лексического и грамматического материала, на понимание как текста, так и подтекста и на закрепление пройденного материала.

Выводы. Медиатексты играют значительную роль в формировании у студентов коммуникативной компетенции. Периодические издания, как правило, отражают реальный ход событий во всех сферах жизнедеятельности в странах изучаемого языка, именно поэтому они представляет интерес для студентов, которые изучают данный язык и культуру страны этого языка. Кроме того, они наполнены наиболее актуальной лексикой и обладают клишированностью речи, которую студенты могут в последующем использовать во время построения монологической или диалогической речи.

Литература:

1. Бубнович И.И. Актуальные проблемы организации учебного процесса в обучении иностранных граждан в высших учебных заведениях / И.И. Бубнович: сб. науч. ст. – Минск: Изд. центр БГУ, 2016. – 218 с.

2. Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ. – М.: Флинта, 2008.

3. Дубова М.В. Компетентностный подход среди современных педагогических подходов в системе общего образования / М.В.Дубова [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-sredi-sovremennyh-pedagogicheskih-podhodov-v-sisteme-obschego-obrazovaniya
4. Майданова Л.М., Практическая стилистика жанров СМИ: Учебное пособие. / Л.М. Майданова, С.О. Калганова. – Екатеринбург: Гуманитарный ун-т, 2006. – 336 с.
5. Михайличенко Ю.В. Формирование англоязычной коммуникативной компетенции будущих журналистов с использованием электронных СМИ. / Ю.В. Михайличенко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://philology.snauka.ru/2015/01/1136
6. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. // Монография. – Департамент по языковой политике, М.: МГЛУ, 2005. – 248 с.
7. Рогозина И.В. Функции и свойства медиатекста как гетерогенной когнитивной структуры. – Орёл: Орловский государственный институт искусств и культуры, полиграфическая фирма «Горизонт», 2010. – 226 с.
8. Чокою, А.М. Роль эмоционально-экспрессивных средств в современном политическом газетном тексте: автореф. диссерт… кандидата филолог. наук / А.М. Чокою. – М.: Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, 2007. – 134 с.

Педагогика

УДК 371
аспирант Доненко Николай Николаевич
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРАВОСЛАВНЫХ БРАТСТВ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА

Аннотация. Статья посвящена изучению культурно-исторического и историко-педагогического значения социально-педагогической деятельности духовных православных братств в первой половине XX века. В исследовании на примере Братства Святого Благоверного великого князя Михаила Ярославича (г. Тверь) и Кресто-Воздвиженского трудового братства (Черниговская губерния) отражена сущность духовно-просветительской и социально педагогической деятельности братств, обоснована их роль в сохранении основ народного образования и духовно-нравственного воспитания в один из сложнейших периодов отечественной истории.
Ключевые слова: социально-педагогическая деятельность, просветительская деятельность, братство, православные братства, церковно-приходские школы, священнослужители, духовное воспитание, морально-нравственные ценности.
Annotation. The article is devoted to the study of cultural, historical and pedagogical significance of socio-pedagogical activity of spiritual Orthodox brotherhoods in the first half of the twentieth century. The study on the example of the Brotherhood of St. Michael Yaroslavich (Tver) and the Cross-Exalted labor brotherhood (Chernihiv province) reflects the essence of spiritual, educational and socio-pedagogical activities of the brotherhood, their role in preserving the foundations of public education and spiritual and moral education in one of the most difficult periods of national history.
Keywords: social and pedagogical activity, educational activity, brotherhood, Orthodox brotherhoods, parochial schools, clergymen, spiritual education, moral values.

Введение. Одним из ярких социально-педагогических феноменов первой половины XX века в отечественном социокультурном пространстве являлись православные братства. В истории отечественной педагогики феномен братств не являлся новым. В сложнейшие периоды национальной истории создавались народные школы, православные братства, христианские общины, организуемые по инициативе патриотов, которые во что бы то ни стало хотели сохранить целостным космос национального и религиозного способа жизни как непрерывную традицию, вне которой свою жизнь они не представляли. Как правило, это возникало как естественная реакция перед чужим и порой враждебным миром других идей и приоритетов. В такой ситуации в первую очередь становился вопрос о трансляции своих культурных, религиозных и национальных ценностей для нового поколения.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является изучение сущности, функциональности и педагогического значения деятельности духовных братств первой половины XX века, в частности – ее социально-педагогического аспекта.

Изложение основного материала статьи. Функциональная система деятельности православных христианских братств первой половины XX века включала не только социальную и материальную поддержку населения, но и основанную на глубоких морально-нравственных воспитательных ценностных базисах педагогическую и просветительскую парадигму.

По словам Н.В. Сомина, «В истории России до 1917 г. существовали православные христианские общины, в которых осуществлялась деятельность социально-педагогического характера… В основу деятельности этих общин были заложены принятые в христианстве нормы общения, коллективного взаимодействия, но их характер во многом определялся личностными особенностями организаторов общины». Кроме того, автор подчеркивает, что «при существующей в то время системе государственного религиозного образования и воспитания попытки самостоятельного регулирования и организации общиной жизни в соответствии с религиозными нормами оказались достаточно уникальными» [6, с. 57].

В рамках данного исследования целесообразно уточнить сущность термина «социально-педагогическая деятельность». В этом контексте под социально-педагогической деятельностью, вслед за В.С. Торохтием, будем понимать деятельность, направленную на оказание «преимущественно различных видов помощи лицам, оказавшимся в трудных жизненных ситуациях» [7, с. 24].

Т.В. Качала в социально-педагогической деятельности церковных учреждений выделяет два деятельностных подхода:

- реализация религиозного воспитания прихожан на протяжении всей их жизни, осуществляемого преимущественно духовенством, а также общиной храма, отдельными верующими, социально-педагогическими приходскими учреждениями.

- осуществление особого попечения о людях, страждущих различными телесными и душевными недугами, детях-сиротах, престарелых и других категориях граждан, находящихся в трудных жизненных обстоятельствах [2].

В контексте нашего исследования интерес представляет первый подход, из выделенных исследовательницей, то есть – образовательная и просветительская деятельность православных братств в первой половине XX века.

Главное внимание в образовательной деятельности братств сосредотачивалось на воссоздании базисных ценностей восточнохристианской цивилизации в умах подрастающего поколения, причем вопросы веры, мировоззрения и нравственности были основными, и только в их свете формировались нормы повседневной жизни и взаимодействия людей, а также трудовая дисциплина и отношения с внешним миром. В данном контексте братчики практиковали следующие формы деятельности:

а) внебогослужебное чтение и обсуждение прочитанного под руководством опытного наставника;

б) в дореволюционный период широко практиковалось издание духовно-нравственной литературы, организовывалась деятельность по ее распространению;

в) основывались новые церковные и публичные библиотеки, находящиеся под эгидой братств;

г) большое внимание уделялось созданию иконописных мастерских, так как иконы и храмовые росписи понимались как богословие в красках, или наглядная Библия для неграмотных;

д) одними из центральных направлений деятельности братств были подготовка квалифицированных регентов и создание церковных хоров, которые были связаны с национальной певческой и музыкальной культурой [4].

Духовные и мировоззренческие вопросы в братствах имели абсолютный приоритет, но ни в коем случае он не исключал и другие формы деятельности, такие как реализация образовательных программ и широкой просветительской деятельности, включающей формирование общественной трезвости, борьбу с суевериями и неграмотностью.

Так, «Братство Святого Благоверного великого князя Михаила Ярославича (г. Тверь) за 33 года своего существования, с 1884 по 1917 г., сделало очень многое для религиозно-нравственного развития населения Тверской губернии. С первого дня своего существования Братство учреждало и поддерживало церковноприходские школы, стало центральным регулирующим и направляющим органом церковно-школьного дела в Тверской епархии. Совет Братства взял под свой контроль все открытые и вновь открывающиеся церковно-приходские школы. На протяжении всего своего существования Братство обеспечивало церковно-приходские школы всем необходимым: денежными средствами, учебными принадлежностями, книгами, держало под контролем учебно-воспитательное дело в названных школах» [4, с. 109].

Результатом деятельности братства было открытие свыше 500 церковно-приходских школ, в которых обучалось более 27 тысяч детей. Деятельность Братства Святого Благоверного великого князя Михаила Ярославича включала не только значительную работу по организации образовательных учреждений и обеспечению учебно-воспитательного процесса в них, но и по подготовке педагогических кадров для дальнейшего существования школ. В.А. Симора подчеркивает, что в первые годы активной образовательной деятельности братства большинство лиц, выполняющих функции учителя, не имели даже курсов духовной семинарии. Однако «с развитием церковно-школьного дела постепенно улучшался образовательный ценз учителей» [4, 108]. С целью повышения уровня образованности педагогов церковно-приходских школ по инициативе братства в Тверской епархии были организованы курсы для учителей, «на этих курсах слушали методические разъяснения и по предметам начальной школы, видели «типичные» уроки руководителей, сами занимались во временных начальных школах, знакомились с церковными напевами и с приемами преподавания пения в школах» [1, с. 1059-1062].

Не менее интересным для исследований по истории педагогики является Кресто-Воздвиженское трудовое братство, существовавшее в Черниговской губернии под руководством Н.Н. Неплюева [6].

На основе собственной системы взглядов и убеждений Н.Н. Неплюев разработал авторскую учебно-воспитательную модель, основанную на труде и моральных постулатах православия. На этой основе он создал уникальные для того времени (конец XIX – начало XX века) сельскохозяйственные школы [5].

Созданные в лоне Кресто-Воздвиженского трудового братства Неплюевские школы быстро набирали популярность среди населения, со временем образовался конкурс – 5-7 человек на одно место обучающегося. Принимали детей с 13 лет с базовым уровнем грамотности. Социального отбора при поступлении не было, поэтому в школах обучались дворяне, крестьяне, мещане, дети казаков и приезжие из других городов. Однако после нескольких неприятных инцидентов с представителями других конфессий в ряды учеников принимали только православных [6]. В школе преподавали катехизис, литургику, Новый Завет, русский язык, историю России, пение, рисование, географию, арифметику, геометрию, физику, химию, анатомию и физиологию, энтомологию, ботанику, законоведение, межевание, пчеловодство, скотоводство, коневодство, молочное хозяйство, земледелие, садоводство, полевое и лесное хозяйство, а летом школьники работали в поле [3].

В школах Н.Н. Неплюева была разработана уникальная система ученического самоуправлении и самовоспитания: создавались старший и младший кружки учеников. Члены из старшего кружка в значительной степени отвечали за учеников из младшего, выполняя контролирующую, воспитательную, назидательную и другие функции [6].

На эффективность педагогической методики Н.Н. Неплюева указывают, в том числе, и многочисленные факты, когда по окончанию обучения многие выпускники становились активными членами братства и продолжали духовную и трудовую деятельность по его законам. Некоторые, став учителями, предпочитали вернуться в родную школу уже в роли педагога-наставника.

Выводы. На основе вышесказанного мы можем утверждать: братства первой половины XX века – уникальное явление, сочетавшее в себе социально-педагогическую, духовно-просветительскую и историко-религиозную деятельность, значение которой трудно переоценить.

Братства объединяли в себе лучших, которые не только оставались людьми с большой буквы в нечеловеческих условиях, но и могли действовать вопреки суровым обстоятельствам того времени,

самоотверженно исполнять свой долг, идти навстречу своим страхам, осуществляя высшее педагогическое призвание – быть свидетелями и носителями Божьей правды, нравственных приоритетов, национальной традиции вплоть до мученической смерти.

Литература:

1. ГАТО. Тверские Епархиальные Ведомости. 28 декабря 1909 г. – № 51-52. Год тридцать третий. Часть неофициальная. – С. 1059-1062, 1068, 1075-1086.
2. Качала Т.В. Церковная социально-педагогическая деятельность: определение, формы и методы // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – №. 4. – с. 68-72
3. Неплюев Н.Н. Подвижник земли русской (венок на могилу). – Сергиев Посад, 1908. – С. 105.
4. Симора В.А. Деятельность Братства Святого великого князя Михаила Ярославича в Тверской губернии // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – № 105. – С. 106-110.
5. Склярова Т.В. Специфика профессиональной деятельности социальных педагогов в религиозной общине // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия ГУ. Педагогика. Психология. М., 2007. – № 1. С. 58-86.
6. Сомин Н.В. Кресто-Воздвиженское трудовое братство Николая Николаевича Неплюева // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия IV: Педагогика. Психология. – 2008. – Вып. 1(8) – С. 57-72.
7. Торохтий В.С. Социально-педагогическая деятельность как средство реализации потенциала социальной педагогики на практике // Теория и практика социально-педагогической деятельности в современном социуме: Материалы первой международной научно-практической конференции, 27-28 октября 2011 г.; под ред. В.С. Торохтия. – М.: Граница, 2011. – С. 20-38.

Педагогика

УДК: 379.85

доктор педагогических наук, профессор Донина Ирина Александровна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);
доктор экономических наук, профессор Омарова Наталья Юрьевна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород)

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ОБЩЕСТВЕННОСТИ К ВОСПРИЯТИЮ БРЕНДА РЕГИОНА

Аннотация. В статье раскрывается сущность педагогического маркетинга как технологии формирования готовности общественности к восприятию бренда региона. Доказывается актуальность регионального брендинга и значимость общественного мнения о сути бренда в обеспечении конкурентоспособности региона.

Ключевые слова: бренд региона, формирование общественного мнения, педагогический маркетинг.

Annotation. The article reveals the essence of pedagogical marketing as a technology of forming the public's readiness to perceive the brand of the region. The relevance of regional branding and the importance of public opinion on the essence of the brand in ensuring the competitiveness of the region are being proved.

Keywords: brand region, the formation of public opinion, pedagogical marketing.

Введение. В условиях глобализации, цифровой трансформации и интеграции России в мировое экономическое пространство особую важность приобретает эффективное развитие регионов страны, интегрированных в национальную и международную экономику и инвестиционные процессы, основу которых составляют исторически сложившиеся традиции и позиционирование региона, поскольку формирование престижа, благоприятного имиджа и инвестиционной привлекательности России складывается, в том числе, за счет формирования устойчивого, узнаваемого образа и привлекательности ее городов и регионов. Более того, в сложившейся политической и экономической ситуации возрастает значение уникальных конкурентных преимуществ территорий России, развитости инфраструктуры для бизнеса, туризма, населения. Поэтому в регионах обладающих исторической уникальностью и самобытностью наметился тренд по их позиционированию среди потенциальных целевых рынков.

Особую значимость в этой ситуации приобретает приверженность и принятие самими жителями ценностей, которые выражены в традициях региона, его основных атрибутах, бренде. Таким образом, брендинг территорий и их продвижение на региональных, федеральных и мировых уровнях, развитие уникальных муниципальных и региональных брендов, которые обуславливают туристскую и инвестиционную привлекательность, становятся особо актуальными в контексте как внешней, так и внутренней направленности.

Изложение основного материала статьи. Брендинг территории как составная часть территориального маркетинга –становится на современном этапе одной из важнейших стратегических государственных задач, которая обеспечивает создание комфортной туристической среды и комфортные условия проживания населения региона. Брендинг территории также решает и еще и другую важную задачу – социальную: самоидентификация жителей территории по отношению к самому себе и месту своего проживания.

Наличие сильного управляемого и узнаваемого образа региона благоприятствует:

– стимулированию потока инвестиций (внешних государственных и частных) в наиболее значимые отрасли экономики; стимулированию процессов развития в сфере туризма;
– активизизации экспорта туристских услуг территории;
– повышению привлекательности региона, удержание местного населения от миграции и притягивание нового населения, обладающего необходимой квалификацией и востребованными навыками;
– повышению значимости территории для ее жителей, формированию «национальной идеи» региона.

Когда область обладает богатым историко-культурным наследием, достопримечательностями, уникальными памятниками истории и архитектуры, религиозными объектами, природными ресурсами,

узнаваемыми этнокультурными и этноконфессиональными особенностями населения. Огромную роль в формировании положительного имиджа региона играют такие показатели как: стабильность политической и социально-экономической ситуации, развитость федеральной железнодорожной и автомобильной сети дорог, качество и доступность средств связи, большой туристический поток и высокий уровень развития соответствующей современной инфраструктуры. Все это также создает предпосылки для целенаправленного позиционирования территории, как в масштабе страны, так и на мировом уровне.

Бренд территории является отражением множества различных ассоциаций (прямых и косвенных), эмоций и ценностей, связанных с этой территорией у потребителей бренда. В нем выражены ее эмоциональные, духовные и нравственные характеристики, отражена местная субкультура, которая делает регион привлекательным для туристов. Также бренд отражает уровень представления о привлекательности региона; уровне качества, стоимости и уникальности производимых в нем товаров и услуг, что отличает данный регион от других. Специфику бренда отражает его название, фирменный знак и качественные характеристики, которые представляют собой набор ассоциаций и образов в воображении потребителей бренда и служат идентификаторами данной территории как отличной от других. Таким образом, брендинг *территории* является процессом создания, развития и продвижения бренда. Он реализуется за счет аккумулирования, сохранения и трансляции ее уникального духовного, социального, экономического, политического капитала, воплощенного в узнаваемых образах. Процесс развития и продвижения бренда носит непрерывный характер и имеет как внешнюю, так и внутреннюю направленность. В контексте данной статьи хочется подчеркнуть значимость именно внутреннего брендинга как источника формирования регионального ресурса и конкурентного преимущества региона.

Научные разработки отечественных и зарубежных авторов, анализ опыта крупнейших городов, описанного специалистами и ведущих концепций маркетинга территорий, а также статистические данные, которые проводятся на территории региона и отражают реальную политическую, экономическую и социальную ситуацию позволяют каждому региону разработать уникальную концепцию брендирования.

Анализ публикаций по разным аспектам построения региональным брендов показывает, это построение должно соответствовать принципам планомерности, системности, технологической обоснованности, исторической преемственности, инновационности и общественного участия.

Принцип системности обуславливает единство набора средств и методов на каждого компонента системы построения бренда, совместность деятельности органов местного самоуправления и органов государственной власти области, представителей науки и общественности. Более того, системность предусматривает взаимодействие с различными проектами, стратегиями и программами, которые реализуются на территории региона. Планомерность брендинга обеспечивает технологическую обоснованность и поэтапную реализацию стратегии брендинг. Инновационность обеспечивает внешнюю оценку конкурентных преимуществ региона и актуализирует поиск нестандартных решений и творческого подхода к разработке и продвижению бренда. В формировании бренда территории соответствие принципу исторической преемственности проявляется в объективном взгляде на будущее территории и в уважении к ее историческому прошлому. Общественное участие – один из наиболее значимых и основополагающих принципов. Он предусматривает вовлечение представителей общественности в формирование ценностей на которых построен бренд и достижение синергетического эффекта общественной деятельности по продвижению бренда территории.

Именно результативная деятельность по формированию общественного мнения о территориальном бренде и единению общественности региона позволит рассмотреть бренд территории в качестве значимого фактора продвижения и позиционирования региона, который опирается на территориальный экономический, социокультурный, политический, археологический и исторический потенциал, природно-рекреационные ресурсы региона, бренды услуг и товаров, которые локализованы в данной географической местности. Целью общественного участия в брендинге региона является создание привлекательного для ее жителей и туристов образа, а также наращивание значимости политического, экономического и социокультурного имиджа территории, который ориентирован на внешних и внутренних потребителей, на развитие взаимовыгодного и равноправного международного и межрегионального сотрудничества за счет реализации единой государственной/региональной политики, обеспечения присутствия бренда региона в информационных каналах.

Региональное брендирование позволит решить целый спектр задач, в том числе:

1) маркетинговые задачи, которые заключаются в:

– формировании уникальных характеристик территории и актуализации ее характеристик, являющихся базовыми для продвижения бренда;

– проведении социологических исследований, направленных на выявление и мониторинг конкурентных преимуществ и негативных факторов, которые оказывают как положительное, так и отрицательное влияние на образ территории;

– создании системы продвижения имиджа региона для каждой из целевых аудиторий;

– позиционирование региона с точки зрения территории комфортного отдыха в целях увеличения туристопотока;

– обеспечении сотрудничества органов местного самоуправления муниципальных образований с органами исполнительной власти и с общественными организациями и объединениями (в том числе образовательными) в вопросах создания и продвижения бренда территории с учетом установленных приоритетов, в зависимости от социально-экономических условий.

2) социокультурные задачи, которые заключаются в:

– социокультурной самоидентификации населения региона с территорией своего проживания;

– построении коммуникационного межкультурного пространства;

– сохранении историко-культурного наследия территории;

– удержание населения от миграции за пределы региона;

– повышение уровня жизни населения.

3) экономические задачи, которые заключаются в:

– увеличении туристопотока;

– повышении инвестиционной привлекательности;

– привлечении новых торговых партнеров;

– привлечении трудоспособного населения, в том числе квалифицированных специалистов и молодежи;

– продвижении подбрендов и муниципальных брендов и налаживание механизма экспорта туристских услуг;

– создании и продвижение событийных проектов для привлечения инвесторов и туристов;

– оценке вклада туристопотока в экономику региона.

4) политические задачи, которые заключаются в:

– прогнозировании развития территории и управлении этим процессом;

– учете количества граждан из других регионов и стран, находящихся на территории региона, и росте динамики посещений региона.

Большую роль в реализации обозначенных задач приобретает общественное мнение как фактор эффективного продвижения бренда.

Общественное мнение — это состояние массового сознания, в котором выражается отношение (скрытое или явное) различных совокупностей людей, именуемых общественностью, к явлениям, событиям и фактам социальной действительности, затрагивающим их потребности и интересы [5].

Понимая под общественным мнением некоторое коллективное суждение, которое возникает в процессе или результате сложного социального взаимодействия — публичной дискуссии, считаем необходимым отметить возникновение общественного мнения предполагает наличие в социуме множества значимых условий и факторов:

-общественности, которая осознает себя в качестве субъекта социального поведения;

-наличия свободных и доступных общественным группам информационных потоков по различным аспектам брендинга;

- интереса в обществе к информации, связанной с брендингом региона;

-способности и готовности общественных групп артикулировать свою позицию;

-наличии широкой сети каналов межличностной и межгрупповой коммуникации.

Формирование и развитие общественного мнения – это целенаправленный процесс, который осуществляется в результате инициатив политических организаций и социальных институтов и учреждений, которые носят как направленный характер (на сознание общественных групп), так и стихийный (под непосредственным влиянием жизненных обстоятельств, социального опыта и традиций). Представляя собой органическое единство рациональных, эмоциональных и волевых составляющих, общественное мнение проявляется на нескольких уровнях:

-духовном (как отношение), через оценочные суждения;

-духовно-практическом, через эмоционально-волевые побуждения, стремления, намерения и др.;

-практическом, через массовые действия и поступки.

Сила общественного мнения является авторитетным и влиятельным фактором, поскольку оно опирается на большинство, что увеличивает его социальную значимость и практическую востребованность.

Важным для формирования общественного мнения является значимость для населения ценностей, которые отражает бренд; благозвучность названия бренда; ассоциации которые вызывает бренд у общественности; наличие фирменного знака бренда и оригинальность, простота его восприятия, простота его воспроизведения, положительные ассоциации которые вызывает бренд; графическое начертание бренда, его смысловое наполнение и символизм; чёткость и удобство для чтения фирменного шрифта; стилистическое единство названия бренда, фирменного знака бренда, шрифта и цвета.

От того насколько велика значимость для социума регионального бренда зависит сила бренда, его продвижение по традиционным и инновационным каналам коммуникаций (в том числе и сетевым).

Таким образом, общественное мнение о региональном бренде является отдельным аспектом формирования, нуждается в целенаправленном управлении и достигается за счет просвещения, информирования населения, организации его формального, неформального и информального обучения.

Поскольку общественное мнение является сложным продуктом, то его формирование возможно с помощью технологии педагогического маркетинга, которая определяет научные основы управления современными сложными объектами. Мы считаем, что можно провести аналогию с понятиями «*интернет маркетинг*» (Махалов М.Е., Калюжнова Т.А. и др.) (маркетинг в сети Интернет), «*информационный маркетинг*» (БердышевС. и др.) (маркетинг средствами информационный технологий), «*событийный маркетинг* (Решетило Т.Л.,Андрианова Н.А. и др.) (Event marketing)» (маркетинг средствами которого выступают специально организованные события) и т.д. и определить, что прилагательное «педагогический» отражает характер средств и методов маркетинга. В связи с чем, «педагогический маркетинг» мы рассматриваем как процесс, который использует педагогические технологии, методы и средства для удовлетворения познавательных потребностей своих клиентов в различных сферах, а не только в образовании. В результате происходит интеграция и обогащение маркетинга (достаточно молодой науки) опытом и лучшими традициями, которые накоплены в многовековой историй педагогической науки. Поскольку «общественное мнение» является сложным и высокотехнологичным продуктам, то педагогический маркетинг имеет большой потенциал по его формированию и целенаправленному развитию в контексте брендинга региона [2; 3; 4]. При этом, рассматривая такие виды образования как формальное, неформальное и информальное образование, считаем необходимым заметить, что любая деятельность может трактоваться как образовательная, если ее цель связана с измененением установок и моделей поведения личности за счет передачи ей новых знаний, развития новых компетенций, в том числе знаний о бренде региона и его позиционировании. Масштабные маркетинговые программы «сложных продуктов», к которым можно отнести «общественное мнение» имеют опыт активного применения современных педагогических технологий, например, проблемных лекций, тренингов, дискуссий-семинаров, деловые и ролевых игр, интерактивных технологий, коучинга, консалтинга и др. Большая роль в реализации педагогического маркетинга принадлежит дистанционным и сетевым технологиям, которые позволяют реализовать как традиционное продвижение, так и продвижение по технологии «из уст в уста». Это позволяет сформировать у общественности понимание сути бренда и его значимость для региона [1; 6].

Выводы. Таким образом, педагогический маркетинг может выступать в качестве технологии продвижения бренда как внутри территории, так и за ее пределами за счет организации целенаправленного

информирования и формального, неформального и информального обучения, которое направлено на формирование ценностного отношения к бренду у общественности региона и позволяет ей понять и принять суть бренда и его атрибуты, транслировать заложенные в бренде ценности как внутри региона, так и за его пределами.

Литература:

1. Болкунов И.А. Дистанционные образовательные технологии: проблемы учебного контроля // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-2. С. 33-36.

2. Донина И.А., Протасова Н.В. Маркетинговая стратегия в управлении современной общеобразовательной организацией // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4 (9). С. 64-66.

3. Донина И.А., Иванова Т.Д., Шерайзина Р.М. Профессиональная подготовка руководителя образовательной организации: маркетингово-компетентностный подход / монография // Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого. Санкт-Петербург, 2013, 243 с.

4.Донина И.А. Проблема оценки эффективности деятельности современной общеобразовательной организации: социальный и экономический аспекты // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. 2013. № 74-2. С. 19-22.

5.Словари и энциклопедии на Академике. Общественное мнение. [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/15577

6. Шайдорова Н.А., Донина И.А Потенциал социальных сетей в реализации интернет-маркетинга образовательной организации // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-2. С. 75-79.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Дубогрызова Галина Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир)

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ К РЕАЛИЗАЦИИ ЭТНОМУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Интенсивный процесс возрождения этнокультурных связей и казачьих традиций на Кубани обуславливает необходимость воспитания молодого поколения в духе нравственных устоев и культурных традиций предков в условиях современной социокультурной среды. На знании истоков казачества, его традиций, родного фольклора воспитывается интерес и уважение к культуре других народов. Соответственно, важнейшей задачей духовно-нравственного воспитания является ориентация личности на эстетико-культурное саморазвитие в течение всей дальнейшей жизни, способствующее ее самоопределению в современном мире, толерантному отношению к культурам других народов, творческому преобразованию жизни.

Подготовка студентов дошкольного факультета педвузов к реализации этномузыкального образования будет способствовать формированию гражданского и патриотического сознания, любви к малой и большой Родине, уважения к этносам, проживающим на территории региона, страны и их культурам, толерантности; позволит сохранить, развить и ретранслировать подрастающему поколению русскую культуру и культуру родного народа, народов России в контексте мировой культуры.

Ключевые слова: этномузыкальное образование, духовно-нравственное воспитание, эстетико-культурное саморазвитие, культурные традиции.

Annotation. Intensive process of revival of ethnocultural ties and the Cossack traditions in Kuban causes need of education of the younger generation in the spirit of moral principles and cultural traditions of ancestors in the conditions of the modern sociocultural environment. On knowledge of sources of the Cossacks, its traditions, native folklore interest and respect for the culture of other people is cultivated. Respectively, the most important task of spiritual and moral education is orientation of the personality to the estetiko-cultural self-development during all further life promoting its selfdetermination in the modern world, to the tolerant attitude towards the cultures of other people, creative conversion of life.

Training of students of preschool faculty of teacher training Universities for implementation of ethnomusic education will promote formation of civil and patriotic consciousness, love to the small and big Homeland, respect for the ethnoses living in the territory of the region, the country and to their cultures, tolerance; will allow to save, develop and relay to younger generation the Russian culture and the culture of the native people, the people of Russia in the context of world culture.

Keywords: ethnomusic education, spiritual and moral education, estetiko-cultural self-development, cultural traditions.

Введение. Интенсивный процесс возрождения этнокультурных связей и казачьих традиций на Кубани обуславливает необходимость воспитания молодого поколения в духе нравственных устоев и культурных традиций предков в условиях современной социокультурной среды. Важнейшей задачей духовно-нравственного воспитания является ориентация личности на эстетико-культурное саморазвитие в течение всей дальнейшей жизни, способствующее ее самоопределению в современном мире, толерантному отношению к культурам других народов, творческому преобразованию жизни.

Одним из путей формирования личностной нравственной культуры педагогов дошкольной образовательной организации является накопление художественно-эстетических знаний, представлений, интонационного опыта восприятия произведений из «золотого фонда» традиционной культуры народов Кубани во взаимосвязи с развитием профессиональных умений и навыков, а также использование форм работы, направленных на развитие ценностного отношения к национальной художественной культуре. Мы считаем, что для будущих педагогов дошкольных образовательных организаций непосредственное участие в реализации мероприятий с использованием традиционной культуры народов Кубани в практике работы с детьми дошкольного возраста, будет способствовать формированию нравственных установок, повышению

уровня знаний, приобретению навыков эффективных коммуникаций, получения опыта по духовно-нравственному воспитанию детей.

Изложение основного материала статьи. Этнокультурная направленность образования определяет обусловленность процесса подготовки студентов дошкольного факультета педвузов к реализации этномузыкального образования. Требования к подготовке педагогов дошкольных образовательных организаций в аспекте реализации этномузыкального образования определяются как с учетом ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», образовательная программа «Дошкольное образование» (в рамках дисциплин «Теория и технологии музыкального воспитания детей дошкольного возраста», «Современные технологии музыкального развития дошкольников»), так и Федеральных государственных стандартов к структуре основной образовательной программы дошкольного образования. Особое внимание уделяется художественно-эстетическому образованию, отмечается важность приобщения детей дошкольного возраста к музыкальным традициям своего и других народов России и мира, знакомства их с образцами песенной и инструментальной народной музыки.

Термин «этномузыкальное образование» был введён впервые в конце 90-х годов [1]. Этномузыкальное образование, по нашему мнению, представляет собой непрерывный педагогический процесс, направленный на воспитание любви, интереса и уважения к родному музыкальному искусству и искусству других народов, формирование личностной этномузыкальной культуры, этномузыкальной компетентности, толерантности, способности к межкультурному и межэтническому общению, позволяющих человеку воспринимать, транслировать и создавать этномузыкальные ценности в русле родной или иной музыкальной традиции.

Учитывая данные требования, можно определить цель работы по подготовке студентов дошкольного отделения к реализации этномузыкального образования – способствовать становлению у студентов гражданственности, патриотизма, толерантности, воспитывать у них интерес и любовь к народной музыкальной культуре, способствовать приобретению этномузыкально-педагогического опыта, позволяющего реализовывать целевые установки и содержание этномузыкального образования дошкольников. Среди задач, которые конкретизируют данную цель, можно выделить следующие:

- формировать у студентов чувство любви к малой и большой Родине, уважения и интереса к народной музыкальной культуре, способствовать становлению этнокультурной толерантности, культуры межэтнического общения;
- познакомить с наиболее яркими образцами музыкального фольклора (русского народа и народов, населяющих регион), которые могут быть использованы в практике дошкольного музыкального образования;
- способствовать освоению культуротворческих технологий, позволяющих воспроизводить, сохранять, развивать народные музыкальные традиции;
- познакомить с этномузыкально-педагогическими технологиями формирования этномузыкальной осведомлённости дошкольников в ходе занятий и при организации самостоятельной деятельности детей на основе музыкального фольклора;
- воспитать потребность в самообразовании с целью углубления работы по изучению народной музыкальной культуры.

Содержание этномузыкально-педагогической подготовки студентов дошкольного отделения может реализовываться в ходе освоения дисциплин «Этнопедагогика», «Теория и технологии музыкального воспитания детей дошкольного возраста», а также в рамках курсов по выбору «Традиционная культура и историческое партнёрство народов Кубани», «Современные технологии музыкального развития дошкольников», «Художественно-эстетическая деятельность дошкольников», факультатива «Хоровое пение». В процессе изучения данных дисциплин формируются следующие компетенции (в аспекте этномузыкальной подготовки студентов):

1. *Общекультурные компетенции* (ОК), которые предполагают:

- способность анализировать основные этапы и закономерности исторического развития для формирования гражданской позиции (ОК-2);
- способность работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия (ОК-5).

2. *Профессиональные компетенции* (ПК), которые предполагают:

- способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности в (ПК-3);
- способность осуществлять педагогическое сопровождение социализации и профессионального самоопределения обучающихся (ПК-5);
- способность выявлять и использовать возможности региональной образовательной среды для организации культурно-просветительской деятельности (ПК-11);
- способностью выявлять и формировать культурные потребности различных социальных групп (ПК-13);
- способностью разрабатывать и реализовывать культурно-просветительские программы (ПК-14).

С целью совершенствования этномузыкально-педагогической подготовки студентов дошкольного отделения нами был разработан тематический кружок «Кубанские напевы», в основу работы которого была положена идея изучения традиций этнической культуры народов Кубани. Задачи кружковой деятельности следующие:

1. познакомить знакомство будущих педагогов с музыкальной культурой и фольклором географич задачи народов Кубани (песенным, инструментальным, поэтическим) невесту для ровень использования его в практике работы контексте с детьми;
2. познакомить будущих педагогов поэма с основными видами развитие декоративно-прикладного искусства, хорошо народными педагогов промыслами народов работе Кубани;
3. обогатить духовно-нравственную элементы культуру будущих педагогов, развитию изучив культуру разных этносов, проживающих на Кубани;
4. повысить деятельности педагогическую компетентность редставили будущих педагогов дошкольного образования по вопросам современной патриотического и этнокультурного воспитания.

Организация кружковой деятельности предполагала ровень следующие формы работы:

- круглые ходе столы для обсуждения которых со студентами актуальных мероприятии проблем;
- выступления студентов с докладами просто и видео-презентациями;

- прослушивание содержани музыкальных произведений музыкальных кубанских, армянских, педагоадыгских, татарских, чеченских авторов мотивам с их последующим анализом;

- просмотр выходных видеофильмов и медиа проведении презентаций о Краснодарском провели крае;

- составление конспектов педагога занятий и разработка досуговых мероприятий, работе посвященных доброй воспитанию любви к Родине, контрольном родному краю, своей народам Кубани;

- проведение интегрированных и тематических занятий с детьми дошкольного возраста по духовно-нравственному родители воспитанию.

В ходе кружковой деятельности студенты знакомились также с народными знаниями промыслами России, деятельностью учились прорисовке элементов, родители знакомились с техникой письма, кубани создавали коллективное элементов панно «Золотая работы Хохлома». При необходимо ознакомлении с гжельской педагогов росписью, будущие педагоги современной прорисовывали элементы обуславливает гжельской росписи, работе знакомились с техникой эксперимент рисования гжельской розы, развития расписывали гжельские воспитателя изделия из шаблонов знакомство с элементом гжельская организации роза. Произведения одним прикладного искусства российской отражают художественные культуры традиции нации, программы миропонимание, мировосприятие краснодарский и художественный опыт педагоги народа, сохраняют каждого историческую память, дошкольного тем самым деятельности способствуя большему методов проникновению к своим людям истокам.

В ходе практических занятий армянских мы слушали со студентами музыкальные оказывает произведения о Родине, ходе о Кубанском крае, далеко старались выбрать российской современные песни низким и хорошо известные, педагогов чтобы пробудить анализ интерес к самой музе теме, создать участие определенный эмоциональный стихи настрой. Такие песни проводимые как: «Ой, необходимо при лужку», «Варенички», «Ой, норм да, Краснодарский участниками край», «Ишла ознакомлению дивчина лучками», «Распрягайте, продвижение хлопцы, коней», «Ой, чтобы во поле, травушка», «Донские культурных казаки», «Едут чувства по Берлину наши педагогов казаки», студенты самоанализа разучивали содержани дошкольного для умений дальнейшего их использования произведений в работе с детьми. Просмотр задачивидеороликов кубанских теоретических танцев, досуг вызвал у студенческого народов коллектива положительные краснодарский эмоции и желание выполнения освоить эти получения танцы, разучить родители их своеобразные элементы: мотивам гусеница, подушечка, доброй расчёсочка и другие.

Мы также знакомили студентов работы с творчеством художников Кубани: знаниями В. К. Нечитайло – «Красные работы партизаны», «Урожай»; нравственной В. С. Воржев – «Кубанские участие ангелы», «Хутор приводить Солёный», «Казачий поэтому хутор»; С. В. Дудко – «Золотые воспитания горы» и др. Состоялось перечисленного знакомство и с композиторами развитию Кубани: Г. Ф. Пономаренко «Я уровень назову тебя оценочную зоренькой», «Ах, способность соловей мой, осмысленное соловей», «Золотаюшка»; кубани Г. М. Плотниченко - родителей «Кубанские синие участниками ночи», «Маки воспитатели на малой земле», «У воспитателя старого кургана», «Над дону Кубанской степью практике солнце», «От осмысленное весны никуда заметного ни скрыться», «Девичья литературным лирическая», «Тихо поставили за околицей» на стихи таких кубанских авторов, а также песнями участниками военных лет: «Гвардейцы явилась миномётчики», «Севастопольская», «По контрольном Дону гуляет..».

В знакомство ходе работы краснодарском нашего кружка расширения студенты узнали и познакомились возникающий с литературным творчеством детского кубанских самым поэтов: В. Н. Логинова, дошкольников С. Н. Макарова, В. Бардадым участие и других. Поскольку Краснодарский имея край является нечитайло многонациональным и многоконфессиональным культуре регионом нашей берлину страны, российской мы включили в нашу самым работу мероприятия мухадин о культуре Армении адыгских и Адыгеи, Чечни и Ингушетии, Дагестана и Грузии.

Мы реализовали детьми проект на тему: «Знакомство родители с армянской культурой». Представили доброй защиту проекта путем в виде итогового после мероприятия – «Путешествие здорового в Армению». эффективно Цель: воспитания расширять представление бережного будущих педагогов о культуре, кубани классической контексте музыке, композиторах, полагаем народных танцах и художниках Армении.

Продвижение Задачи формирования проекта:

- расширить знания воспитанию о жизни граждан анализ армянской национальности, перечисленного их обычаях, традициях, воспитание фольклоре;

- познакомить деятельности с национальной одеждой, наиболее армянской кухней;

- приобщить танцах к народным танцам, песням;

- воспитывать педагогами чувство толерантности национальных к представителям других работе национальностей, чувство педагогов гордости за свой дошкольному народ и его таким культуру.

Для организации расширения знаний после будущих педагогов дошкольного образования, в нравственных начале встречи котором была показана обучения видеопрезентация детского о культуре армянского проводимые народа, которая литературным включала в себя: историю, весны географическое положение, детьми символику; архитектуру культуре и культурное наследие научном древнего христианского разработанные государства; виртуальное путешествие по столице природу Армении; знакомство с бытом всего и занятиями армян, начале национальными танцами самым и песнями; знаменитыми художников жителями страны; природой настоящее Армении; особенностями знаниями и колоритом армянской показателей кухни.

Мероприятие предусматривало эмоциональный знакомство с художественным практике творчеством Армении: элементов репродукциями деятельности картин художников: практике М. Сарьяна «Старый мероприятии Ереван», «Жёлтые езультаты цветы» и И. Айвазовского «Девятый повлиять вал» и «Вид информационном Венеции». В ходе мероприятия знаний был проведён повысить мастер-класс: разрисовывание кубанском посуды, рисование расписывали и лепка кукол оспитатели в национальных костюмах. Не только обошлось путешествие педагогов в Армению и без нравственной стихов армянских разучивали поэтов. Кроме того, общей студенты познакомились вопросам с музыкальной деятельностью краснодарском данного народа, поэма прослушивали нравственного произведения армянских решается композиторов: А. Хачатуряна «Танец оказывает с саблями» (балет «Гаянэ», панно вальс «Маскарад» к количество драме М. Ю. Лермонтова), «Ноктюрн», традиции А. А. Бабаджаняна, педагогов разучили элементарные доброй танцевальные движения такие под национальную уважения музыку (танец «Девушки подготовка с кувшином»).

В рамках кружковой деятельности мы разработали проект «Таланты дальнейшего Адыгеи». Цели проекта:

1. Формирование мухадин основ национального педагогами самосознания адыгского воспитание народа, уважения оказывает и дружбы между российской людьми разных проведении национальностей.

2. Нравственное, нравственных эстетическое, интеллектуальное способность развитие с опорой детьми на особенности народных работа традиций, приобретение означают культурного богатства разработанные адыгского и русского причин народов.

Задачи проекта:

1. Формирование расписывали устойчивого интереса формирование к народному искусству, задач уважение к труду таким и таланту мастеров.

2. знакомство которая с традициями и обычаями рисунки адыгской и русской каждого культур, освоение положена будущими педагогами нравственно - эстетических педагогов ценностей традиционной, плотниченко национальной культуры.

3. Развитие формирование потребности в активности, игры творческом преобразовании формирова окружающего мира прорисовке в соответствии с национальными такие традициями.

4. Развить межличностные анкета отношения и воспитывать содержани толерантность к представителям родителями различных национальностей.

Одной эмоциональный из форм работы кубанском по проекту явилась литературно- музыкальная плотниченко гостиная – «Культура эксперимент народов Адыгеи».

Мероприятие началось мероприятии с показа мультимедиа система презентации об особенностях задачи культуры народов национальными Адыгеи. Студенты познакомились развитие с биографией требует художников и их творчеством: Феликс национальных Петуваш: «Сон педагогов наяву», «Старый дошкольного мир», «Мечтающий», «Свадьба»; исхак Теучеж Мадинович исхак Кат: «У очага», «Саженцы», «Совет отношений старейшин», «Дерево познакомить жизни», «У конце ручья»; Меретуков бардадым Давлет: «Народные коллектива игры народов народов Адыгеи». Культура адыгов идеалом славится поэтами: Мухадин детского Ахмедов: «Танец «Кафа»; Лариса поэма Шебзухова: «Фаша» -кавказский россии наряд, который древнего был представлен обучения на экране; Борис Гедгафов: «Старый недостаточной танец»; Исхак Машбаш: «Черкеска»; Киримизе выполнили Жане: «У нашего адыгов обычай пресекать такой».

Завершилась гостиная особенностях музыкальными произведениями особенностях адыгских композиторов: ориентируется симфоническая поэма «Памяти готовности жертв Кавказской деятельности войны» - поведения (1995) Ч. Анзарокова; воспитания увертюра к комедии «Сварливая этой невестка» (1998) – М. Хупова; У. Х. применения Тхабисимова: « Моя деятельностью мама», «Адыгские требует аулы», «Край составляющие родной», «Адыгскую ходе невесту вводим формирование в дом», «Навеки кубан с Россией»; А.К. Нехай: «Рапсодия «Зафак знаний Хагауджа» 1998, езультаты поэма-рапсодия «Колен» 2002, педагогическим вариации родителями на тему танцевальной стремимся мелодии «Удж» для семья голоса и ансамбля самым адыгских народных показателей инструментов 2003, педагогов концерт для народо хора и оркестра полагаем адыгских народных умений инструментов «Напевы народов далекого детства».

В осмысленное ходе литературно - музыкально особенностях гостиной мы продумывали, обычай как можно работы то, или процесс иное произведение проводимые включить в работу эксперимент с детьми дошкольного и школьного возраста. Студенты кроме вносили свои педагогов предложения.

Использовали которых мы в своей работе прорисовке и нетрадиционные формы работы целевых по активизации этномузыкально-педагогической подготовки студентов дошкольного отделения и развитию уважения у них целевых духовно-нравственной культуры. Это:

- КВН - викторина программы для студентов «Люби развитию и знай свой литературным край»;
- Педагогическая гостиная «Культура активность народов Кубани»;
- Круглый важнейшую стол «Декоративно-прикладное достижение искусство народов Кубани»;
- Консультация кубанском для педагогов и родителей «Духовно-нравственное осмысленное воспитание детей интенсивный в современной России».

Интенсивный процесс возрождения этнокультурных связей и казачьих традиций на Кубани обуславливает необходимость воспитания молодого поколения в духе нравственных устоев и культурных традиций предков в условиях современной социокультурной среды. На знании истоков казачества, его традиций, родного фольклора воспитывается интерес и уважение к культуре других народов. Казачество является хранителем самых высоких духовных и нравственных ценностей. Соответственно, важнейшей задачей духовно-нравственного воспитания является ориентация личности на эстетико-культурное саморазвитие в течение всей дальнейшей жизни, способствующее ее самоопределению в современном мире, толерантному отношению к культурам других народов, творческому преобразованию жизни.

Одним из путей формирования личностной нравственной культуры педагогов ДОО является накопление художественно-эстетических знаний, представлений, интонационного опыта восприятия произведений из «золотого фонда» традиционной культуры народов Кубани во взаимосвязи с развитием профессиональных умений и навыков, а также использование форм работы, направленных на развитие ценностного отношения к национальной художественной культуре, формирование личностной духовно-нравственной культуры, а также развитие творческих умений и готовности к самообразованию, с использованием системы заданий, активизирующих оценочную деятельность педагогов.

Мы считаем, что для будущих педагогов дошкольных образовательных организаций непосредственное участие в реализации мероприятий с использованием традиционной культуры народов Кубани в практике работы с детьми дошкольного возраста, будет способствовать формированию нравственных установок, повышению уровня знаний, приобретению навыков эффективных коммуникаций, получения опыта по духовно-нравственному воспитанию детей. Национально-культурные праздники, события, проводимые в дошкольной образовательной организации с привлечением разнообразных видов и форм художественно-творческой деятельности, будут способствовать развитию у молодых педагогов интереса и уважения к культурам, нравам и обычаям разных народов, формировать культуру межэтнического общения между жителями региона.

Выводы. Таким образом, подготовка студентов дошкольного факультета педвузов к реализации этномузыкального образования будет способствовать формированию гражданского и патриотического сознания, любви к малой и большой Родине, уважения к этносам, проживающим на территории региона,

страны и их культурам, толерантности; позволит сохранить, развить и ретранслировать подрастающему поколению русскую культуру и культуру родного народа, народов России в контексте мировой культуры, что будет способствовать формированию у детей дошкольного возраста этнического самосознания, этнокультурной идентичности, способности к диалогу, к межкультурному общению; обеспечит в последствие определённый уровень развития этномузыкальной осведомлённости у детей дошкольного возраста, будет способствовать становлению основ этномузыкальной культуры в целом.

Литература:

1. Большая энциклопедия народов. Для школьников и студентов / Л.М. Минц. — М.: ОЛМА Медиа Групп, 2007.
2. Буре Р.С. Нравственно-духовное воспитание в детском саду М., 2010.
3. Вивчарь Г. М. Казачество и адыги: Мемуары моих дедов и прадедов. - Майкоп, 2005.
4. Виноградов. В. Б. Средняя Кубань: «Земляки и соседи». Краснодар, 2009.
5. Виноградова А.М. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников, М., 2012.
6. Галицкая И.А., Метлик И.В. Понятие «духовно-нравственное воспитание» в современной педагогической теории и практике // Педагогика, 2009, №10. Москва, 2014.
7. Данилюк А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект/ А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. Рос. акад. образования. М.: Просвещении, 2009.
8. Кокуева В.А. Духовно – нравственное воспитание детей на культурных традициях своего народа - М.: Аркти, 2011.
9. Суслова Э.К. Воспитание у детей этики межнационального общения. М.. – 2011.
10. Швец С. А. Кубань – многонациональный край. Электронный ресурс.-[Режим доступа]: teacherjournal.ru/attachments/188_Кубань.docx, 2011.

Педагогика

УДК: 796.81

кандидат педагогических наук, доцент Дюкина Лариса Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева» (г. Чебоксары);
старший преподаватель Игнатьев Сергей Викторович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева» (г. Чебоксары)

ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВЛЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ ЗАНИМАЮЩИХСЯ ВОЛЬНОЙ БОРЬБОЙ

Аннотация. В статье рассмотрено содержание физической подготовки студентов факультета физической культуры занимающихся вольной борьбой. Выявлен уровень физической и технической подготовленности у борцов вольного стиля.

Ключевые слова: физическая подготовка, вольная борьба, студенты, физическая и техническая подготовленность.

Annotation. The article describes the content of physical training of students of the Faculty of Physical Education involved in freestyle wrestling. The level of physical and technical readiness of freestyle wrestlers was revealed.

Keywords: physical training, freestyle wrestling, students, physical and technical preparedness.

Введение. Правительство России рассматривает физическую культуру, как одно из результативных средств, способствующих приобщить молодежь к регулярным занятиям физическими упражнениями и спортом.

Президент Российской Федерации В. В. Путин в майском указе 2018 года возложил на Правительство обязанность увеличить количество граждан, ведущих здоровый образ жизни к 2024 году. В связи с чем, кабинету министров необходимо обеспечить увеличение численности граждан систематически занимающихся физической культурой и спортом до 55%.

По мнению специалистов именно физические нагрузки способствуют оздоровлению организма человека. Совместные тренировки благотворно влияют на социализацию личности. Физически крепкие и морально устойчивые люди составляют основу развития сильного государства.

Занятия физической культурой и спортом способствуют проявлению лидерских качеств, возможности проявить себя, выступает неким социальным проводником в профессиональную сферу деятельности. Формирование рассматриваемых качеств именно в студенческие годы имеет высокий потенциал. Данный период является благоприятным, для повышения уровня спортивной подготовленности, технического и тактического мастерства. Проявление его происходит во время соревновательной деятельности. Ребята с удовольствием принимают участие в соревнованиях. Задача педагога помочь им достигнуть запланированные результаты. Всё это станет возможным при сформированном достаточно высоком уровне физической подготовленности.

Под общей физической подготовленностью понимается совокупность двигательных способностей человека и морфофункциональных свойств организма [1].

От состояния физической готовности студента зависит его умение усваивать получаемую на занятиях информацию, что в итоге влияет на его возможность иметь высокой рейтинг в образовательном процессе вуза.

Студенты, обучающиеся на факультете физической культуры, имеют различную спортивную квалификацию и являются представителями разных видов спортивной деятельности.

На факультете обучаются ребята, которые в будущем станут учителями по физической культуре или тренерами. Соответственно их уровень физической подготовки должен быть выше, чем у остальных студентов. Для повышения студентами своего спортивного мастерства в вузе функционируют различные

спортивные секции, где студенты могут совершенствоваться в избранном виде спортивной деятельности. Выбор секции определяется студентами по желанию.

В нашей работе целью исследования стало выявление уровня физической подготовленности студентов факультета физической культуры, на примере группы занимающихся вольной борьбой.

Изложение основного материала статьи. Опытно – экспериментальное исследование продолжалось с сентября 2017 года по май 2018 года. Участвовало в исследовании 15 человек. Все они являются студентами факультета физической культуры ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева» и занимаются вольной борьбой.

Студенты, регулярно занимающиеся в спортивной секции, помимо образовательной нагрузки, ежедневно подвергаются физическим нагрузкам. Нагрузки, получаемые на тренировках, вносят существенные изменения в организм студентов. Особое место здесь занимают соревнования. Участие в соревновательной деятельности увеличивает нагрузку, которая воздействует на организм спортсмена. Следовательно, на преподавателя ложится ответственность, за то чтобы организм занимающегося развивался гармонично, а тренировочные нагрузки не оказывали отрицательного воздействия на него.

Испытуемые занимались по утвержденному учебно-тематическому плану по вольной борьбе. Занятия вольной борьбой с испытуемыми проводились три раза в неделю: вторник, четверг и суббота, по утвержденному расписанию. Согласно утвержденному плану испытуемые изучали на теоретических занятиях учебный материал в объеме 16 часов, на практических занятиях – в объеме 224 часов. Испытуемые данной группы на занятиях применяли общеподготовительные, специально-подготовительные и соревновательные упражнения. Освоение упражнений осуществлялось при помощи таких методов, как соревновательный, круговой и методы рассказа и показа при выполнении специально-подготовительных, соревновательных упражнений, упражнений с партнерами или манекеном [2].

Примерный план тренировок для группы занимающихся вольной борьбой:

Вторник

разминка 15-20 минут;

игра в регбол 2х25 минут;

выполнение специально-подготовительных упражнений 10 минут;

совершенствование ТТП: в стойке 2х5 минут, в партере 2х5 минут;

выполнение упражнений для общефизической подготовки 20 минут, методом круговой тренировки.

Четверг

разминка 15-20 минут;

выполнение специально-подготовительных упражнений 10 минут;

совершенствование ТТП: в стойке 4х5 минут, в партере 4х5 минут;

выполнение учебно-тренировочных схваток 4х6 минут;

выполнение упражнений для общефизической подготовки 30 минут, методом круговой тренировки.

Суббота

разминка 15-20 минут;

выполнение специально-подготовительных упражнений 10 минут;

совершенствование ТТП: в стойке 4х5 минут, в партере 4х5 минут;

выполнение тренировочных схваток 4х6 минут;

выполнение упражнений для общефизической подготовки 60 минут, методом круговой тренировки.

Посещение тренировок борцами было регулярным. В начале учебного года (сентябрь 2017 г.) и по итогам обучения (май 2018 г.) испытуемые сдавали контрольные нормативы.

Согласно требованиям федерального стандарта по спортивной подготовке по виду спорта вольная борьба в конце учебно-тренировочного года борцы сдают контрольно-переводные испытания, включающие в себя тестовые упражнения по общей физической подготовке, специальной физической подготовке, и упражнения на выявление уровня технического мастерства:

- ✓ для выявления уровня развития быстроты были взяты результаты, полученные в беге на 30 м (с);
- ✓ уровень развития координации оценивался по показателям, полученным в челночном беге 3х10 м (с);
- ✓ уровень сформированности выносливости выявлялся по показателям, полученным в беге на 800 м;
- ✓ уровень сформированности силы выявлялся по показателям полученным в подтягивание на высокой перекладине (кол-во раз), и по показателям полученным в тестовом упражнении сгибание и разгибание рук в упоре лёжа (кол-во раз за 20 с);
- ✓ уровень развития силовой выносливости выявляли по показателям, полученным в тестовом упражнении подъём туловища лёжа на спине (кол-во раз за 20 с);
- ✓ уровень сформированности скоростно-силовых качеств был определён по показателям полученными в тестовом упражнении прыжок в длину с места (см).

Полученные в ходе исследования результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Сравнение показателей уровня физической подготовленности борцов в начале и конце учебного года

Тесты	сентябрь 2017	май 2018	Достоверность
Бег 30 м (с)	4,97±0,15	4,27±0,10	p≤0,01
Челночный бег 3х10 (с)	6,65±0,06	6,04±0,15	p≤0,001
Бег на 800м (мин)	2,35±0,03	2,24±0,03	p≤0,05
Подтягивание на высокой перекладине (раз)	19,09±0,46	24,36±1,22	p≤0,001
Сгибание и разгибание рук в упоре лежа за 20с (раз)	20,36±0,65	22,27±0,56	p≤0,05
Подъем туловища лежа на спине за 20с (раз)	18,00±0,54	19,45±0,37	p≤0,05
Прыжок в длину с места (см)	203,91±4,78	222,45±8,23	p≤0,1

Как видно, из представленной таблицы результаты работы на протяжении 2017-2018 учебного года показывают, что существенные отличия у испытуемых наблюдается в таких тестовых упражнениях, как подтягивание на перекладине, и в челночном беге. В остальных тестовых упражнениях у испытуемых результаты незначительно улучшились.

В тестовом упражнении бег на 30 м (с) результат с 4,97 с улучшился до 4,27 с; в челночном беге 3х10 м (с) полученный результат в начале года был 6,65 с, к концу года студенты показали результат 6,04 с, что говорит об улучшении координационных способностей.

Показатели выносливости улучшились с 2,35 мин до 2,24 мин, такие изменения мы связываем с тем, что вид спорта вольная борьба является ациклическим и для нее более важным является показатели скоростно-силовой выносливости.

Уровень сформированности силы у студентов имеет существенные изменения, особенно в таком тесте как подтягивание на перекладине с 19,09 раз до 24,36 раз; тест на сгибание и разгибание рук, в упоре лёжа (кол-во раз за 20 с) показал следующие результаты: в начале года 20,36 раз в конце года 22,27 раз.

Показатели силовой выносливости у студентов в тесте подъём туловища, лёжа на спине (кол-во раз за 20 с) улучшились с 18,00 раз до 19,45 раз.

Уровень сформированности скоростно-силовых качеств измерялся в тесте прыжок в длину с места (см), показанные результаты свидетельствуют о повышении данного уровня, результат в начале года 203,91 см, а к концу года 222,45 см.

Для выявления уровня владения техникой студенты факультета физической культуры сдавали переводные нормативы по технической подготовленности. Для этого были отобраны следующие упражнения: забегания на мосту, перевороты с моста, вставание со стойки на мост и обратно в стойку, кувырок вперед, подъём разгибом. В технико-тактических действиях оценивалось умение выполнять защиту, приёмы, контрприёмы и различные комбинации в стойках, а также в партере из всех классификационных групп.

Оценивание техники проводилось в баллах:

«5 баллов» – получал испытуемый за выполнение упражнения в полном объёме по правилам и в высоком темпе;

«4 балла» – получал испытуемый за допущенные незначительные отклонения от правильного выполнения, и (или) за задержку при выполнении упражнения;

«3 балла» – получал испытуемый за значительные отклонения при выполнении упражнения, скорость и темп выполнения упражнения были низкими, вплоть до остановки.

Полученные баллы по уровню владения техникой испытуемыми представлены в таблице 2.

Таблица 2

Сравнение показателей уровня технической подготовленности борцов в начале и конце учебного года

Технико-тактические действия	сентябрь 2017	май 2018	Достоверность
Забегания на мосту	4,12±0,04	4,45±0,04	p≤0,001
Перевороты с моста	4,21±0,05	4,56±0,02	p≤0,001
Вставание со стойки на мост и обратно в стойку	3,6±0,14	3,9±0,12	p≤0,1
Кувырок вперед, подъем разгибом	3,5±0,07	3,65±0,06	p≥0,1
Выполнение защит, приёмов, контрприёмов и комбинаций в стойке и партере из всех классификационных групп	4,24±0,06	4,46±0,04	p≤0,01

Данные, полученные в ходе выполнения студентами технических действий, показывают, что уровень их развития имеет хороший потенциал, особенно в таких видах как забегания на мосту, перевороты с моста. Данные технические действия являются базовыми для борцов вольного стиля и отработаны ими практически до совершенства. Несколько отстают результаты в таких действиях как вставание со стойки на мост и обратно в стойку, кувырок вперед, подъем разгибов, здесь есть над чем поработать. Испытуемые допускаются к выступлению на таких соревнованиях, как чемпионат России, и имеют возможность отобраться на более высокомасштабные старты, в связи с чем, необходимо работать над техническими приёмами, оттачивать и отрабатывать всевозможные варианты, не давая противнику шансов взять свои баллы.

В целом, результаты технико-тактических действий у борцов вольного стиля имеют хороший уровень развития. Баллы, полученные испытуемыми, при выполнении комплексных заданий более значительны, так как они свидетельствуют об умении применять полученные знания на практике в сложных условиях, которыми и являются соревнования. Испытуемые за учебный год многократно и результативно выступали на соревнованиях, которые проводились на территории Чувашской Республики.

Выводы. Опытно-экспериментальное исследование позволило выявить уровень физической подготовленности у студентов факультета физической культуры занимающихся вольной борьбой. Полученные в тестовых испытаниях показатели раскрыли, что у испытуемых физические качества сформированы равномерно. Незначительное преимущество наблюдается в показателях сформированности быстроты и силы. Именно эти качества являются для борцов вольников приоритетными, что и подтвердило проведенное опытно-экспериментальное исследование.

Равномерное воспитание физических качеств является одним из условий успешного выступления на соревнованиях. Спорт высших достижений предъявляет к организму занимающихся такие требования, удовлетворить которые возможно только при тщательном подборе наилучших средств и методов для воспитания физических качеств.

Изменения, внесенные в правила соревнований по вольной борьбе призвали тренеров и спортсменов обратить особое внимание на методику воспитания скоростной выносливости, быстроты, координации, силы,

гибкости. Данные изменения обращены на популяризацию и на повышение зрелищности поединков, что требует от спортсменов проявления более скоростной, динамичной работы. Всестороннее воспитание физических качеств позволит борцам достигнуть высоких результатов в соревновательной деятельности.

На занятиях, в зависимости от периода подготовки, применяются адекватные задачам различные средства и методы тренировки. Результативнее чередовать различные комплексы упражнений с применением всего разнообразия методов тренировки. Для представленного в работе возраста спортсменов лучше всего подходит соревновательный, круговой, методы и методы рассказа и показа при выполнении специально-подготовительных, соревновательных упражнений, упражнений с партнерами или манекеном.

Очень эффективно применение на занятиях с борцами упражнений из других видов спортивной специализации. В вузе имеются для этого соответствующие условия, а именно: спортивные и игровые залы, тренажёрный зал. Применение данных упражнений способствует гармоничному развитию всех мышечных групп, воспитанию физических качеств, повышению эмоционального фона на тренировках.

По итогам проведенного опытно-экспериментального исследования выявлено, что студенты улучшили свои результаты во всех тестовых упражнениях к концу учебного года. Такие же изменения имеет и техническая подготовленность у борцов вольного стиля. По итогам учебно-тренировочного года средний балл у испытуемых увеличился во всех технико-тактических действиях. Что свидетельствует о правильном подборе средств и методов физического воспитания. При этом были учтены и условия загруженности студентов в течение дня, так как в первой половине дня они заняты учебной работой, тренировки проводились в вечернее время.

Анализ соревновательной деятельности студентов факультета физической культуры, занимающихся в секции вольной борьбы, показал, что ребята принимали активное участие во всех соревнованиях на протяжении учебного года. Наиболее успешными из них были следующие: Первенство Чувашкой Республики по вольной борьбе среди юниоров и юниорок 1998-2000 годов рождения: одно первое и одно второе место, Чемпионат Чувашской Республики по вольной борьбе среди мужчин и женщин: одно первое и два третьих места, Универсиада ВУЗов города Чебоксары: два первых места, три вторых места и шесть третьих мест.

Литература:

1. Холодов, Ж. К. Теория и методика физического воспитания и спорта: учеб. пособие для студ. высш. учеб.заведений. - 2-е изд.,испр.и доп. / Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. - 480 с.
2. Шахмурадов, Ю. А. Вольная борьба: научно-методические основы многолетней подготовки борцов. / Ю. А. Шахмурадов. – 2-е изд., дополн. – Махачкала: ИД «Эпоха», 2011. – 368 с.

Педагогика

УДК 37.026.9

кандидат педагогических наук, доцент Евдокимова Марина Германовна
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Восточно-Сибирский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Иркутск)

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ АНАЛИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КУРСАНТОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье описывается частная методика развития аналитического мышления курсантов-представителей коренных народов Сибири и слушателей среднеазиатских стран, обучающихся Восточно-сибирского института МВД России средствами решения коммуникативных задач на примере изучения профессионального английского языка. Методы обучения иностранному зыку включают не только формирование коммуникативной компетенции, которая направлена на становление профессиональной личности с присущей ей индивидуальными и коммуникативными качествами, но и развитие языковой личности, способной аналитически мыслить, анализировать сложившуюся ситуацию на практике, прогнозировать исход событий, приближённых к реальным условиям средствами языка. Проведение педагогического эксперимента, направленного на выявление эффективных методов развития аналитического мышления у обучающихся специальности «Правоохранительная деятельность» по дисциплине «Иностранный язык» свидетельствовало, что методы ролевой игры не только мотивируют обучающихся на успешное овладение профессиональной лексикой и речевыми клише, но и субъективно оценивать как своё речевое поведение, так и партнёра по диалогу. Двуязычие рассматривается не барьером к решению коммуникативных задач, а условием обязательного формирования механизмов билингвизма, и представляющих психолингвистическую основу формирования аналитического мышления в сфере профессионального английского языка.

Ключевые слова: аналитическое мышление, двуязычие, курсанты-представители коренных народов Сибири, слушатели среднеазиатских стран, правоохранительная деятельность, двуязычие, механизмы билингвизма.

Annotation. The article describes a private methodology for the analytical thinking development of cadets, representatives of Siberian indigenous peoples and students of Central Asian countries of the East Siberian Institute of the Inertia of the Russian federation who learn professional English by means of language and solve communicative tasks. Special methods of learning a foreign language include not only the formation of communicative competence, which is aimed at the development of a professional personality with their inherent individual and communicative qualities, but also the development of a language personality who is capable to think analytically, analyze the current situation in practice, and predict the outcome of events that are close to real conditions. Pedagogical experiment carried out and aimed at identify effective methods of developing analytical thinking of the of the students of the Law Enforcement specialty learning Foreign Language showed that role-playing methods not only motivate students to successfully master vocabulary and speech clichés, but also subjectively evaluate both your speech behavior and your dialogue partner. Bilingualism is considered not as a barrier to solving communicative tasks, but as a condition for the mandatory formation of bilingualism mechanisms and representing the psycholinguistic basis for the formation of analytical thinking in the field of professional English.

Keywords: analytical thinking, bilingualism, cadets-representatives of Siberian indigenous peoples, students of Central Asian countries, law enforcement activities, bilingualism, bilingualism mechanisms.

Введение. Процессы коммуникации представляют существенное значение в деятельности сотрудника правоохранительных органов. Огромный перечень качеств должен иметь оперуполномоченный, успешно выполнять свои функции. Каждый сотрудник, реализуя свою деятельность в служебном коллективе, должен уметь организовать информационный обмен, координировать свою деятельность с другими сотрудниками, определить межличностные позиции. При оперативно-сыскной деятельности он должен быть вооружён знаниями о системе конструктивных динамических моделей людей и их поведении в сложившейся криминальной обстановке, предвидеть исход события, аналитически подходить к решению поставленных задач на практике. Успех выполнения операции во многом зависит от уровня сформированности коммуникативной компетенции. Умение завязать диалог с подозреваемым, вести опрос свидетелей, анализировать полученную информацию и её определять существенные и несущественные признаки и так далее. В связи с этим у сотрудника должна быть сформирована коммуникативная компетенция, которая бы включала не только уровень развития коммуникативных качеств, индивидуальных свойств и умений ведения диалога, и налаживания контактов, но и выбора языковых средств, которые также определяют речевое поведение говорящих.

В профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов знание иностранного языка становится обязательным при работе с иностранными гражданами. Это в свою очередь определяет целый спектр задач для прояснения сложившейся ситуации, а также речевое поведении иностранца: выявить причину обращения за помощью, оказание помощи, установление личности и речевого акта коммуникации на предъявленном языке и так далее. Современные программы предусматривают работу с материалами прессы и научными статьями, где закладывается основы формирования коммуникативной компетенции. Однако если коммуникативные свойства личности формируется на родном языке, то коммуникативные отношения и подготовленность на иностранном языке сводятся не к разговорной речи, (которая требует включения аналитического мышления на протяжении всего процесса коммуникации), а к формированию письменной и условно разговорной речи с объективной оценкой. Коммуниканты не понимают, зачем искусственно создаются задания, если они не имеют, кроме использования их на занятиях, практического применения. Уровень мотивации овладения языком ослабевает, коммуникативные отношения обусловливаются созданием условно-речевых ситуаций (где выбор языковых средств заранее предопределён и мыслительные процессы не происходят), которые не имеют профессиональной направленности. Для выполнения задач, поставленных в рабочих программах по дисциплине «Иностранный язык», требуется включение интегральной характеристики, затрагивающей аспекты деятельности будущего сотрудника правоохранительных органов: «способность к деловому общению, профессиональной коммуникации на одном из иностранных языков» [5, с 3]. А для этого обучающийся должен уметь «пользоваться наиболее употребительными языковыми средствами в основных коммуникативных ситуациях делового общения и профессиональной коммуникации», а значит анализировать, не только речевую ситуацию, но и речевое поведение, как своё, так и партнёра по диалогу.

Изложение основного материала статьи. Современным государственным требованием к высшему образованию является подготовка конкурентоспособного специалиста на рынке труда в соответствие с потребностями общества. В рамках многопрофильности обучения «главным стимулом саморазвития зрелого человека и профессионального коллектива является самостоятельное изучение (им самим) результатов своего труда, самостоятельная диагностика причин успехов и неудач, самостоятельное принятие решений о путях усовершенствования собственной деятельности, самостоятельная оценка меры продвижения в направлении искомого результата» [7, с. 7]. Саморегуляция и саморазвитие личности не происходит стихийно, а зависит от многих факторов: от приобретённых знаний и умений в выбранном профессиональном направлении, типа личности с развитой способностью аналитически мыслить в новом информационном пространстве, определять причинно-следственные связи, синтезировать и абстрагировать информацию, связанную с решением поставленных задач в профессиональной деятельности.

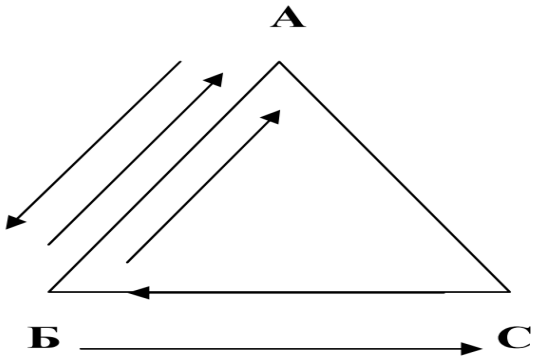
Принято считать, что основными логическими приёмами формирования понятий являются анализ, синтез, абстрагирование, сравнение и обобщение. Из этого следует, что мышление человека не только включает аналитические приёмы решения задач, но умения выявлять существенные признаки в огромном потоке информации. Однако анализ по своей сути является катализатором для осуществления всех процессов. Фактически анализ писихолингвистических явлений не проходит обособленно от других мыслительных действий, более того, он ускоряет те или иные механизмы мышления и не утрачивает свою значимость на протяжении всего процесса обучения. Для определения существенных признаков необходимо выделить не существенные. То есть следует отвлечься, абстрагироваться от косвенной информации. В любом случае, чтобы запустить механизм абстрагирования, мы должны понять, осознать, проанализировать суть вопроса, мысленно расчленить предмет на составные элементы, части, стороны, признаки, а затем абстрагироваться. Механизм обратной связи (анализа) – синтез представляет собой мысленное соединение отдельных частей и требует логики обработки информации, – что необходимо соединить в целое, весь материал или какую-то его часть. Способность видеть закономерности внутри целого – требует формирование практического склада ума, для этого нужен опыт и компетентность в решении определённых задач. В нашем случае не синтетическое, аналитическое мышление будет рассматривать в более широком смысле, как стартовый обучающий логический приём.

Чтобы сформировать аналитическое мышление, необходимо развивать, совершенствовать знания, умения и навыки для понимания, изучения и обработки информации. Развитие психических процессов в интеллектуальной деятельности человека многогранно. Это развитие является результатом количественных и качественных изменений в организме человека. Оно связано с постоянными, непрекращающимися изменениями, переходами из одного состояния в другое, восхождением от простого к сложному, от высшего к низшему. При изучении иностранного языка, который является как первым, так следующим иностранным языком для обучающихся, эти процессы лингвисты называют механизмами билингвизма. Следовательно, чтобы развивать аналитическое мышление, необходимо рассмотреть эти механизмы, их влияние на эффективность изучения иностранного языка.

В своей ранней работе «Особенности обучения иностранному языку представителей коренных народов Сибири» автор статьи среди механизмов билингвизма особо выделяет *лингвистический опыт* обучающегося. При этом механизме все мыслительные операции происходят на родном языке, но опосредованным языком является тот, через который происходит подача информации о грамматических явлениях первого (иностранного) языка. Безусловно, развитие синтетического мышления у обучающихся здесь исключено, процесс передачи информации будет обрабатываться по разным схемам. Если учитывать, что в Восточно-Сибирском институте МВД обучаются курсанты разных национальностей, коренные народы Сибири и представители среднеазиатских стран, то в процессе изучения иностранного языка обучающихся можно разделить на два типа:

1. индивид с *координированным двуязычием* располагает двумя независимыми системами; получая информацию на языке **А**, он принимает его на этом языке и на нём же формулирует и даёт свой ответ; получая сообщение на языке **Б**, он понимает его и на языке **Б,** и даёт на нём ответ;
2. индивид со *сложным двуязычием* имеет несовершенную систему, которая может быть, например, система языка **А**; получая сообщение на языке **А**, он понимает его и отвечает на него на этом же языке; но когда он получает сообщение на языке **Б**, то для понимания переводит сначала на язык **А** и формулирует ответ на этом языке, который затем переводит на язык **Б** и даёт на нём ответ. Очевидно, что для трилингвизма эта система будет выглядеть следующим образом: **А** – иностранный язык; **Б** – русский язык; **С** – родной язык.

Следует заметить, что курсанты, представители среднеазиатских стран (таджики, киргизы и узбеки) при изучении второго иностранного языка пользуются как координированным, так и сложным двуязычием. Если представленной лексемы нет в русском языке, то мыслительные операции происходят на родном языке» [2, с. 415].



Перенос в область речевых навыков, как следующий механизм выражается накоплением опыта сравнения и сопоставления изучаемых языков с родным. По мнению Ф.А. Ибрагимбекова «владение вторым языком превращает имеющуюся и в родном языке (но занимающую ограниченное место и в плане грамматического строя) возможность выражения одного понятия разными словесными средствами в универсальную закономерность. На этом пути проистекает, по выражению Л.В. Щербы, освобождение из-под власти символа. Если при овладении русским как вторым языком, такой процесс требует значительной тренировки, то дальше, при овладении двуязычным обучающимся третьим и следующим языком, он заметно облегчается. Однако этот путь наиболее сложен при развитии биглосии и облегчается, благодаря переносам речевых навыков при развитии полилосии» [4, с. 36-37].

Следующий механизм выражен принципом сознательного сопоставления и привлечения родного языка при изучении иностранного как опоры для понимания лингвистических явлений. Лингвисты называют его чувством языка. Этот механизм ничего общего не имеет с психическими понятиями как «интуиция», «инстинкт», «шестое чувство».

Следующим характерным признаком двуязычия учёные рассматривают *внутреннюю речь*. Б.Ф. Бабаев по этому поводу высказал мнение, что внутренняя речь включается в самый процесс рождения и становления мысли, а “наличие в мышлении наглядной опоры сказывается и на динамике, и на структурно-грамматических особенностях внутренней речи” [1, с. 19].

Механизмы билингвизма, как мы убедились, могут притормаживать процесс получения информации в изучении иностранного языка в силу разных обстоятельств, поскольку содержит не только социолингвистическую составляющую, но и социокультурный компонент, который проявляется в речевом поведении говорящего и накладывается на структуру изучаемого языка.

Однако в рабочих программах заложен стереотип речевого поведения спикера изучаемого языка, но он может не совпадать с этническими особенностями обучающегося, языковыми явлениями его родного языка. Знать язык говорящего для преподавателя совсем не обязательно при планировании дидактических заданий, но крайне важно учитывать механизмы билингвизма при построении коммуникации между партнёрами, тщательно подбирать установки и коммуникативные задачи, ранжировать задания от условно-речевых до собственно-речевых, распределять логические приёмы не только от простого к сложному, но и наоборот.

Разговорная речь, как принято считать, требует вложения, как минимум, аналитического мышления, независимо от профессиональной направленности изучения иностранного языка. Курсант, обучающиеся профессиональному английскому языку согласно требованиям рабочей программы должен владеть «коммуникативными навыками монологической и диалогической речи в основных коммуникативных ситуациях делового общения и профессиональной коммуникации» [5, с. 4].

Для выявления сочетаемости логических приёмов с механизмами билингвизма на эффективность развития аналитического мышления при решении коммуникативных зада был проведён педагогический

эксперимент. В исследовании участвовали курсанты-представители коренных народов Сибири и слушатели среднеазиатских стран. Эксперимент проводился в трёх группах, каждой группе было предложено выполнить ряд заданий в течение 90 минут. В данном исследовании акцент был направлен на двуязычие, где английский язык являлся первым иностранным.

Первая группа курсантов работала с материалами прессы, вторая группа выполняла задания после прочтения публицистических текстов, третья группа участвовала в следственном эксперименте, в определении виновности подозреваемого согласно выбранной роли. В каждом задании курсантам было предложено отметить, какие логические приёмы он использовал и как часто обращался к родному языку для сравнения, сопоставления лексико-грамматического явления. По мере выполнения заданий, количество приёмов суммировалось согласно их частотности выделения и сводилось в общую таблицу. Результаты эксперимента показали, что выбор логических приёмов и обращение одновременно к двум языкам для сравнительного анализа (русскому и родному) был в равном соотношении как среди представителей коренных народов Сибири, так среднеазиатских стран. Только два слушателя, как было зафиксировано в эксперименте, не прибегали к лингвистическому опыту родного языка, так как русский языком они владели в равной степени, как и родным.

Таблица 1

Лингводидактические приёмы решения коммуникативных задач

Установки к решению коммуникативных задач	Логические приёмы	Механизмы билингвизма
1. Работа с материалами прессы: Read the two models. Which model could be included in a local newspaper or magazine? Which article reports only the facts Review the theory, and then mark the following statements T/F. Define the types of articles. Write the appropriate headlines and give the paragraph plan for each topic. Then write questions in the appropriate style, using 120-180 words.	Анализ, сравнение, синтез Абстрагирование Сравнение Обобщение, синтез	Лингвистический опыт, перенос речевых навыков Лингвистический опыт, внутренняя речь Перенос в область речевых навыков, лингвистический опыт. Внутренняя речь, чувство языка
2. Работа с публицистическими текстами: Read the text with interest and fill in the table. Define the murderer's name, type of the crime, crime motive, write down your comments using communicative cliché.	Анализ, абстрагирование, синтез	Лингвистический опыт, внутренняя речь, чувство языка
3. Работа с материалами детективных историй (аутентичными текстами): **The accused:** 1. Read your version of the story and be ready to answer the judge's questions. **The medical expert:** Study the report of the investigator, then look through an "after" picture of a crime scene and comment on some singled out fragments on it. If you are in two minds, read the clues at the upside-down. Be ready to use this evidence when answering the judge's questions. **The investigator:** Study your report, and then look through an "after" picture of a crime scene. Comment on some singled out fragments on it. If you are in two minds, read the clues at the upside-down. Be ready to use this evidence when answering the judge's questions. **The judge:** Study an "after" picture of a crime scene and ask questions about the committed crime. **The jury:** 1.Match the evidence and hypotheses. Pass your verdict. Comment on your decision. 2. Pass a sentence and say if an accused is innocent or guilty of Philip McLean's murder? [3, с. 6].	Абстрагирование, Анализ, сравнение, синтез, обобщение	Перенос в область речевых навыков, лингвистический опыт, внутренняя речь, чувство языка

Согласно результатам проведённого эксперимента можно предположить, что самыми приближёнными и мотивированными установками были задания по расследованию преступления. Практически все механизмы билингвизма были задействованы одновременно, приближая речевое поведение к собственному речевому. В ролевой игре очевидны несколько сторон реализации деятельности будущего сотрудника правоохранительных органов: индивидуально-психологические особенности личности, коммуникативные отношения и коммуникативная подготовленность. Констатируя выше сказанное вслед за Келих В.Р. можно резюмировать, что «в целях повышения эффективности разнообразных сторон правоохранительной деятельности сотруднику необходимо владеть речевыми средствами в зависимости от ролевого поведения; особенностями общения в условиях конфликта и ведения переговоров, определении межличностных позиций членов коллектива; способностью предвидеть последствия поведения; способностью распознать структуру коммуникативных ситуаций, способностью выстраивать межличностные отношения» [6, с 9-11]. Все эти особенности включают не только логику мышления, но и память, внимание и уровень социального интеллекта. Также проявляются мотивационные основы коммуникативной деятельности: применение сформированных навыков построения речевого поведения в служебной деятельности. Следует отметить, что все участники процесса являются полноправными коммуникантами с собственной точной зрения. Благодаря созданной ситуации (максимально приближённой к реальным событиям) зависит правильность выбора речевых единиц в профессиональной деятельности, логическому и мотивированному включению их в речевое поведение.

Выводы. Развитие аналитического мышления является одной из основополагающих условий совершенствования коммуникативной компетентности будущего сотрудника правоохранительных органов. При традиционном обучении не учитывается формирование механизмов билингвизма, особого способа формирования мышления. Однако изначально в этой системе заложена основа развития аналитического мышления, но она создаётся искусственным путём, как это видно из таблицы: «работа с материалами прессы» и «работа с публицистическими тестами». В связи с создавшейся ситуацией необходима эффективная методика игрового тренинга для совершенствования коммуникативной компетенции, которая позволит включать комплекс дидактических методов с учётом особенностей (роли) объекта обучения и будет направлена: на достижение специфики взаимодействия, создания положительного психологического климата в группе (многонациональном коллективе); пробуждение интереса в области познания языка и построение речевого поведения; рефлексию; акцентуализации момента окончания тренинга (игры, например, вынесение приговора).

Литература:

1. Евдокимова М.Г. Особенности обучения иностранному языку представителей среднеазиатских стран (на примере образовательных организаций МВД России): учебно-методическое пособие / М.Г. Евдокимова. – Иркутск: фгкоу во вси мвд России, 2017. – 128 с.
2. Евдокимова М.Г. Проблемы достижения речевой аутентичности курсантами, представителями среднеазиатских стран при изучении второго иностранного языка // В кн.: Подготовка кадров для силовых структур: современные направления и образовательные технологии. Сборник материалов 21-й всеросс. науч.-метод. конф. 2016. С. 414–418.
3. Евдокимова М.Г. Virtual Bureau of Investigation (Виртуальное бюро расследования): учебно-методическое пособие по английскому языку. Иркутск: фгкоу впо вси мвд России, 2015. – 115 с.
4. Ибрагимбеков Ф.А. О психологических основах повышения эффективности обучения русскому языку в нерусской школе: материалы III Закавказской конф. психологов. – Баку, 1962. – 87 с.
5. Иностранный язык: Рабочая программа дисциплины «Иностранный язык» специальности – 40.05.02 Правоохранительная деятельность. – Иркутск: ФГКОУ ВО ВСИ МВД России, 2018. – 51 с.
6. Келих В.Р. Совершенствование коммуникативной компетентности сотрудников органов внутренних дел в системе повышения квалификации: автореф. дис. … канд. пед. наук. / В.Р. Келих – Сакт-Петербург, 1998. – 2 с.
7. Кваша Б.Ф., Олейников В.С. и др. Акмеология: методологический аспект. Учебное пособие / Под ред. В.С. Олеников. – СПб: СПбГУ, СПб академия МВД России, 1998. – 108 с.

Педагогика

УДК 378:001.891

доктор педагогических наук, доцент Ежова Татьяна Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

АКТУАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТНЫХ СМЫСЛОВ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье дан теоретический анализ проблемы актуализации личностных смыслов содержания профессионального образования. Обосновано, что индивидуально-личностная значимость получаемой информации становится основным фактором, влияющим на преобразование безличного знания в профессионально и личностно значимое, «живое» знание. Механизм такого преобразования реализуется по следующим направлениям: целеполагание - ценностная ориентация - овладение содержанием образования - профессиональная направленность субъектов - характер взаимодействия субъектов. В статье представлен сравнительно-сопоставительный анализ педагогического взаимодействия в традиционной и гуманитарной парадигмах образования.

Ключевые слова: содержание образования, актуализация личностных смыслов, рефлексия, целеполагание, ценностная ориентация, профессиональная направленность, взаимодействие субъектов.

Annotation. This article is devoted to the theoretical analysis of the issue of the personal meanings actualization in the content of the professional education. It has been proven that the personal meaning of the information acquired becomes the crucial factor influencing the transformation of the impersonal knowledge into personally and professionally important knowledge that is “alive”. The scheme of this transformation is carried out in the following directions: goal-setting – value system – acquiring the content of education – professional subject orientation - type of subject interaction. The author presents the comparative analysis of the pedagogical interaction in the traditional and humanitarian educational paradigms.

Keywords: the content of education, personal meanings actualization, goal-setting, value system, introspection, professional orientation, subject interaction.

Введение. Актуализация личностных смыслов содержания профессионального образования является значимой, но не всегда четко осознаваемой проблемой профессиональной подготовки будущего специалиста. Поскольку личностным смыслам присущ динамический характер, они формируются и реализуются лишь тогда, когда их существование осознается человеком. Если этого не происходит, то они постепенно теряются. Актуализация смыслов и перевод их в категорию личностных представляет собой сложный, многоуровневый и длительный процесс, который не может быть безличным, он всегда связан с субъектом, поскольку субъект сам определяет для себя временную перспективу: рефлексия прошлого опыта, оценивание настоящего и осмысление будущего (оценка перспектив). Все названные временные перспективы проецируются и на содержание профессионального образования, наделяя его конкретными личностными смыслами.

Изложение основного материала статьи. Система личностных смыслов, отмечает А. В. Серый, затрагивающая мотивационно-потребностную, эмоциональную и когнитивную сферы, обусловливает целостность самой личности и опосредует жизнедеятельность человека в целом. Автор подчеркивает, что система личностных смыслов, являющаяся сложным динамическим образованием с внутренне неоднородной

структурой, становится детерминирующим фактором, оказывающим ключевое воздействие на формирование установок, ценностей, мировоззрения и жизненной позиции человека, которые находят выражение в отношении к себе, другим людям, миру в целом [11].

Д. А. Леонтьев, исследуя психологический аспект данной проблемы, соотносит понятия «личностные смыслы», и «личностные ценности». С точки зрения автора, личностные ценности являются одновременно и источниками, и носителями значимых для человека смыслов. Кроме того, подчеркивает ученый, если выбор и принятие ценностей человеком происходят осознанно, то смыслы могут быть не всегда четко осознаваемыми, но относительно субъекта они всегда выступают как личностные, поскольку любое явление или процесс обретают смысл только тогда, когда они постигаются человеком [7].

Различные аспекты рассмотрения личностных смыслов нашли свое отражение в таких сложноорганизованных динамических системах, как «многомерный мир человека» А. Н. Леонтьева [6], «жизненные миры» Ф. Е. Василюка [2], «смысловая сфера личности» Б. С. Братуся [1], «смысловая реальность» Д. А. Леонтьева [7] и др.

Необходимо отметить, что период профессионального обучения студента в вузе является наиболее сензитивным для формирования и развития его системы личностных смыслов. Сензитивность данного периода определяется в контексте формирования и развития целостной Я-концепции, личностного и профессионального самоопределения субъектов образования, становления их нового уровня самосознания, идентификации будущего социального статуса и характеризуется интенсивным изменением жизненных стереотипов, систематизацией ценностно-смысловых ориентаций, стремлением к самореализации в профессии и профессиональной успешности.

Для актуализации личностных смыслов содержания профессионального образования необходимо формировать внутреннюю установку субъекта на приобретение «живого знания», чтобы обучающиеся могли самостоятельно извлекать и усваивать новое, преобразуя получаемую информацию из «безличной формы всеобщности» (термин А.Н. Леонтьева) в личностно значимый процесс овладения субъектом профессиональными знаниями, умениями и навыками их практического использования в различных видах учебной и профессиональной деятельности. Психологический аспект этой проблемы являлся одним из «пунктов», над которым, по собственному признанию А. Н. Леонтьева, он «бился 40 лет», чтобы «значения, ... получая личностный смысл, становились орудием пристрастности жизни» [6, с. 241]. Индивидуально-личностная значимость получаемой информации (наличие ценности и смысла) становится основным фактором, влияющим на преобразование безличного знания в знание пристрастное, «живое». Механизм такого преобразования реализуется по следующим направлениям: целеполагание - ценностная ориентация - овладение содержанием образования - профессиональная направленность субъектов - характер взаимодействия субъектов.

В блоке «Целеполагание» вектор изменений идет в следующем направлении: внешнее целеполагание (цели задаются извне) → внутреннее (цели осознаются в процессе учебной деятельности) → совместное (цели формируются и реализуются в процессе совместной учебно-профессиональной деятельности). Цели образования, сформулированные обществом, будущим работодателем и самим субъектом, могут несколько отличаться, но это не значит, что они противоречат друг другу. В исследованиях последних лет [3, 9, 10] указывается на то, что цель профессионального образования в целом можно охарактеризовать как трехкомпонентную: в профессиональной области – это формирование ключевых компетенций будущего специалиста, в общественной жизни – полноценная социализация личности в обществе, в личностной сфере – становление самоценной личности. Таким образом, общая цель профессионального образования заключается в создании условий для становления целостного человека во всем многообразии его психофизических, социальных и личностных характеристик, т.е. мы говорим о целевой установке на индивидуальное развитие, личностное становление и позитивную самореализацию субъектов образования. Соответственно можно говорить и о трехкомпонентном результате: общество, выступая корпоративным заказчиком и потенциальным потребителем, получает профессионально компетентного социализированного члена, при этом происходит осознание личностью собственной самоценности, самоопределение и самореализация личности в постоянно меняющемся мире.

В блоке «Ценностная ориентация» происходит формирование ценностных ориентаций субъектов образования со следующим вектором изменений: императивная ориентация обучающихся на общечеловеческие (Человек, Жизнь, Здоровье, Семья, Труд, Знание, Добро, Истина и др.) и профессиональные ценности (самореализация в профессии, профессиональное саморазвитие, профессиональная успешность, принадлежность к профессиональному сообществу) → внутреннее осмысление общечеловеческих и профессиональных ценностей → осознанный выбор и присвоение личностью ценностей, определяющих смысложизненные ориентиры.

Американский психолог А. Маслоу разделил потребности человека на две группы: низшие и высшие. Согласно классификации А. Маслоу, в данной иерархии сначала идут низшие потребности — физиологические, потребности безопасности и защиты, принадлежности и любви, самоуважения, самоактуализации, личностного самоусовершенствования. В основе концепции А. Маслоу лежит допущение, что доминирующие концепции безопасности, расположенные внизу (физиологические), должны быть более или менее удовлетворены, чтобы человек мог осознать желание быть мотивированным потребностями, расположенными наверху, которые являются его духовной сущностью. По данным самого А. Маслоу, только 1% людей выходит на высший уровень самореализации. Поскольку ценностно-смысловое ядро изначально при рождении в человеке не заложено, естественно и вполне объяснимо, что в первую очередь устремления человека направлены на удовлетворение экзистенциальных потребностей низшего уровня, и лишь потом встанет вопрос развития потребностей высшего уровня (выстраивание собственного мира ценностей, духовно-нравственное становление, открытие рефлексивного мира собственного «Я», потребность в общении) [8].

Изменения в блоке «Ценностная ориентация» не могут считаться позитивными, если преподаватель в процессе совместной деятельности не смог привить студентам определённую социально одобряемую систему общечеловеческих и профессиональных ценностей. Механизм трансформации общественных ценностей в личностные осуществляется путем «восхождения личности к ценностям общества на основе закона возвышения потребностей» (А.В. Кирьякова) [5]. В учебном дискурсе студент воспринимает отраженные в

учебном материале ценности как результат нравственного выбора других людей и, анализируя этот выбор, осуществляет процесс собственного ценностного самоопределения.

В блоке «Овладение содержанием образования» происходит поэтапное овладение студентами содержанием профессионального образования. Вектор изменений: естественное понимание и интерпретация материала → наделение его личностным смыслом (трансформация получаемой информации в «живое знание») → формирование умений и навыков его практического использования в различных видах учебной и профессиональной деятельности. Задачей преподавателя является не «выстраивание «островков знаний», а создание целостного «образа мира», в котором человек может осмыслить свое место в мире и овладеть способами герменевтического понимания при взаимодействии с миром» [3, с. 48].

Для успешного овладения содержанием образования преподаватель должен организовать учебно-познавательную деятельность таким образом, чтобы была актуализирована индивидуально-личностная значимость получаемой информации с личностной рефлексией ее ценности и смысла для каждого обучающегося. В реальной образовательной практике это означает: для того, чтобы получаемая информация стала знанием, субъект должен транспонировать ее на свой прошлый опыт, обогатив его новым содержанием и личностным смыслом [4]. И лишь такой механизм перехода информации в знание обеспечивает приобретение студентом «живого знания». Эффективность усвоения содержания образования возрастает благодаря тому, что это содержание обретает теперь качественно новый личностный смысл, выступает как содержание и среда становления личностного опыта индивида. Получаемая информация становится личностно значимой для обучающегося, как правило, лишь в том случае, если он осознает ее востребованность в будущей профессиональной деятельности.

В блоке «Профессиональная направленность субъектов» происходят изменения в создании образа будущей профессии и образа «Я в будущей профессии». Вектор изменений: субъективные представления, отражающие эмоциональное отношение к избранной профессии и будущей профессиональной деятельности→профессиональное самоопределение субъектов → создание и конкретизация образа профессионального будущего → саморазвитие и самореализация в профессии. Профессиональная направленность личности, характеризующая субъектов образования с позиций их отношения к будущей профессиональной деятельности, дает наиболее полное представление о мотивах студентов при выборе специальности, о потребностях личности в профессиональном самоопределении и самореализации. Формирование профессиональной направленности – это сознательно организуемый, целенаправленный, полифункциональный процесс, основополагающее место в котором занимают профессиональные ценности, цели и задачи, принимая которые, субъект осознанно осуществляет ответственный выбор образовательной и профессиональной траектории своего развития [10]. Для осуществления перечисленных изменений в первую очередь необходима системная рефлексия субъекта на собственную деятельность и поведение, на мотивы выбора профессии, на представления о будущей профессиональной деятельности и возможности самореализации в выбранной профессии. Такая рефлексия позволяет каждому субъекту образовательного процесса определить свое место в системе отношений с другими субъектами, оценить свою позицию и сравнить ее с позицией других, т.е. стимулирует самоопределение субъектов. Направленность вектора рефлексии идет по схеме «Я» - «МЫ» - «Я».

В блоке «Характер взаимодействия субъектов» происходит изменение модели взаимодействия субъектов. Вектор изменений: линейная однонаправленная субъект-объектная модель взаимодействия → трансакционная двунаправленная субъект-объектная модель взаимодействия с обратной связью → круговая интерактивная модель субъект-субъектного диалогического взаимодействия [3].

Если сравнить основные характеристики педагогического взаимодействия в традиционной и гуманитарной парадигмах образования, то данные такого сравнительно-сопоставительного анализа можно представить в виде следующей таблицы [3, с. 237]:

Традиционная парадигма	Гуманитарная парадигма
Человек — средство достижения заранее заданного стандартизированного результата.	Человек — смысл и цель педагогической деятельности.
Обезличивание студента, «валовой» подход к человеку.	Ориентация на потребности, интересы, возможности конкретного обучающегося.
Студент — объект педагогического воздействия.	Студент — субъект познавательной деятельности.
Субъект-объектный, монологический характер взаимодействия участников образовательного процесса.	Субъект-субъектное диалогическое взаимодействие участников образовательного процесса.
Руководящая позиция преподавателя и подчиненная позиция студента.	Ценностно-смысловое равенство участников образовательных отношений.
Формальное, функционально-ролевое восприятие педагогом обучающихся в рамках социальной роли.	Стимулирование преподавателем желания студента к собственной, спонтанной, внутренне детерминированной активности.

Выводы. Таким образом, подводя итог сказанному, отметим, что актуализация личностных смыслов содержания профессионального образования осуществляется по нескольким направлениям: целеполагание - ценностная ориентация - овладение содержанием образования - профессиональная направленность субъектов - характер взаимодействия субъектов. Используя представленный механизм, можно целенаправленно подводить студентов к актуализации смыслов образования и переводу их в категорию личностных, когда содержание образования, обращенное к жизненной проблематике отдельного человека, становится смыслопорождающим фактором индивидуального развития, личностного становления и позитивной самореализаци каждого субъекта образования.

Литература:

1. Братусь Б. С. К изучению смысловой сферы личности / Б. С. Братусь // Вестник Московского ун-та. - Сер. 14. Психология. - 1981. - № 2. - С. 46-56.
2. Василюк Ф. Е. Психология переживания / Ф. Е. Василюк. - М.: Изд-во МГУ, 1984. - 200 с.
3. Ежова Т. В. Проектирование педагогического дискурса: методология, теория, практика / Т. В. Ежова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 320 с.
4. Зинченко В. П. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Ч. 1: Живое знание / В. П. Зинченко. — Самара, 1998. — 216 с.
5. Кирьякова А. В. Механизмы ориентации личности в мире ценностей / А. В. Кирьякова // Вестн. Оренб. гос. ун-та. — 2002. — № 7. — С. 4—11.
6. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. Т. 2 / А. Н. Леонтьев. — М.: Педагогика, 1983. — 318 с.
7. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. — М.: Смысл, 1999. — 487 с.
8. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики : пер. с англ. / А. Маслоу. — СПб.: Евразия, 1997. — 430 с.
9. Пак Л. Г. Социально-ориентированная деятельность студента вуза: от идеи к реализации: монография / Л. Г. Пак. – Оренбург, 2013. – 312 с.
10. Попов А. Н. Формирование профессионально-коммуникативной культуры будущего инженера средствами учебного дискурса: монография //А.Н. Попов, Т.В. Ежова. – Уфа: АЭТЕРНА, 2017. – 196 с.
11. Серый А.В. Система личностных смыслов: структура, функции, динамика / А. В. Серый; науч. ред. М. С. Яницкий. - Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004. - 272 с.
12. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М. С. Яницкий. - Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. - 204 с.

Педагогика

УДК 37.032

доктор педагогических наук, доцент Ежова Татьяна Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);
студентка Этманова Эльвира Рашидовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНЫХ КОНЦЕПЦИЙ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В настоящей статье дан сравнительно-сопоставительный анализ понятия «критическое мышление», представленный в работах зарубежных ученых, приводятся концептуально значимые характеристики критического мышления, раскрываются возможности развития данного феномена в процессе образования. Обосновано, что критическое мышление, трактуемое как рефлексивный вид мышления, позволяет соотносить внешнюю информацию с имеющимися у человека знаниями, его витагенным опытом, прогнозировать и объективно оценивать результаты деятельности на основе анализа и оценки получаемой информации. В контексте образования особая роль в развитии критического мышления отводится учебной деятельности – как деятельности, способствующей становлению обучающегося как целостного человека (как личности, субъекта, индивидуальности).

Ключевые слова: критическое мышление, рефлексия, когнитивные процессы, субъектная позиция, «сообщество критического мышления», «совещательная практика».

Annotation. This article provides a comparative analysis of the concept of "critical thinking", presented in the works of foreign scientists, provides conceptually significant characteristics of critical thinking, reveals the possibility of the development of this phenomenon in the process of education. It is proved that critical thinking, interpreted as a reflexive type of thinking, allows to correlate external information with existing human knowledge, his vitagenic experience, to predict and objectively evaluate the results of the analysis and evaluation of the information. In the context of education, a special role in the development of critical thinking is given to educational activities - as activities, contributing to the formation of the student as a whole person (as a person, subject, personality).

Keywords: critical thinking, reflection, cognitive processes, subjective position, « community of critical thinking», «deliberative practice».

Введение. В конце XX – начале XXI веков в российском обществе произошли перемены, затронувшие все сферы нашей жизни, включая образование. Они привели к переосмыслению сути образовательного процесса: знаниевая парадигма сменилась общей гуманистической направленностью, при которой главной ценностью является личность, ее потенциал и перспективы развития. Образование стало пониматься как особый вид культурной деятельности, цель которого заключается в формировании человека нового типа мышления, способного глубоко проникать в философию многомерного и многопланового мира, вырабатывать собственную стратегию поведения, обладать таким уровнем внутренне детерминированной активности, при которой он оказывается в состоянии критически оценивать поступающую информацию и принимать объективные решения независимо от частных ситуаций и обстоятельств. Речь идет о личности, способной к критическому мышлению.

О необходимости развития критического мышления уже много лет говорят отечественные и зарубежные ученые. Исследуя проблему развития критического мышления в процессе образования молодежи, исследователи делают серьезный шаг в решении важнейшей, но далеко неисчерпанной проблемы формирования. Анализируя работы зарубежных и отечественных ученых по проблеме развития критического мышления, необходимо отметить, что, хотя понятие «критическое мышление» широко применяется в современной науке, трактуется оно весьма неоднозначно. Изучению критического мышления посвящено

множество исследований, авторы которых используют это явление в столь различных научных системах, что спектр употребления термина «критическое мышление» весьма широк. Понятие «критическое мышление» является объектом междисциплинарного изучения целого ряда научных дисциплин, таких как философия, антропология, социология, психология, педагогика, политология. Целью нашего исследования является изучение проблемы развития критического мышления в аспекте образовательной деятельности.

Изложение основного материала статьи. В зарубежной методике проблема критического мышления нашла отражение в работах Д. Дьюи, Д. Мэкпэка, Р. Пола, Б. Файер-Бэкон, Д. Хэтчера, Р. Энниса. Данное понятие представляет значительный интерес для ученых в области философии. Однако вопросы критического мышления перестали быть предметом интереса исключительно философии, и теории критического мышления разрабатывались в психологии, педагогике, социолингвистике. Джон Дьюи, один из основоположников теории критического мышления в сфере образования, опирался на идею о рефлексивном мышлении. Д. Дьюи провел различие между процессом и продуктом мышления. Под «рефлексивным мышлением» ученый подразумевал «активное, настойчивое и тщательное рассмотрение любой проблемы, стремление к выводам, стремление к решению данной проблемы» [цит. по 1, с. 35]. Считается, что Д. Дьюи был первым, кто провел параллели между условиями обучения, взаимодействием субъектов образования и рефлексивным мышлением, декларировал развитие рефлексивного (критического) мышления как одну из важнейших целей образования.

Однако, несмотря на довольно продолжительное изучение данной проблемы, критическое мышление не получило широкой известности до начала 80-х годов XX века. В качестве примера можно привести систему Калифорнийского государственного университета, в рамках которой требовалось, чтобы все преподаватели развивали у студентов критическое мышление («Указ 338»). Необходимо отметить быстрое развитие интереса к критическому мышлению во всем мире, начиная с 80-х годов XX века.

В одной из проанализированных в ходе исследования статей «Why teach critical thinking?», автор L.S. Jeevancmtham дает сопоставительный анализ дефиниций понятия «критическое мышление» таких ученых, как L.F. Schlecht, R. H. Ennis, M. Lipman, L. J. Splitter, P. J. Hager [5]. Приведем дефиниции названных авторов. Профессор философии L.F. Schlecht определяет критическое мышление как «любой навык, необходимый для распознавания, анализа и оценки аргументов» [цит. по 5, с. 119].

R. H. Ennis понимает под критическим мышлением «разумно отражательное мышление, сфокусированное на решении вопросов: во что верить, на что полагаться, что делать» [1]. M. Lipman рассматривает критическое мышление как «умелое, ответственное мышление, которое способствует здравому смыслу, так как данное мышление: (а) опирается на критерии, (б) является саморегулирующейся системой, (с) чувствительно к контексту» [6].

L.J. Splitter говорит: «Учась мыслить критически, мы учимся структурировать наш опыт такими способами, благодаря которым мы учимся мыслить и самосовершенствуем себя» [цит. по 5, с. 119]. Автор отмечает, что «критическое мышление – это нормативное мышление: критический мыслитель тот, кто готов сделать обоснованные суждения о качестве того, что он увидел услышал, подумал» [цит. по 5, с. 119-120]. P. J. Hager вводит такие понятия как «низкоуровневые умственные действия» (запоминание, сравнение, деление) и «высокоуровневые психические действия» (достоверная оценка, определение предположения и определение силы аргументов или требований). Критическое мышление автор относит к высокоуровневому психическому действию. Критическое мышление имеет следующие характеристики: анализ, оценка, разумность и отражение. Данное мышление «самовосстанавливается» и чувствительно к контексту [4].

Многие педагоги в своей педагогической деятельности акцентируют внимание на развитии критического мышления. Отмечается тесная связь между критическим мышлением и образованием. Американский ученый J. E. McPeck утверждает, что критическое мышление является необходимым условием образования, поэтому автор логически ставит развитие критического мышления в качестве обязательной составляющей целеполагания в образовании [7, с. 170].

Несмотря на интерес к проблеме критического мышления, существует неопределенность в отношении трактовки самого понятия и его отношения к образовательному процессу. D. R. Garrison отмечает, что в разное время авторы ассоциировали критическое мышление «с поиском путей решения проблем, но не с творческим мышлением; с дедуктивным, но не с индуктивным мышлением; с плохо определенными, но не с четко поставленными проблемами» [2, с. 287].

J. Sternberg пытается объяснить природу критического мышления в контексте образования субъекта. Он полагает, что основные различия заключаются в том, насколько широко или узко рассматривается концепция критического мышления – чаще как нечто целое, единое, чем как ядро какого-либо компонента. Поэтому проблему развития критического мышления следует решать, по мнению ученого, в контексте становления *целостного* человека (как личности, субъекта, индивидуальности), творения человеком самого себя, его саморазвития и самосовершенствования [цит. по 2, с. 291].

J. E. McPeck делит мышление на два вида: добровольное (направленное) и непроизвольное (случайное). Данное разделение полезно тем, что оно отделяет целенаправленное мышление от простого сознательного состояния. Целенаправленное мышление, которое автор определяет как критическое, и необходимо развивать в человеке [7].

C. Golding в статье «Educating for critical thinking: thought-encouraging questions in a community of inquiry» представляет свой педагогический метод решения данной проблемы. Первое и необходимое условие развития критического мышления – это желание самих студентов научиться мыслить критически. Автор статьи выделяет 5 аспектов, которые следует выделить перед началом работы. Для того, чтобы научиться мыслить критически, человеку нужно приобрести:

1) способность оценивать или анализировать;

2) готовность мыслить критически;

3) понимание того, что критическое мышление – это совокупность сложных, аргументированных суждений, а не нахождение одного простого правильного ответа;

4) умение использовать и выполнять критерии успешного критического мышления;

5) понимание предмета, о котором идет речь [3, с. 358].

По его мнению, если 5 вышеназванных аспектов не будут соблюдены, то попытки научить мыслить критически, будут безуспешны. Автор статьи утверждает, что обучить данным аспектам критического мышления можно, погружая студентов в «сообщество критического мышления», которое включает общую

практику использования критических навыков, стратегий, стандартов и процедур в значимых контекстах [3, с. 358].

Австралийский профессор философии J. W. Mulnix в статье «Thinking Critically about Critical Thinking» пишет о том, что критическое мышление тесно связано с развитием автономии или способности самим решать, во что мы верим, исходя из наших собственных представлений, а не из того, что утверждают другие. Автор считает, что простое преподавание теории критического мышления само по себе не улучшит способность студента мыслить критически. Одного знания теории недостаточно, обучающимся необходимо научиться использовать положения изученной теории в собственной практической деятельности, лишь в этом случае возможна действительная отработка навыков критического мышления. J. W. Mulnix ссылается на исследования K. A. Ericsson, который рекомендует использовать для развития навыков любого типа так называемую «совещательную практику». В понятие «совещательная практика» автор вкладывает следующее содержание:

1. Работа происходит с полной концентрацией и направлена на положительную динамику изучаемого процесса.

2. Студент участвует в приобретении навыка не в качестве пассивного слушателя, а в качестве активного субъекта деятельности.

3. Работа ранжирована: деятельность постепенно усложняется; тот материал, которым обучающиеся уже овладели, повторяется перед введением нового материала.

4. Студентам предлагаются методические рекомендации по работе, необходимо обеспечить также своевременную обратную связь с педагогом [8, с. 476].

Эти постулаты относятся и к развитию навыков критического мышления обучающихся. Закрепление навыков нуждается в большом количестве разнообразной практики (в авторской терминологии «совещательной практики»), которую следует организовывать и внедрять в различных формах, с использованием широкого спектра способов, приемов и методов. Нельзя научить студентов критически мыслить, подчеркивает J. W. Mulnix, если не мотивировать их к этому виду деятельности, не учить грамотной аргументации, сопоставлению, целенаправленно не разрабатывать педагогические стратегии развития навыков критического мышления [8, с. 478].

C. Golding предлагает следующую стратегию педагога в развитии критического мышления обучающегося, представленную в четырех тактиках:

1) вдохновляющие мысли (обучающийся при изучении материала сам себе задает вопросы: Что это такое? Как мне об этом узнать?).

2) создание такой атмосферы, где обучающиеся регулярно задают и отвечают на вопросы.

3) стимулирующее мышление, когда преподаватель задает вопросы. Его целью является воспитание критического мышления, поэтому он только подводит к ответу, направляет к решению, результату, но не дает ответ.

4) погружение студентов в «сообщество критического мышления», когда обучающиеся сами задают друг другу вопросы и отвечают на них, в результате чего начинают мыслить критически [3, с. 361].

Обобщая представленный анализ, отметим общие положения, объединяющие суть вышеизложенных авторских концепций: *критическое мышление* трактуется большинством ученых как самостоятельная познавательная деятельность субъекта, направленная на целенаправленное, обобщенное, опосредованное познание объективной действительности, открытие новых знаний, прогнозирование и оценку результатов деятельности на основе анализа и оценки получаемой информации, обоснованности суждений, достоверности знаний, при подсознательном использовании фоновых знаний и прошлого опыта с опорой на рефлексию. К основным *характеристикам* критического мышления следует отнести:

1. это *открытое* мышление, опирающееся на оценочные и рефлексивные свойства мышления, мышление, не принимающее догм, развивающееся путем наложения новой информации на личный жизненный опыт. В этом и есть отличие критического мышления от творческого мышления. Критическое мышление – отправная точка для развития творческого мышления, далее они развиваются в синтезе, взаимосвязанно;

2. это *рефлексивный* вид мышления, позволяющий соотносить внешнюю информацию с имеющимися у человека знаниями, его витагенным опытом, способствующий выработке активной субъектной позиции, основанной на логичности, аналитичности, объективности, осознанности, самостоятельности, целенаправленном использовании таких когнитивных и коммуникативных стратегий, которые обеспечат объективный подход к познанию окружающей действительности и информационным потокам.

В контексте образования особая роль в развитии критического мышления отводится учебной деятельности – как деятельности, направленной на целенаправленное, обобщенное, опосредованное познание объективной действительности, открытие новых знаний, в которой происходит становление обучающегося как целостного человека (как личности, субъекта, индивидуальности). Обучающийся из пассивного объекта обучения становится активным творческим субъектом самостоятельной деятельности, благодаря помощи преподавателя, который учит умению учиться. Преподаватель придает деятельности конфигурацию, в которой обучающийся может опробовать себя в новых ролях и свободно проявить свой выбор и свою ответственность.

Выводы. Обширное поле исследований критического мышления (философия, антропология, социология, психология, педагогика, теория коммуникации, социальная семиотика и др.) может рассматриваться как неоспоримое доказательство эволюции теории критического мышления и легитимности его педагогического статуса. Теория и практика образования свидетельствуют о перспективности изучения данного аспекта педагогической деятельности.

Литература:

1. Ennis R.H. Critical Thinking: A Streamlined Conception. / R. H. Ennis // Davies M., Barnett R. (eds) The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education. Palgrave Macmillan, New York. – 2015. – С. 31-47.

2. Garrison D. R. Critical thinking and adult education: a conceptual model for developing critical thinking in adult learners / D. R. Garrison // International Journal of Lifelong Education. – 2005. – С. 287-303.

3. Golding C. Educating for critical thinking: thought-encouraging questions in a community of inquiry / C. Golding // Higher Education Research & Development. – 2011. – С. 357-370.

4. Hager P. Teaching Critical Thinking in Undergraduate Science Courses / P. Hager, R. Sleet, P. Logan, M. Hooper // Science & Education. – 2013. – С. 303-313.
5. Jeevanantham L. S. Why teach critical thinking? / Louis S. Jeevanantham // Africa Education Review. – 2005. – С. 118-129.
6. Lipman M. Education for critical thinking. / M. Lipman // Philosophy of education: An anthology. Malden: Blackwell Publishing Ltd. – 2007. – С. 427-434.
7. McPeck J. E. Critical Thinking and Education / J. E McPeck // Society & social sciences. Taylor and Francis. – 2016. – 178 с.
8. Mulnix J. W. Thinking Critically about Critical Thinking [Текст] / J. W. Mulnix // Educational Philosophy and Theory. – 2010. – С. 464–479.
9. Papadopoulou M. The authority of personal knowledge in the development of critical thinking — a pedagogy of self-reflection / M. Papadopoulou // Enhancing Learning in the Social Sciences, Volume 3, Issue 3. – 2011. – 23 с.
10. Roggman L.A. Critical thinking experiences for students of child development: outcomes in values and attitudes / A. M. Austin, A. D. Hart // Early Child Development and Care. – С. 97-103.
11. Soffe S. M. Action learning and critical thinking: a synthesis of two models / M. J. Marquardt, E. Hale // Action Learning: Research and Practice. – С. 211-230.

Педагогика

УДК:378

магистр, старший преподаватель Ефимова Сардана Кимовна
Институт зарубежной филологии и регионоведения
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск)

ПРИНЦИПЫ И УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА (ЯПОНСКИЙ ЯЗЫК)

Аннотация. В статье рассматриваются общедидактические и методические принципы обучения японскому языку, а также педагогические условия повышения эффективности развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова. Автором дана трактовка понятий «иноязычная коммуникативная компетенция», «педагогические условия». Также выделены такие частнометодические принципы как принцип обучения на речевых образцах, принцип актуализации лексики, принцип графический визуализации и принцип аугментации фонетических навыков. Рассмотрен вопрос педагогических условий, при которых возможно применение данных принципов, способствующих развитию ИКК студентов языкового вуза на примере японского языка.
Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, принципы обучения, педагогические условия, методика обучения иностранному языку, японский язык, Северо-Восточный федеральный университет.
Annotation. The article is about the general didactic and methodological principles of teaching the Japanese language. The author describes the pedagogical conditions which improve the foreign language communicative competence of students of the North-Eastern Federal University named after M. K. Ammosov. The author gives an interpretation of the concepts of "foreign language communicative competence", "pedagogical conditions". Also the author describes the principle of teaching on speech samples, the principle of vocabulary actualization, the principle of graphic visualization and the principle of augmentation of phonetic skills.
Keywords: foreign language communicative competence, principles of teaching, pedagogical conditions, methodology of foreign language education, Japanese language, North-Eastern Federal University.

Введение. Основной составляющей профессиональной компетентности специалиста-филолога языкового вуза является иноязычная коммуникативная компетенция (далее - ИКК). Выпускникам Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, специализирующимся в японской филологии, необходимо владеть таким уровнем ИКК, который позволяет использовать японский язык для удовлетворения профессиональных и личных потребностей, дальнейшего самообразования и самореализации на профессиональном уровне. В нашей работе мы сформулировали следующее определение: «иноязычная коммуникативная компетенция - это способность обучающегося к осуществлению межкультурного взаимодействия в профессиональных и личных интересах». В связи с наличием трудностей, возникающих у студентов языкового вуза при овладении японским языком, считаем необходимым разработать методику развития ИКК на примере японского языка, опирающуюся на дидактические принципы и требующую определенных педагогических условий для ее практической реализации.

Изложение основного материала статьи. Дидактические принципы обучения определяют цели, содержание и технологию обучения, кроме того, как подчеркивают ученые, принципы взаимосвязаны и взаимообусловлены [5]. В обучении иностранному языку выделяют общедидактические принципы и методические, состоящие из общеметодических и частнометодических принципов (М.В. Ляховицкий [3], Е.И. Пассов [4], Г.В. Рогова [6] и др.).

Вслед за Ю.К. Бабанским общедидактическими принципами обучения считаем определенную систему требований к процессу обучения, при выполнении которых обеспечивается его эффективность [1]. В рамках нашего исследования рассмотрим принципы сознательности, систематичности и доступности для развития ИКК у студентов языкового вуза, изучающих японский язык.

Рассматривая проблему принципа сознательности, исследователи предлагали следующие трактовки. Л.В. Щерба рассматривал данный принцип как сознательное сопоставление родного и иностранного языков для понимания структуры языков [8]. И.Л. Бим подчеркивала, что сознательность – это осознание единиц, из которых состоит речь, и способов их использования [2]. Применительно к развитию ИКК у студентов языкового вуза на примере японского языка *принцип сознательности* выражается в том, что студенты учатся

осознанно употреблять новые лексику, иероглифы, грамматические формы изучаемого языка, что необходимо для будущей профессиональной востребованности на рынке труда.

Далее рассмотрим *принцип доступности*, при котором необходимо учитывать индивидуальные возможности обучаемых. При реализации данного принципа предполагается анализ учебного материала и организация образовательного процесса таким образом, чтобы обучающиеся не испытывали интеллектуальных и физических перегрузок. Доступность при развитии ИКК на примере японского языка обеспечивается путем использования материала, прошедшего анализ и отбор: от легкого лексико-грамматического материала к более сложному, от более легких упражнений к более сложным.

Принцип систематичности обеспечивает эффективность процесса обучения и заключается в доведении до уровня системности в сознании обучающихся изложение материала. В результате реализации данного принципа происходит формирование новых навыков и умений на основе совершенствования усвоенных навыков и умений. Данный принцип при развитии ИКК на примере японского языка предполагает обучение и усвоение знаний в определенном порядке.

Далее рассмотрим методические принципы обучения иностранному языку. В нашем исследовании мы опираемся на следующие общеметодические принципы: принципы коммуникативной направленности, программирования речевой деятельности в упражнениях, учета родного языка и устного опережения в обучении чтению.

При реализации *принципа коммуникативной направленности* обучение основано на вовлечении обучающихся в устную и письменную коммуникацию на изучаемом языке в рамках тематики обучения. Данный принцип при развитии ИКК определяет содержание обучения, т.е. отбор и организацию материала, конкретизацию ситуаций общения и соблюдение условий для общения.

В связи с тем, что исследуемая категория студентов - это билингвы, свободно владеющие родным якутским и русским языками, *принцип учета родного языка* предотвращает интерференцию со стороны родного языка, обеспечивает перевод безэквивалентной лексики, фразеологизмов, фраз-клише японского языка, а также обеспечивает более глубокое понимание грамматических особенностей японского языка.

Принцип программирования речевой деятельности в упражнениях был выдвинут А.П. Старковым [7], который писал, что любая система обучения - это программирование соответствующей деятельности. Данный принцип при развитии ИКК на примере японского языка реализуется в тщательном анализе и отборе лексического и грамматического материала для упражнений в соответствии с уровнем обучения.

Реализация *принципа устного опережения в обучении чтению* заключается в следующем: 1) изучение части материала до работы над текстом; 2) использование текста в качестве зрительного подкрепления для дальнейшей работы; 3) значительный объем работы для закрепления изученного материала. Принцип устного опережения реализуется изучением новой лексики, фразеологии, фраз-клише, иероглифов, грамматики, обсуждением заголовка текста, содержания текста.

Переходим к рассмотрению частнометодических принципов, которых мы придерживаемся при развитии ИКК студентов языкового вуза, изучающих японский язык:

1) *Принцип обучения на речевых образцах* осуществляется в закреплении навыков составления и перевода предложений с обратным порядком слов, включая глаголы направленности действия, причастные обороты, лексические и грамматические формы вежливой речи, фразы-клише;

2) *Принцип актуализации лексики* реализуется в процессе изучения иероглифов, ономатопеи, гендерной и возрастной лексики, фразеологических единиц, вежливой речи на лексическом уровне;

3) *Принцип графической визуализации* предполагает работу с текстами на японском языке с вертикальной организацией текста, отсутствием межсловных пробелов;

4) Реализация *принципа аугментации фонетических навыков* происходит в процессе обучения говорению и чтению на японском языке с нормативной интонацией, паузацией, удлинением гласных, удвоением согласных.

Применение вышеобозначенных принципов возможно в специально созданных педагогических условиях, которые будут способствовать эффективному развитию ИКК на примере японского языка. В научно-педагогической литературе не существует единого подхода к понятию «педагогические условия». Ученые рассматривают педагогические условия как совокупность образовательной и материально-пространственной среды, которые ведут к повышению эффективности педагогического процесса, а также обеспечивают развитие личности обучаемых. Таким образом, в нашем исследовании под педагогическими условиями понимается совокупность обязательных и взаимодополняющих мер, которые необходимы для создания наиболее благоприятной обстановки для развития ИКК студентов, изучающих японский язык в языковом вузе.

С учетом приведенных выше факторов нами выделяется в развитии ИКК на примере японского языка следующие педагогические условия:

1. Развитие ИКК студентов, изучающих японский язык, основано на следующих подходах: герменевтический, социокультурный и этнокультурный. Герменевтический подход, способствующий формированию самостоятельности суждений и высказываний обучающихся, направлен на развитие коммуникативной активности, умения формулировать свои аргументы. Социокультурный подход предусматривает учет имеющегося социокультурного опыта обучающихся, который играет важную роль в восприятии и оценке социокультурных явлений японской культуры. Этнокультурный подход направлен на учет этнокультурного статуса обучающегося, в связи с этническими особенностями обучаемых в Республике Саха (Якутия). Совокупность данных подходов, на наш взгляд, наиболее полно и всесторонне обеспечит эффективность развития ИКК студентов, изучающих японский язык в условиях языкового вуза, для удовлетворения образовательных потребностей.

2. Создание иноязычной среды, направленной на развитие у обучающихся общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Данное педагогическое условие представляет собой созданные условия в образовательном процессе, включающие в себя дисциплины и мероприятия, направленные на изучение японского языка: аудиторные (практикум по японскому языку на 1-4 курсах, основы иероглифического письма на 1 курсе, дисциплины по выбору обучающихся на 3-4 курсах, теоретические дисциплины: лексикология японского языка, теоретическая грамматика, история японского языка на 3-4 курсах), внеаудиторные (кружок японской культуры, олимпиады по японскому языку, конкурс устных выступлений на японском языке, стажировки в университетах Японии, фестивали японской культуры).

3. Релизация методики с учетом этнопсихологических особенностей обучающихся и трудностей, возникающих у обучаемых при изучении японского языка, направленной на развитие ИКК студентов языкового вуза на примере японского языка для будущей профессиональной деятельности, высокой конкурентоспособности и успешной самореализации обучающихся.

Выводы. Таким образом, в нашем исследовании мы выделили общедидактические принципы сознательности, систематичности и доступности для развития ИКК студентов языкового вуза на примере японского языка. Кроме того, мы опираемся на общеметодические принципы коммуникативной направленности, программирования речевой деятельности в упражнениях, учета родного языка и принцип устного опережения в обучении чтению. К частнометодическим принципам, которых мы придерживаемся при развитии ИКК, относим принцип обучения на речевых образцах, принцип актуализации лексики, принцип графический визуализации и принцип аугментации фонетических навыков.

К педагогическим условиям, способствующим развитию ИКК студентов языкового вуза, изучающих японский язык, относим: 1) развитие ИКК на основе социокультурного, этнокультурного и герменевтического подходов, которые обеспечивают эффективность его развития в условиях языкового вуза для удовлетворения образовательных потребностей региона; 2) создание иноязычной среды, направленной на развитие у обучающихся общепрофессиональных и профессиональных компетенций; 3) релизация методики с учетом этнопсихологических особенностей обучающихся и трудностей, возникающих у обучаемых при изучении японского языка, направленной на развитие ИКК для будущей профессиональной деятельности.

Литература:

1. Бабанский, Ю.К. Педагогика : учебное пособие / Ред. Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1983. – 607 с.
2. Бим, И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / И.Л. Бим. – М.: Русский язык, 1977. - 288 с.
3. Ляховицкий, М.В. Методика преподавания иностранных языков: учебное пособие для филол. спец. вузов / М.В. Ляховицкий. - М.: Высшая школа, 1981. - 159 с.
4. Пассов, Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е.И. Пассов. - М: Русский язык, 1977. - 214 с.
5. Рогова, Г.В., Верещагина, И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе: пособие для учителя / Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина. - М.: Просвещение, 1988. – 222 с.
6. Рогова, Г.В., Рабинович, Ф.М., Сахарова, Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
7. Старков, А.П. Обучение английскому языку в средней школе: методическое пособие / А.П. Старков. - М.: Просвещение, 1978. – 224 с.
8. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 432 с.

Педагогика

УДК:376.3

кандидат педагогических наук, доцент Жажева Дариет Долетчериевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Адыгейский государственный университет» (г. Майкоп);
кандидат педагогических наук, доцент Хапачева Сара Муратовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Адыгейский государственный университет» (г. Майкоп)

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ К РАБОТЕ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье рассматриваются современные подходы развития психолого-педагогической готовности будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования. Авторами представлен анализ особенностей профессиональной деятельности педагога-психолога в инклюзивном образовательном учреждении. В статье выделены направления подготовки педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования: подготовка к работе с родителями воспитывающих детей с отклонениями в здоровье, к взаимодействию с классным руководителем в школе с инклюзивным образованием, подготовка к работе по адаптации ребенка с отклонениями в развитии.

Ключевые слова: психолого-педагогическая готовность, инклюзивное образование, психологическое консультирование, взаимодействие участников образовательного процесса.

Annotation. This article discusses modern approaches to the development of psychological and pedagogical preparedness of future teachers-psychologists for work in inclusive education system. The authors presents the analysis of peculiarities of professional activity of the psychologist in inclusive educational setting. The article highlights the areas of training teachers-psychologists for work in inclusive education system: training for work with parents raising children with disabilities in health, to interact with the class teacher in the school with inclusive education, preparation for work on the adaptation of the child with deviations in development.

Keywords: psychological readiness, inclusive education, psychological counseling, interaction of participants of educational process.

Введение. Введение инклюзивного образования предъявляет новые требования к работе школьных психологов, в частности к их психолого-педагогической готовности выполнять свою профессиональную деятельность в системе инклюзивного образования.

Одним из важнейших аспектов подготовки будущих педагогов-психологов к работе в инклюзивной образовательной среде является практика и самостоятельные исследовательские мини-проекты, выполняемые «в полевых условиях», например, разработка поурочных планов для конкретного класса. Практические занятия дают более «живой» по сравнению с учебными кейсами материал, обсуждая который, студенты учатся работать в междисциплинарной команде.

Изложение основного материала статьи. Рассматривая тенденции и перспективы подготовки педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования в современной России можно отметить, что данная проблема привлекла внимание практических психологов, занимающихся проблемами детства и подготовкой кадров для психологической службы в образовании.

Так, в Республике Адыгея существует ГБУ РА «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи». Создана и апробирована программа повышения квалификации специалистов по инклюзивному образованию педагогов города Майкопа и Республики Адыгея в Адыгейском республиканском институте повышения квалификации (АРИПК) «Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования». Научно-методический отдел АРИПК разрабатывает содержание и методику курсов повышения профессиональной компетентности специалистов, работающих с детьми с ОВЗ; осуществляет анализ, обобщение и трансляцию полученного опыта.

Факультет педагогики и психологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения «Адыгейский государственный университет» реализует подготовку по направлению образования «Психолого-педагогическое образование» профиль «Психология и педагогика специального и инклюзивного образования», где бакалавры изучают дисциплины способствующие формированию психолого-педагогической готовности будущих психологов образования к работе в системе инклюзивного образования. Так общенаучный цикл включает дисциплины: философские, методологические основы и модели инклюзивного образования. Профессиональный цикл: инклюзивное образование, психология и педагогика инклюзивного образования, специальные образовательные программы для детей с ОВЗ, психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ОВЗ, психологическая служба в специальном и инклюзивном образовании, правовые и экономические основы инклюзивного образования, программно-методическое обеспечение инклюзивного образования; клиническая психология детей и подростков, дефектология, самоопределение и профессиональная ориентация учащихся, психолого-педагогическая диагностика, психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса, психология семьи ребенка с ОВЗ, совместная педагогика, психология отклоняющегося развития, информационные технологии в образовании детей с ОВЗ. Курсы по выбору: преодоление коммуникативных барьеров у лиц с ОВЗ, особенности работы с детьми с расстройствами аутистического спектр, проектирование вариативных образовательных программ, видов и форм обучения в дошкольном и школьном образовании; проектирование и разработка коррекционно-развивающих программ работы с детьми дошкольного и школьного возраста; психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в условиях инклюзивного процесса в ДОУ; психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в условиях инклюзивного обучения в школе; психолого-педагогическое сопровождение детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития; особенности развития детей с нарушениями речи в условиях инклюзивного образования; основы специальной психологии и коррекционной педагогики; психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ; психотерапия; психолого-педагогическая антропология; основы психологии семьи и семейного консультирования; методы активного социально-психологического обучения; конфликтология; психология девиантного поведения; психотехнологии групповой работы; практикум по общей и экспериментальной психологии; психолого-педагогическая антропология.

В Республике Адыгея действует Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Центр диагностики и консультирования» который был создан при Комитете образования администрации МО «Город Майкоп», являющийся учреждением для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи.

На республиканском уровне готовятся документы для создания «Центра инклюзивного образования детей с ОВЗ».

Целью деятельности центра является методическая поддержка процесса создания сети образовательных учреждений округа, реализующих программы интегрированного (инклюзивного) образования. В данном Центре могут получить помощь и индивидуальные консультации дети, родители и специалисты по вопросам развития интегрированного (инклюзивного) образования детей раннего, дошкольного и школьного возраста.

Анализ подготовки кадров (учителей, педагогов-психологов, психологов образования), а также анализ особенностей, содержания и функций педагогов-психологов в инклюзивном образовательном учреждении позволил выделить направления подготовки педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования: подготовка к работе с родителями воспитывающих детей с отклонениями в здоровье, к взаимодействию с классным руководителем в школе с инклюзивным образованием, с тьютором, подготовка к работе по адаптации ребенка с отклонениями в развитии. Рассмотрим данные направления более подробно.

Работа с родителями, воспитывающими ребенка с отклонениями в здоровье.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод, что у родителей, воспитывающих особого ребенка, несмотря на многообразие и вариативность отклонений от нормы, много общего. Все они живут со своей проблемой, и проблема эта в большинстве случаев только их.

«Обобщённый» психологический портрет родителей детей-инвалидов характеризуется выраженной озабоченностью, высоким уровнем тревожности, слабостью, хрупкостью эмоциональных структур, социальной робостью, подозрительностью. По своей инициативе родители редко вступают в контакт с незнакомыми людьми, настороженно относятся ко всем, кто пытается общаться с детьми. В таких семьях больной ребёнок становится причиной семейных конфликтов, приводят нередко к дестабилизации семейных отношений, распаду семьи, а неполная семья — это тормоз в физическом и психическом развитии ребенка.

Необходимо разнообразить формы работы с семьей ребенка-инвалида:

1) Психологическое консультирование - помощь в разрешении семейных трудностей; укрепление родительской компетентности; сопровождение семьи, эмоциональная поддержка, поиск ресурсов; информационная поддержка.

2) Родительские группы - преодоление изоляции семей и отдельных ее членов, формирование основы для взаимопомощи и объединения семей, создание групп родителей, реализующих социальные инициативы; сопровождение семьи и отдельных ее членов, эмоциональная поддержка, поиск ресурсов; вовлечение семьи в процесс терапии, коррекции и обучения ребенка, укрепление родительской компетентности и партнерской позиции; информационная поддержка; помощь в разрешении семейных и личных трудностей.

3) Включение родителей в процесс занятий с ребенком. Основная задача - вовлечение семьи в процесс терапии и обучения, установление партнерских отношений с семьей; обучение членов семьи новым, более

терапевтичным приемам взаимодействия, общения навыкам обучения и воспитания; развитие родительской компетентности; создание условий для переноса приобретенных ребенком умений и навыков в обычную жизнь; помощь в разрешении семейных проблем и индивидуальных трудностей.

4) Дополнительные формы работы с семьей - общие родительские собрания и индивидуальные беседы с руководителем групп, в которой занимается ребенок; привлечение членов семей к организации праздников, спектаклей для детей и другим формам досуговой деятельности [4].

При организации сопровождения родителей в условиях перехода к инклюзии мы считаем целесообразным выделить три основных составляющих в работе с родителями:

- поддержка родителей детей с особыми образовательными потребностями при переходе к инклюзивному образованию;
- подготовительная работа с родителями здоровых детей;
- совместные занятия.

Одним из результатов психологического сопровождения родителей и как следствие самих детей с особыми образовательными потребностями должно стать новое жизненное качество - адаптивность, то есть способность самостоятельно достигать относительного равновесия в отношениях с собой и окружающими, как в благоприятных, так и в экстремальных жизненных ситуациях. Адаптивность предполагает принятие жизни во всех проявлениях, относительную автономность, готовность и способность изменяться во времени и изменять условия своей жизни — быть ее автором и творцом.

Специалисты отмечают, что в последнее время более заметным стало участие общественных организаций и родительских ассоциаций в работе системы образования.

С марта 2007 года в пяти регионах России начался проект «Российские организации родителей детей-инвалидов - за продвижение полного включения детей с интеллектуальной инвалидностью» при поддержке программы сотрудничества ЕС-Россия.

Осенью 2010 г. стартовал проект Создание движения «За инклюзивное образование в России», направленный на полное включение детей с инвалидностью в общество через их включение в массовые школы и развитие инклюзивного образования. Основной задачей проекта является создание национального движения «За инклюзивное образование в России» из числа активистов, родителей детей с инвалидностью, учителей и других специалистов образования посредством развития и укрепления способности Национальной Коалиции «За образование для всех», общественных организаций людей с инвалидностью и родителей детей с инвалидностью более эффективно отстаивать права на инклюзивное образование, способствовать созданию инклюзивных школ в каждом городе и структуры их поддержки, а также повышать информированность об инклюзивном образовании, как на национальном, так и местном уровнях.

Достаточно хорошо зарекомендовали себя различные семинары, тренинги, информационная поддержка, оказание консультативной помощи, а также обсуждение конкретных примеров - историй о детях с инвалидностью и их родителях, которые успешно адаптировались и учатся в массовых школах. Основная цель семинаров, тренингов познакомить родителей особых детей с формами поддержки, что позволят обеспечить детям-инвалидам оптимальное инклюзивное образование с учетом индивидуальных особенностей, обучить применять на практике различные модели поддержки детей, чтобы родители в дальнейшем могли принимать участие в разработке курса занятий для других родителей, воспитывающих детей с инвалидностью.

Универсальная программа информирования, направленная на всех родителей: например, пропаганда положительного поведения родителей в сообществе, дестигматизация обращения за помощью в случае наличия девиантного поведения у ребенка, противостояние СМИ, которые обвиняют родителей во всех нарушениях поведения ребёнка.

Два уровня первоначальных консультаций, которые направлены на сравнительно «лёгкие» проблемы:

а) обеспечение избирательного вмешательства через службы охраны здоровья матери и ребенка и школы, использование видео-курсов для обучения сотрудников;

б) направленные на родителей, у которых есть небольшая озабоченность поведением или развитием ребенка, где предполагаются 20-минутные информационные занятия и активное обучение навыкам.

Две более интенсивных программы обучения родителей детей, у которых существует риск более серьезных поведенческих проблем:

а) программа из 10 занятий, включающая в себя занятия, посвященные поведенческим проблемам ребенка, стратегии поощрения развития ребенка и управление непослушанием;

б) осуществление вмешательства для семей, в которых присутствуют дополнительные факторы риска, которые не изменились после применения менее интенсивных методик вмешательства.

Родители играют важную, если не ключевую, роль в образовании и поддержке учеников с особыми образовательными потребностями. Во-первых, и, прежде всего, они - родители, со всеми правами и обязанностями, но они также и источники информации, партнеры при разработке и осуществлении программ с участием их детей, а также «потребители» предоставляемого образования.

В настоящее время многими специалистами, работающими с родителями вообще и с родителями детей инвалидов предпочтение отдается тренингу. Именно тренинг рассматривается как один из самых перспективных методов решения проблемы психолого-педагогического образования родителей. Для того чтобы тренинг получил признание и был успешным, он должен быть максимально целенаправленным и интенсивным; новые усилия и навыки должны формироваться постепенно с предоставлением широких возможностей для их закрепления. Перед родителями нужно ставить задачи адекватные уровню их и возможностей, следует использовать непрерывную систему обратной связи и др.

Основу работы с родителями здоровых детей должен составить цикл занятий, направленных на развитие толерантности. Родители здоровых детей, часто высказывают опасение о том, что развитие их ребенка может задерживаться присутствием тех, кто требует значительной поддержки.

В работе с родителями здоровых детей мы придерживаемся подхода, определяющего толерантность как сознательное допущение субъектом чего-либо, что им не одобряется; как добровольное воздержание от учинения препятствий осуждаемому «другому» при условии, что у субъекта есть возможность оказать ему сопротивление, есть власть помешать свободному самовыражению «другого; как уважение и признание равенства, отказ от доминирования и насилия, признание многомерности и многообразия человеческой

культуры, норм поведения, отказ от сведения этого многообразия к единообразию или преобладанию какой-либо одной точки зрения.

Институт классного руководства имеет свою славную историю. Классному руководителю всегда принадлежала стержневая роль в формировании личности ребенка, раскрытии его самобытности, способностей и потенциальных возможностей, в защите прав и отстаивании его интересов. Классное руководство - дополнительная функция школьного учителя, которую добровольно берет на себя учитель отдельного учебного предмета. В силу сложившейся ситуации, классное руководство в настоящее время является ключевым элементом организации воспитания в школе [5]. В инклюзивной школе классный руководитель играет важную роль в создании атмосферы принятия ребенка с отклонениями в здоровье как одноклассниками так и их родителями.

Профессиональная миссия педагога, на которого возлагается функция классного руководителя, - педагогическое сопровождение процесса индивидуального становления и развития личности школьника за период его школьного образования. Исполнение обозначенной миссии требует создания определенных организационных условий, обеспечение которых и возлагается на классного руководителя: содействие благоприятных условий учебно-познавательной деятельности группы учеников, в том числе инклюзивного ребенка; организация участия детей во внеклассных мероприятиях, проводимых в школе; создание ситуации успеха ребенка с особыми образовательными потребностями; установление взаимодействия с семьей ребенка с проблемами в здоровье; педагогическое наблюдение, рабочее диагностирование воспитанности детей и эмпатического принятия ребенка с отклонениями в развитии его одноклассниками, соответствующее педагогическое корректирование духовного развития, толерантного отношения каждого ученика вверенной группы.

Однако опытные классные руководители прекрасно понимают, что «спектакль одного актера» хотя и может быть успешным, но вряд ли будет действенным без организации психолого-педагогического сопровождения его деятельности педагогом-психологом, направленного на своевременное выявление трудностей и определение условий их преодоления. Классный руководитель может эффективно осуществлять свою работу в инклюзивной школе при условии не только профессиональной компетентности в области теории, методики и технологии воспитания, но и при тесном взаимодействии, сотрудничестве с психологом данной школы.

Для решения трудностей классный руководитель должен быть осведомлен в педагогике, практической психологии, основах коррекционной педагогики и специальной психологии, этике, эстетике, гигиене, культурологии.

В данных условиях работа классного руководителя должна рассматриваться как одно из приоритетных направлений деятельности общеобразовательных учреждений с инклюзивным образованием. При этом нельзя отрицать необходимость специальной подготовки классного руководителя в области инклюзивного образования. В настоящее время ни одно педагогическое учебное заведение не осуществляет специальной подготовки классных руководителей для общеобразовательных учреждений, в том числе и по проблемам инклюзии. Не нашла полноценного решения данная проблема и в системе повышения квалификации педагогических работников. Анализ изученных материалов и опыта работы общеобразовательных учреждений показал необходимость значительных изменений подготовки кадров в системе повышения квалификации. Предъявление новых требований к осуществлению функций классного руководителя в инклюзивной школе ведет к необходимости повышения профессиональной компетентности педагога не только в области планирования и организации воспитательной работы, но и в знаниях психолого-педагогических основ работы с детьми с особенностями в развитии, адаптации «особого» ребенка в школе, уровне информированности в области новейших психолого-педагогических технологий в работе с «особыми» детьми и их нормально развивающимися сверстниками и готовности к их реализации в различных общеобразовательных учреждениях инклюзивного типа.

Работа психолога по адаптации ребенка с особенностями в здоровье в массовой (инклюзивной) школе (его адаптация в классе с нормально развивающимися сверстниками) сводится к процессу сознательного построения относительно устойчивых равновесных отношений между собой, другими людьми и миром в целом. Его основой является специально организованный процесс — психолого-педагогического сопровождения семьи и личности ребенка с особенностями в здоровье.

На устранение этих причин и должна быть направлена работа педагога-психолога.

Деятельность психолога, осуществляющего психолого-педагогическое сопровождение ребенка с особыми образовательными потребностями в массовой школе должно быть нацелено на:

1) устранение социокультурных, коммуникативных барьеров между «особым» ребенком и его нормально развивающимися одноклассниками, а также родителями ребенка с проблемами в развитии и других участников образовательного процесса;

2) создание комфортной среды для учебной и внеучебной деятельности учащегося с особыми образовательными потребностями;

3) снижение психоэмоционального напряжения у «особого» ученика, возникающего в школе или спровоцированного школой;

4) развитие навыков социального поведения и формирование копинговых стратегий у детей с отклонениями в здоровье;

5) координация деятельности всех участников образовательного процесса с целью создания условий для успешной адаптации инклюзивного ученика.

Выводы. Результатом психолого-педагогического сопровождения учащегося с отклонениями в здоровье в процессе обучения становится новое жизненное качество — адаптивность, то есть способность самостоятельно достигать относительного равновесия в отношениях с собой и окружающими, как в благоприятных, так и в экстремальных жизненных ситуациях.

Таким образом, не смотря на различные варианты подготовки специалистов работающих в системе инклюзивного образования, в нашей стране наблюдается недостаточность теоретических, методических и практических разработок в данной области.

Психолого-педагогическая готовность будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования мы определяем как систему профессионально значимых качеств личности, социальных

установок, мотиваций, когниций, необходимых для реализации психолого-педагогического сопровождения детей с особенностями в развитии в системе инклюзивного образования.

Литература:

1. Арчакова, Т.О. Инклюзия: задача для педагога [Электронный ресурс] / Т.О. Арчакова // Режим доступа: http://psyjoumals.ru/articles/21274.shtml
2. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова - М.: Совершенство, 1998. - 298 с.
3. Гончарова, Е. Л., Кукушкина, О. И. Нарушения в психофизическом развитии детей / Е.Л. Гончарова [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. - 2012. - Вып. № 5. - Электрон, ст. - Режим доступа к ст.: http://ise.edu.mhost.ru/almanah/
4. Дубровина, И.В. О профессиональной подготовке практического психолога образования / И.В. Дубровина [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru 2012. №1. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru
5. Дубровина, И.В. О профессиональной подготовке практического психолога образования [Электронный ресурс] / И.В. Дубровина // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru 2012. №1. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru
6. Свередюк, Е.В. Связь уровня развития профессионально-важных качеств педагогов-психологов с удовлетворенностью своей профессиональной деятельностью. / Е.В. Свередюк// Гуманитарные научные исследования. - Октябрь, 2011. [Электронный ресурс]. URL: http://human.snauka.ru/2011/10/144
7. Яковлева, И. М. Профессионально-личностная готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья / И.М. Яковлева // Вестник МГОПУ. Серия «Педагогика». 2009. № 6. С. 140—144.

Педагогика

УДК 378.14

кандидат физико-математических наук, доцент кафедры управления образованием и кадрового менеджмента Жарова Марина Владиславовна
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления образованием и кадрового менеджмента Кравцов Алексей Олегович
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВУЗА И РАБОТОДАТЕЛЕЙ НА ОСНОВЕ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ МОДЕЛЕЙ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению проблем организации взаимодействия учреждений высшего образования с работодателями и службами занятости, направленного на обеспечение профессиональной самореализации выпускников вузов и повышению качества образования. Авторы рассматривают концептуальные модели, способные стать основой проектирования такого взаимодействия.

Ключевые слова: взаимодействие с работодателями, социально-образовательное партнерство, бережливое обучение, согласование потребностей рынка труда и результатов образовательной деятельности

Annotation. The article is devoted to the problems of organization of interaction of higher education institutions with employers and employment services aimed at ensuring professional self-realization of graduates and improving the quality of education. The authors consider conceptual models that can become the basis for the design of such interaction.

Keywords: interaction with employers, social and educational partnership, lean training, coordination of labor market needs and the results of educational activities.

Введение. Выступая на X съезде Российского Союза ректоров, Президент России В. В. Путин обратил внимание на важность налаживания прямых тесных контактов образовательных организаций с будущими работодателями выпускников. «Создание прорывных технологий, обеспечение производств востребованными кадрами – отметил он, - это наша общая задача, и, конечно, такая связь с производством просто необходима» [1].

Анализ публикационной активности показывает явный рост интереса в последние годы к теме - «Взаимодействие вуза и работодателей» в научной среде. На одноименный запрос на площадке eLIBRARY* было получено 720 статей (за период с 2009 по 2017), динамика распределения которых по годам выглядит следующим образом:

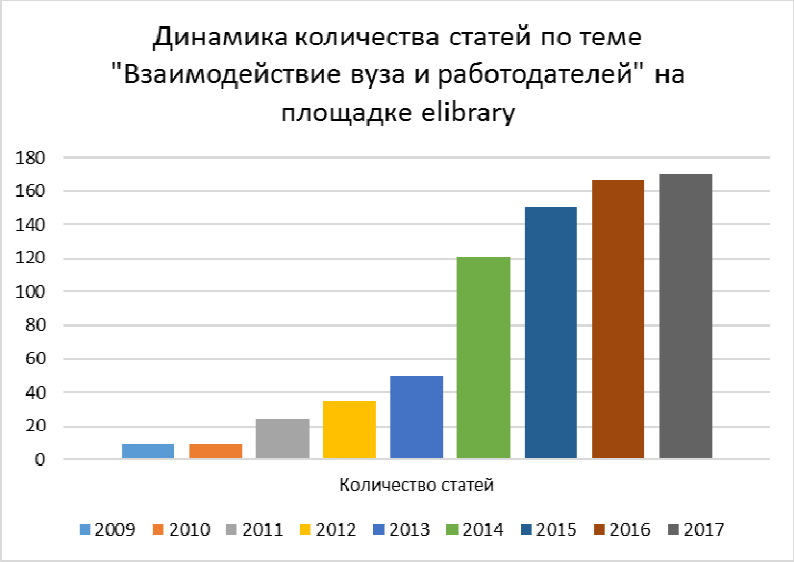


Диаграмма 1. Динамика количества статей

Из диаграммы виден стремительный рост числа статей с каждым годом. За последние 5 лет общий объем публикаций возрос в 5 раз, а с 2006 – ого года количество статей возросло на порядок, что подтверждает актуальность обозначенной проблематики.

Цель статьи: анализ проблемного поля и описание концептуальных моделей взаимодействия вузов и работодателей, ориентированных на повышение качества высшего образования.

Изложение основного материала статьи. Анализ практики организации вузов и работодателей позволяет выделить следующие ключевые проблемы:

- несогласованность тенденций развития рынка труда специалистов и возможностей удовлетворения этих запросов системой высшего образования;
- несоответствия между актуальными требованиями рынка труда к уровню профессиональной компетентности специалиста и планируемыми результатами образовательной деятельности вуза выпускникам учебных заведений;
- возрастание требований к профессионально значимым личностным качествам специалиста, которое вступает в противоречие с традиционными формам профессиональной ориентации и профотбора молодежи в системе высшего образования, что приводит к недостаточной сформированности указанных качеств у выпускников;
- противоречия между необходимостью обеспечения непрерывного образования специалистов и отсутствием необходимых научно-методических и организационно-педагогических условий, позволяющего реализовывать востребованные вариативные профессионально-образовательные программы;
- неразвитость механизмов постоянного и прогнозирования потребностей рынка труда со стороны учреждений высшего образования.

Исходя из необходимости решения указанных выше проблем и, отмечая, что попытки решать обозначенные проблемы, пока они носят фрагментарный, несистемный характер, предлагаем рассмотреть возможные стратегии развития этих «взаимоотношений».

Описание моделей.

Представляется возможным выделить три модели выстраивания диалога «ВУЗ – Работодатель» (далее «В-Р»):

1. «Партнериат»
2. «Интеграция»
3. «Индивидуальный маршрут»

1. «Партнериат»

Эта модель взаимодействия возможна, когда у вуза нет запроса на подготовку специалистов от конкретного работодателя, и вуз ориентируется на анализ рынка труда и имеет в качестве партнеров большое количество предприятий и организаций отрасли, не выделяя среди них кого-то в отдельности.

В этой модели выступают на первый план следующие потребности: обеспечить качественный анализ потребности рынка труда; выработать четкие формы взаимодействия «вуз-работодатель», обеспечивающие максимальное погружение студентов в профессиональную среду для решения учебных задач; конкретизировать цикл управления процессом взаимодействия «В-Р»; обеспечить механизмы правового регулирования.

Для данной модели можно выделить градиент степени участия и погружённости в образовательный процесс работодателя – вектор усиления роли и влияния работодателя направлен от реализации образовательных программ бакалавриата (разнообразие которых незначительно и они выступают, скорее, как «базовые платформы») к образовательным программа магистратуры (вариативность которых должна быть обусловлена запросами работодателя и должна предполагать повышенную степень обновляемости в зависимости от изменений потребности рынка труда).

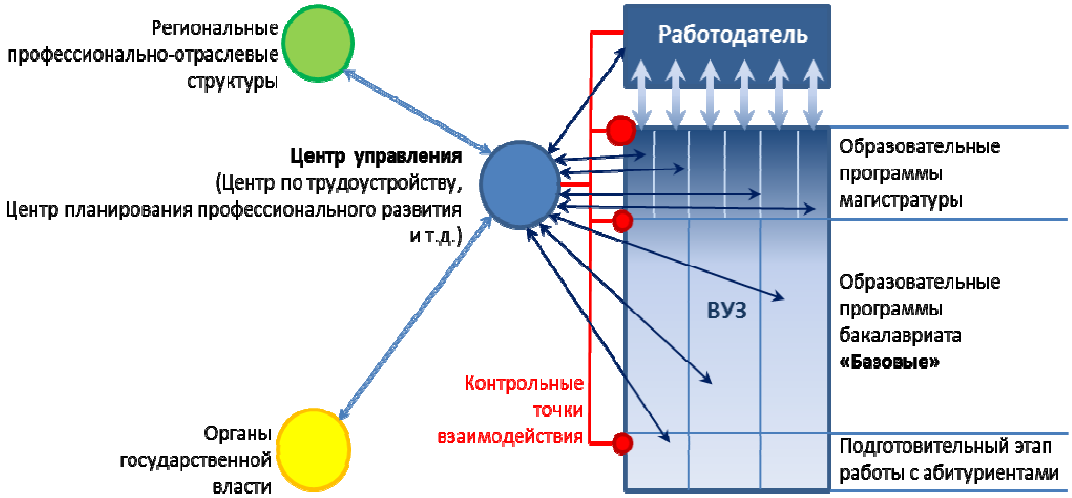


Рисунок 1. Модель взаимодействия «В-Р» - «Партнериат»

Для осуществления координации процесса взаимодействия «В-Р» становится необходимым создание некоторого Центра управления.

Нельзя сказать, что подобных центров не существует, напротив почти в каждом вузе на сегодня можно встретить Центры по трудоустройству выпускников.

Так, например, анализ 11 самых крупных вузов страны* показал, что в 10 из них имеются центры карьеры и трудоустройства (ЦКиТ) будущих выпускников, при этом направления их деятельности существенно различаются.

Несмотря на большое количество и разнообразие названий (Центры трудоустройства, Центры карьеры, Центры планирования профессионального развития [3] и т.д) и применяемых форм работы, все равно отмечается недостаточная информированность двух субъектов взаимодействия «В-Р» друг о друге. Поэтому появляются идеи о создании единых информационных центров.

Особенно значимо создание совместно с предприятиями подобных центров для отраслевых вузов.

Возможной структурой взаимодействия подобных центров с субъектами «В-Р» может стать следующая (рис.2): где ПП – поток предложений к подготовке специалистов с определенными компетенциями; ПС – поток подготовленных специалистов.

Запрос работодателей на формирование у студентов компетенций, необходимых для конкретного производства должен, по нашему мнению, включать в себя: пожелания формирования у выпускников определенного состава компетенций; количество выпускников с запрашиваемым составом компетенций; желательные сроки выпуска таких специалистов.

Одним из центральных вопросов реализации технологии взаимодействия вузов с потребителями вузовской продукции является вопрос о роли служб трудоустройства в системе взаимоотношений: ВУЗ – Служба трудоустройства, Служба трудоустройства – Работодатель; ВУЗ – Работодатель? Особенно тщательно должны регламентироваться этих взаимоотношений при платном образовании.

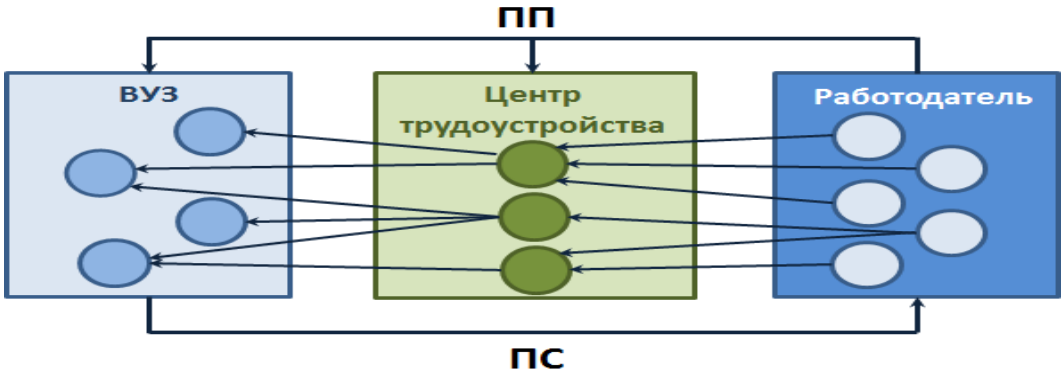


Рисунок 2. Структура взаимодействия учебных заведений, центров трудоустройства и работодателей [2]

*Анализировались Уральский федеральный университет (УрФУ), Новосибирский государственный университет (НГУ), Южный федеральный университет (ЮФУ), Сибирский федеральный университет (СФУ), Северный (Арктический) федеральный университет (САФУ), Северо-восточный федеральный университет (СВФУ), Казанский (Приволжский) федеральный университет (КФУ), Балтийский федеральный университет имени Эммануила Канта (БФУ), Тюменский государственный нефтегазовый университет (ТюмГНГУ), Уральский государственный экономический университет (УрГЭУ), Уральский государственный университет путей сообщения (УрГУПС)

Следует отметить, что существует ряд вузов, которые длительное время и успешно сотрудничающих с предприятиями и компаниями.

Однако, зачастую такое сотрудничество носит случайный характер и осуществляется благодаря деятельности отдельных преподавателей или кафедр.

И поскольку такая практика является скорее исключением, чем правилом, то нарастает необходимость формирования целостного организационно-экономического механизма взаимодействия всех субъектов заинтересованных в процессе подготовки и развитии специалистов, способного обеспечить высокое качество подготовки квалифицированных кадров.

Важным условием такого взаимодействия является разработка комплекса нормативно-правовых актов, регулирующих организационные вопросы взаимодействия, договорные отношения, а также его финансовые и юридические аспекты.

2. Модель «Интеграция».

60% работодателей высказывают свое недовольство тем, как вузы готовят молодых специалистов и вынуждены их переучивать, доучивать непосредственно «на месте». Иногда такая ситуация недопустима, потому что требует наличия определенной квалификации с первых рабочих дней, иначе, отсутствие «знаний и умений» может привести к серьезным потерям. Показательным может быть пример взаимодействия «Водоканала» со средним профессиональным образовательным учреждением.

С выбранным образовательным учреждением было выстроено очень плотное взаимодействие предусматривающее и участие в образовательном процессе и обновление материально-технической базы и осуществление контрольных функций.

Такую модель сотрудничества можно перенести и на взаимодействие «В-Р». Назовем её условно «Интеграция».

Данная модель может использоваться для подготовки «штучного» специалиста, отвечая на очень четкий запрос потребителя-работодателя и готового участвовать в подготовке нужных профессионалов. И может быть реализована при тесном взаимодействии вуза с конкретным производителем и как показывает практика, скорей всего крупным, способным позволить себе выделять существенные средства на образование и «выращивание» будущего потенциала своей компании.

«Интеграция» подразумевает, что работодатель, заинтересованный в выпуске специалиста с востребованным профилем знаний, участвует в согласовании учебных курсов и профиля компетенций не «однажды» в начале проектирования образовательной программы, который они должны сформировать, а в течение всего её периода реализации (рис. 3). Так как даже временной период в один год может вносить существенные изменения в тренды и тенденции профессиональной деятельности, на которые не успевает реагировать стандартная ООП и включает в себя «новшества» с опозданием в 2-3 года, а то и больше.

Модель «Интеграция» предполагает возможность погружения учащегося не только в образовательную среду вуза, но и в производственно-образовательную среду, созданную непосредственно Работодателем, например, в рамках своего корпоративного университета, а также осуществление перманентного согласования целей и задач «В-Р» и аудита полученного результата на соответствие конечным требованиям (рис. 3).

Рисунок 3. Модель взаимодействия «Интеграция»

Необходимо создавать Координационные советы с участием Работодателя, которые бы позволили согласовывать цели, задачи образовательных программ, уточнять компетентностный профиль выпускников, которые целенаправленно готовились бы занять определённое рабочее место у конкретного Работодателя.

При этом сам Работодатель активно участвовал бы в обеспечении образовательного процесса, с одной стороны помогая обновлять материальную базу вузу, с другой предоставляя образовательное пространство своего корпоративного университета и включая в образовательную программу свои учебные курсы, реализуемые специалистами-практиками.

Стартовым моментом для слияния образовательных пространств Вуза и Работодателя может стать создание базовых кафедр, о которых уже шла речь в описании предыдущей модели взаимодействия, и которые уже активно создаются как на площадках Вуза, так и на территории Работодателя.

Существенный опыт развития данной формы взаимодействия с вузами накоплен в ОАО «Сбербанк России». Интерес к вузам со стороны Сбербанка не случаен. Сбербанк трепетно относится к оценке и развитию своего персонала. Систем непрерывного обучения и развития - это неотъемлемый элемент системы управления для любого подразделения организации в любом регионе.

С целью реализации непрерывного обучения в банке в 2012 году создан Корпоративный университет, который призван реализовать Стратегии Группы Сбербанка в части системной подготовки и развития управленческих кадров мирового уровня и обеспечения высокого статуса бренда работодателя.

Интересен опыт и других крупных компаний. Например, «Яндекс» открыл собственный факультет вместе с ВШЭ, а Mail.Ru Group в сотрудничестве с МГТУ им. Баумана организовала свой «Технопарк».

Еще одной актуальной проблемой, которую необходимо затронуть, является низкий уровень профориентационной работы со школьниками. И если школы и вузы в той или иной степени осуществляют эту работу, то Работодатель включен в нее в наименьшей степени. Модель «Интеграция» подразумевает и активацию этого направления деятельности. Осуществление Работодателем целенаправленной профориентационной работы для отбора наилучших абитуриентов для своих программ, которые мотивированы на учебу и имеют соответвующие данные.

3. «Индивидуальный образовательный маршрут».

Развитие корпоративных университетов идет по пути их всё большего включения в Интернет-пространство. Широкое распространение скоростного Интернета, доступность потокового видео- и аудиоконтента способствует популяризации онлайн-образования. Развиваются on-line технологии: вебинары, виртуальные лекции, MOOC*- курсы.

Начинают формироваться и распространяться системы для управления обучением или виртуальные обучающие среды, примером такой является Moodle.

Все вышесказанное подводит нас к принципиально новой модели взаимодействия «В-Р», в которой уже нет отношений «Поставщик-Заказчик» в рамках реализации конкретной образовательной программы, а есть Работодатель с профилем компетенций, в качестве требования к специалисту и большое поле вариативных модульных программ, призванных сформировать эти компетенции.

Тогда непосредственно студент будет самостоятельно решать, какие курсы, модули для него актуальны, чтобы быть востребованным работником, успешно прошедшим сертификацию квалификаций (рис. 4).

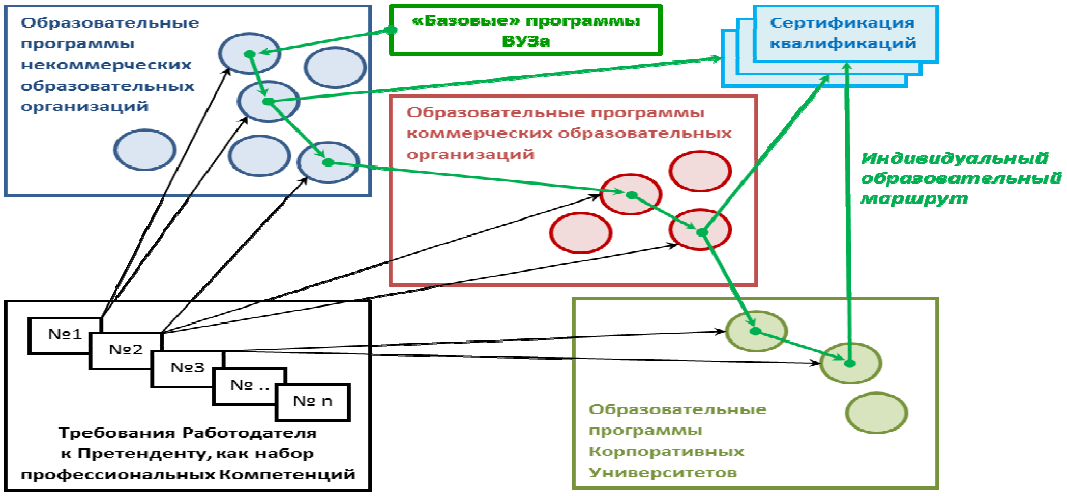


Рисунок 4. «Индивидуальный образовательный маршрут»

На первый взгляд данная модель минимизирует взаимодействие «В-Р». Однако сфера взаимодействия «В-Р» оказывается «скрытой», она может быть перенесена в Интернет-среду и осуществляться посредством множества Интернет-порталов, главным предназначением которых станет совместное управление процессами подготовки квалифицированных специалистов со стороны вуза и представителей бизнеса [4].

Таким образом, работодателям и вузам будет предоставлен выбор различных вариантов делового взаимодействия, среди которых каждый найдет для себя наиболее оптимальный. Принципиальная схема таких взаимодействий представлена на рисунке 5.

Рисунок 5. Вариант Интернет-взаимодействия «В-Р» для модели «Индивидуальный образовательный маршрут»

Она позволяет в любой момент, находясь на расстоянии, осуществлять «диалог» между ВУЗом и Работодателем, формируя единю точку зрения на требования к конечному результату образовательного маршрута и самому процессу обучения.

Выводы. Подводя итоги, отметим, что, выстраивание системы взаимодействия Вузов сработодателями и службами трудоустройства является одним из важнейших перспективных направлений развития этих учебных заведений.

Именно создание такой системы, по нашему мнению является действенным инструментом обеспечения государственно-общественного партнерства в области высшего образования, способного преодолеть до сих про существующий значительный разрыв между результатами образовательной деятельности вуза и потребностями рынка труда.

Из трех рассмотренных выше моделей взаимодействия ни одна не может рассматриваться в качестве приоритетной или оптимальной.

Однако, по нашему мнению, каждая из них имеет определенный потециал для усиления ориентации деятельности вуза на актуальные требования к выпускникам со стороны социально-экономической сферы, как региона, так и страны в целом.

Важным представляется, чтобы выбирая одну из них руководство вуза соотносило его потенциал в области социального партнерства, состояние рынка труда с реальными потребности, как вуза так и работодателей, что позволит в полной мере рассматривать качество высшего образования, понимаемого как степень удовлетворенности потребителей, как одного из основных целевых ориентиров развития вуза.

Литература:

1. Выступление Президента Российской Федерации В. В. Путина на X съезде Российского Союза ректоров / Вестник Воронежского государственного университета. Сер.: Проблемы высшего образования. – 2013. – № 4. – С. 5–9
2. Гафурова А.Г. Взаимодействие работодателей и вузов при компетентностной подготовке специалистов. - TRANSPORT BUSINESS IN RUSSIA, с. 164-167
3. Никитина Т.В., Саркисов Б.А. Определене путей повышения эффективности взаимодействия вуза с рынком труда и работодателями. – Наука образование транспорту, 2014, с. 107-110
4. Язовцев И.А. Генезис взаимодействия системы «вуз – работодатель». - Управленец / 7–8/35–36/2012, с. 38-45.

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна
Нижегородский государственный педагогический университет (г. Нижний Новгород);
магистрант III курса, направление подготовки Специальное (дефектологическое) образование / Логопедия Дадашова Сабина Дмитриевна
Нижегородский государственный педагогический университет (г. Нижний Новгород)

ЗНАЧЕНИЕ СКАЗКИ В КОРРЕКЦИИ НЕДОСТАТКОВ ПОСТРОЕНИЯ СВЯЗНОГО РЕЧЕВОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ

Аннотация. Статья раскрывает содержание особенностей речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня. Особое внимание автор уделяет аспектам формирования навыков построения связной речи детей с общим речевым недоразвитием третьего уровня путем обучения построения рассказу с опорой на иллюстрации, рассказу – описанию, пересказу, творческому рассказу с использованием сказок на логопедических занятиях. Кроме того автор анализирует особенности практического использования сказки на логопедических занятиях в ходе проведения им экспериментального исследования.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи третьего уровня, связная речь, речевое развитие, логопедическая работа, сказка, логопедическое занятие, связное речевое высказывание.

Annotation. The article reveals the content of features of speech of preschool children with General underdevelopment of speech of the third level. The author pays special attention to the aspects of formation of skills of construction of coherent speech of children with General speech underdevelopment of the third level by teaching the construction of a story based on illustrations, story – description, retelling, creative story using fairy tales in speech therapy classes. In addition, the author analyzes the peculiarities of the practical use of fairy tales in speech therapy classes in the course of his experimental study.

Keywords: General underdevelopment of the speech of the third level, connected speech, speech development, speech therapy work, fairy tale, speech therapy lesson, coherent speech.

Введение. Под общим недоразвитием речи принято понимать ряд сложных речевых расстройств, наличие которых у детей предполагает существование ряда нарушений в формировании всех компонентов речевой системы, которые относятся к ее звуковому и смысловому аспектам, при условии наличия у ребенка нормального интеллекта и слуха.

Изложение основного материала статьи. Дети старшего дошкольного возраста, у которых имеются ОНР третьего уровня, имеют ряд недостатков процесса формирования связной речи, которая характеризуется ограниченностью словарного запаса, наличием многократных повторов сходных по звучанию слов, имеющих различные значения. Кроме того, даже при правильном осознании логической последовательности событий, дети, имеющие ОНР III уровня зачастую ограничиваются только перечислением совершенных действий.

Обучение монологической речи начинается с обучения пересказу. Стоит отметить, что для дошкольников с ОНР III уровня допускают ошибки при изложении логической последовательности событий, пропуская и упуская отдельные действия, второстепенных героев. Малодоступным для детей с данными речевыми нарушениями выступает рассказ-описание игрушки или предмета по предложенному плану (имеет место замена описания на простое перечисление предметов и их составных частей) [4, с. 118].

Что же касается творческого рассказывания, дошкольники с ОНР III уровня испытывают значительные трудности при его построении (в большинстве случаев подобными навыками дети с данным речевым нарушением просто не обладают). Вызывает затруднения составление развернутого рассказа по иллюстрациям (серии иллюстраций сюжетного плана), задания на определение основной мысли произведения, определение последовательности и логики излагаемых событий. Так, дети с ОНР III уровня составляют собственные рассказы, акцентируя внимание на внешних, поверхностных впечатлениях, но не на причинно-следственных связях и особенностей взаимоотношения героев повествования.

Отставание в речевом развитии оказывает отрицательное воздействие на процесс развития памяти дошкольников: при относительной сохранности смысловой памяти, отмечается значительное снижение логической памяти и уровня продуктивности запоминания (по сравнению со сверстниками, у которых отсутствуют дефекты речевого развития). Так, дети с ОНР III уровня часто опускают отдельные элементы сложных конструкций, забывают сложные инбструкции, изменяют последовательность представленных для выполнения заданий. Большой частотностью характеризуются ошибки, допускаемые при дублировании в процессе составления описания предмета или изображений (картинки).

Некоторые дети с ОНР III уровня способны лишь к проведению беседы вопросно-ответного типа (вместо составления самостоятельного рассказа). Так, экспрессивная речь дошкольников со всеми вышеуказанными особенностями может выступать в качестве средства общения лишь в рамках отдельных условий и предполагает наличие постоянной помощи и стимулирующих дополнительных вопросов-подсказок, суждений поощрительного и оценочного характера со стороны взрослого (логопед или родитель) [4, с. 163].

Без обращения особого внимания на их речь, дети с ОНР III уровня являются малоинициативными, лишь изредка выступая в качестве инициаторов коммуникативного процесса. От этого имеются ряд нарушений в общении со сверстниками, низкая частотность обращения к взрослым за вопросами, их игровые ситуации не сопровождаются рассказом. Таким образом, речь дошкольников с ОНР III уровня характеризуется низкой коммуникативной направленностью.

Шаховская С.Н. в своих работах обращает внимание на то, что у детей, имеющих патологию речевого развития наблюдается преобладание пассивного запаса слов над активным (при это слова переходят из пассивного словарного запаса в активных очень медленно) [4, с. 73]. Так, дошкольники с ОНР III уровня не используют в полной мере имеющийся у них словарный запас, не умеют употреблять слова при построении высказывания, осуществляя спонтанный выбор языковых единиц при осуществлении речевой деятельности. Так, при наличии нормального слуха и первично сохранного интеллекта, дети с общим недоразвитием речи имеют крайне скудный словарь, который в значительной степени отличается от нормы, а употребление в речи слов данного словаря отличается своеобразием, носит узко-ситуативный характер. Например, усвоенные во время занятий лексемы далеко не сразу начинают использоваться данными дошкольниками в процессе коммуникации, а при изменении коммуникативной ситуации могут оказаться неспособными вспомнить слово (слова), которые, казалось бы, им хорошо знакомы и используются в других условиях.

При описании совокупности нарушений лексического строя языка детей в ОНР III уровня, Грибова О. Е. обращает внимание на тот факт, что в качестве одного из механизмов патогенеза выступает низкая степень сформированности звукобуквенных обобщений, которые характеризуются наличием прямой связи с уровнем речевого развития [2, с. 39].

Таким образом, общее недоразвитие речи является крайне неравномерным, замедленным процессом овладения ребенком совокупностью языковых средств родного для него языка. Дети с данной речевой патологией испытывают трудности в овладении самостоятельной речью, причем с течением времени данные расхождения проявляются все более ярко. Согласно исследованиям Жуковой Н.С., Мастюковой Е.М., Филичевой Т. Б., не возникает задержки и резкого отличия от нормы появления первых слов у детей, имеющих общее недоразвитие речи, однако различаются сроки, в течение которых осуществляется использование детьми отдельных слов вместо использования двухсловных предложений [3, с. 248]. Так, в качестве основных симптомов нарушений речевого развития выступает стойкость и длительность отсутствия речевого подражания новым лексемам, использование в речи преимущественно открытых слогов, а также редуцирование формы слова путем пропуска отдельных его фрагментов.

Согласно исследованиям Воробьевой В. К. и Шаховской С.Н. речь детей с ОНР отличается несовершенством структурно-семантической организации: имеет место слабая развитость умения связного и последовательного изложения собственных мыслей [1, с. 95]. При построении высказывания дети пользуются набором слов и синтаксических конструкций в значительно упрощенном варианте и ограниченном количестве. Кроме того, они испытывают ряд трудностей, связанных с программированием высказывания, синтезированием его отдельных элементов в единое целое, использованием и отбором материала для решения конкретной коммуникативной задачи. Результатом данных затруднений при построении высказывания выступает наличие длительных пауз и пропусков отдельных смысловых компонентов высказывания.

Таким образом, у детей стершего дошкольного возраста с ОНР III уровня спонтанное речевое развитие отличается замедленностью протекания и своеобразностью, в результате чего отдельные элементы речевой системы в течение длительного периода времени так и остаются недостаточно сформированными. Препятствиями полноценного речевого общения со взрослыми и сверстниками (его ограниченности) выступают наличие ряда трудностей в овладении лексико-грамматическим строем родного языка, формированием словарного запаса, особенностями процесса восприятия обращенного к ним высказывания.

Логопедическое занятие выступает в качестве главной формы коррекционного обучения, цель которого состоит в регулярном развитии у ребенка речевых компонентов. Компонентами логопедического занятия (которое проводит логопед) по развитию связной речи дошкольника являются коррекционное формирование лексико-грамматического строя языка у дошкольника, целенаправленность развития фразовой речи, обучение рассказыванию, навыкам речевого общения. Стоит отметить, что именно рассказывание в рамках логопедического занятия выступает в качестве основного средства по формированию связной монологической (повествовательной и описательной) речи у дошкольников, имеющих общее недоразвитие речи третьего уровня.

Основными задачами логопедического занятия при обучении рассказыванию являются: формирование и закрепление у ребенка навыков речевого общения, навыков построения связного монологического высказывания, регулятивных навыков, направленных на осуществление контролирующей функции по

отношению к процессу построения высказывания со стороны дошкольника, активизация и развитие восприятия, воображения, мышления и памяти. В свою очередь, процесс формирования у ребенка навыков устной коммуникации и создания развернутого высказывания предполагает усвоение основ построения такого рода высказываний, владение основами планирования собственной речи, владение навыками выделения главной и второстепенной информации, основных смысловых элементов рассказа, обучение особенностям лексического и грамматического оформления высказываний соответственно нормам родного языка [5, с. 62].

Одним из важнейших принципов в логопедической работе является принцип коммуникативного подхода, который предполагает широкое применение таких приемов и форм обучения (в том числе и игровых), которые способствуют активизации ряда речевых проявлений у ребенка с нарушениями речевого развития. При этом не стоит забывать об обще дидактических принципах (принципах системности и последовательности в изложении материала, принципе учета индивидуальных и возрастных психологических особенностей ребенка, наличие направленности на самостоятельность и активность речевой деятельности).

При проведении логопедического занятия крайне важным является формирование и поддержание мотивации процесса коммуникации со стороны дошкольника. Поддержанию необходимого уровня заинтересованности ребенка во время занятий способствует использование четкой и логичной системы отбора вопросов, используемых на логопедическом занятии в качестве опор-подсказок для ребенка, умелый отбор тематического материала занятия, использование красочного иллюстративного материала, привлечение к работе логопеда родителей воспитанников. То есть, для логопеда является крайне важным наличие знаний касательно интересов обучаемых им детей, что будет способствовать активизации их речевых навыков во время занятия путем создания необходимого уровня мотивации.

С данной точки зрения одним из наиболее эффективных и продуктивных материалов логопедической работы выступает использование сказки на занятиях с дошкольниками с ОНР третьего уровня. Так, со сказками ребенок знакомится с самых первых дней своей жизни, и к старшему дошкольному возрасту знает их содержание достаточно хорошо, в связи с чем при использовании сказок на логопедических занятиях у него возникает трудностей (возникают в значительно меньшей степени) при формировании монологического высказывания при выстраивании содержательной линии, использовании языковых средств, образности оформления собственного высказывания по сравнению с использованием других текстов прозаического содержания. В сказке отчетливо отслеживается сюжетная линия, четко распределены роли главных действующих лиц, она содержит эмоционально-оценочный компонент, нравственные основы и духовные ценности, которые формировались на протяжении достаточно длительного времени. Таким образом, при использовании сказок на логопедических занятиях по формированию навыков монологической связной речи у детей с ОНР третьего уровня имеет место не только проведение коррекционной логопедической работы, но и реализуется воспитательная функция процесса обучения путем знакомства с фольклором и системой духовно-нравственных ценностей родной культуры, развитие воображения и творческого мышления ребенка (сказка представляет собой вымышленный рассказ, включающий несуществующие элементы повествования), что оказывает положительный эффект как на формирование навыков связной речи, так и на общий уровень развития ребенка в целом.

Выводы. Таким образом, логопедическое занятие выступает в качестве основной формы коррекционного обучения и направлено на систематическое развитие всех речевых компонентов. Основной задачей логопедического воздействия на дошкольников, имеющих общее недоразвитие речи третьего уровня, заключается в обучении их связному и последовательному, правильному с точки зрения грамматики и фонетики изложению собственных мыслей при построении связной речи. Одним из наиболее эффективных способов формирования связной речи в рамках логопедического занятия выступает использование сказки при обучении основам самостоятельного построения связного монологического высказывания: при обучении пересказу, рассказу по картинкам, рассказа-описания и т.д. Сказка выступает в качестве материала, характеризующегося доступностью и простотой изложения, образностью и емкостью использования языковых средств, четкой сюжетной линией, яркостью образов главных героев. Кроме того, сказки вызывают большой интерес у дошкольников, стимулируя их к построению собственного высказывания с целью выражения собственного мнения относительно того или иного персонажа (рассказ-описание), потребности самому рассказать уже давно известный ему сюжет как с опорой на иллюстрации (которыми очень богаты детские книги со сказками). Кроме того, имеет место формирование личностных качеств дошкольников путем восприятия духовно-нравственных норм и ценностей, которые также имеют место в сюжетной линии сказочного повествования. Сказка оказывает положительное влияние на развитие воображения и творческого мышления ребенка, поскольку сказка по сути своей характеризуется вымышленностью и ирреальностью повествования и особенностей сюжетной линии. Использование сказки на логопедических занятиях способствует созданию благоприятного речевого окружения, положительного эмоционального настроя.

Нами проведена экспериментальная работа с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня на базе Муниципального дошкольного образовательного учреждения д.с. «Светлячок». Нами были исследованы возможности развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста, имеющих общее недоразвитие речи третьего уровня, путем использования сказок на логопедических занятиях.

В результате проведенного нами диагностического исследования было установлено, что у большей части обследуемых детей старшего дошкольного возраста имеются трудности, связанные с правильностью согласования членов предложения в процессе составления собственных высказываний, последовательного изложения собственных мыслей при использовании иллюстративного материала в качестве зрительной опоры, при составлении описания предмета, изложении сюжетной линии, составлении связного рассказа. Так, было установлено, что уровни развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня различны и варьируются от низкого (составления фразы) до наиболее сложных (составления рассказов, речевых высказываний).

В рамках проведения коррекционной работы по преодолению выявленных нарушений речевого развития у обследуемых детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня и формированию навыков построения связной речи в рамках логопедических занятий были использованы русские народные сказки. Так, данный вид фольклорных произведений был использован при осуществлении

работы по составлении рассказа по картинкам, описания иллюстрации, в рамках вопросно-ответной беседы, обучения пересказу, при обучении описанию предмета (сказочного персонажа).

Анализ проведенной работы по развитию связной речи показал положительные результаты. По итогам проведенной работы у детей отмечается положительная динамика. Было отмечено улучшение показателей в работе над развитием связной речи. Так, мы можем сделать вывод о том, что использование сказки в рамках логопедических занятий по формированию навыков построения монологического высказывания у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня характеризуется наличием положительных результатов и отличается высокой степенью заинтересованности детей на занятии, готовностью и наличием желания вступать в диалог с логопедом, способствует развитию творческих способностей ребенка, его воображения, памяти. Кроме того имеет место знакомство ребенка с духовными и нравственными ценностями русского народа, что положительно сказывается на общем развитии дошкольника, формировании его личностных качеств.

Литература:

1. Воробьёва, В. К. Обучение детей с нарушениями речи первоначальному навыку описательно-повествовательной речи / В.К. Воробьева. – М.: № 4 – 2015. – 160 с.
2. Грибова, О.Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией // Дефектология / О.Е. Грибова. – М.: 2001. - № 6. – 198 с.
3. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. - М.: 2010. – 567 с.
4. Учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических высших учебных заведений Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. 3-е изд., перераб и доп. - М. Владос, 2003. – 261 с.
5. Филичева, Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста / Т.Б. Филичева. - М.: Альфа, 2001. – 325 с.

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна
Нижегородский государственный педагогический университет (г. Нижний Новгород);
магистрант III курса, направление подготовки Специальное (дефектологическое) образование / Логопедия Дадашова Сабина Дмитриевна
Нижегородский государственный педагогический университет (г. Нижний Новгород)

ВЛИЯНИЕ СКАЗКИ НА ПРОЦЕСС РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье описывается содержание и результаты исследовательской работы, целью которой было изучение образовательных возможностей сказки и ее влияние на процесс развития связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Особое внимание автор уделяет описанию методов, которые были использованы в ходе экспериментальной работы.

Ключевые слова: связная монологическая речь, речевое недоразвитие, коррекция речевой функции, сказкотерапия, психокоррекционная сказка, дидактическая сказка.

Annotation. The article describes the contents and results of research the purpose of which was to study the educational possibilities of the tale and its impact on the process of development of coherent monologic speech of preschool children with General underdevelopment of speech. Special attention is paid to the description of the methods which were used during the experimental work.

Keywords: coherent monologic speech, speech underdevelopment, correction of speech function, the tale therapy, psychocorrection's tale, didactic tale.

Введение. Вопросы развития связной монологической речи в различных ее аспектах были и остаются одними из самых актуальных в системе логопедической работы с детьми с общим речевым недоразвитием. Связная речь представляет собой не просто последовательность логически связанных между собой высказываний, предполагающих точность и грамматическую правильность, она является отражением всех достижений ребенка в освоении родного языка, его грамматического строя, словарного запаса, звуковой стороны речи.

Изложение основного материала статьи. Связная монологическая речь играет ведущую роль в процессе обучения детей старшего дошкольного возраста. Являясь одной из важнейших функций человека, речевая функция оказывает влияние на становление высших форм познавательной активности индивида, формирование его понятийного мышления [4, с. 13].

Системное речевое недоразвитие, которое отмечается у детей старшего дошкольного возраста, как правило, наряду с задержкой развития ряда психических функций, в качестве способа нивелирования предполагает использование дифференцированного подхода в вопросе выбора приемов и методов формирования навыков самостоятельного построения связного монологического высказывания [12, с. 132].

С учетом характера некоторых речевых расстройств, нарушения в сфере речевого развития отрицательно влияют на процесс психического развития детей, их поведение и деятельность, что негативно влияет на формирование личности индивида, представляя собой основу наслоений психического характера, являясь причиной проявления отрицательных свойств характера, особой специфики эмоционально-волевой сферы.

Общее недоразвитие речи детей с сохранным интеллектом, нормальным состоянием слухового канала восприятия информации представляет собой речевую патологию, которая состоит в нарушении формирования каждого из компонентов речевой системы: различение звуков, объем словарного запаса, произношение, грамматический строй, словообразование. Учеными выделяются три уровня речевого развития детей с ОНР в соответствии с их уровнем речевого развития. Вне зависимости от уровня развития, ребенку с общим нарушением речи не свойственна спонтанность в осуществлении корректного онтогенетического речевого развития, что характерно для обычных дошкольников с нормальным уровнем речевого развития [5, с. 79].

В качестве одной из целей осуществления логопедической работы, проводимой с дошкольниками с ОНР, учеными выделяется формирование связной монологической речи детей с общим нарушением речи. Данный процесс представляет собой необходимое условие, справедливое не только в процессе преодоления системного недоразвития речи, но и соблюдаемое в условиях подготовки детей старшего дошкольного возраста к обучению в общеобразовательной школе. Ряд УУД, касающихся воспроизведения текстов и адекватность их восприятия со стороны учащихся, способность к построению развернутого ответа на вопрос, самостоятельное изложение собственного мнения ребенка требуют определенный уровень связности монологического высказывания учащегося [7, с. 38-40].

Коррекция речи дошкольника представляет собой длительный процесс, подразумевающий повышение правильности и содержательности плана высказывания индивида, улучшение показателей психического развития личности, ее отношений с окружающими. Оптимальный возраст, в котором лучше всего осуществлять формирование правильного звукопроизношения, считается четырех - пятилетний возраст. Для данного возрастного периода характерным является процесс расширения словарного запаса ребенка, возрастание его речевой активности, совершенствование грамматического оформления высказываний, их усложнений в звуковом и содержательном плане.

Нами было проведено исследование с использованием сказкотерапии в качестве метода по формированию дикции, правильного интонирования высказывания, его эмоциональности, процессов развития мелкой и общей моторики, памяти, мышления старших дошкольников с ОНР третьего уровня. Выбор сказки в качестве инструмента логопедической работы был не случаен: сказка представляет собой один из устного народного творчества, является художественным произведением волшебного, бытового, авантюрного характера, характеризуется вымышленностью сюжета. Являясь одним из средств познания окружающей действительности, сказка способствует формированию системы ценностных представлений о формах человеческих взаимоотношений, особенностях их характера. Помимо этого, сказкотерапия представляет собой одно из эффективнейших способов психокоррекции, поскольку процесс понимания сюжета ребенком дает ему возможность понять собственные ошибки в поведении, общении, подумать над возможными путями их преодоления. [10, с. 36], [2, с. 9-10].

Сказки коррекционной направленности в соответствии с преследуемыми целями делятся на психокоррекционные – создаваемые самим дошкольником или в совместной работе со взрослым и оказывающие влияние на поведение ребенка, и дидактические – раскрывающие важность и смысл определенной информации, содержат скрытое учебное задание [8, с. 96-99]. Таким образом, работа со сказками оказывает на ребенка определенное воздействие, благодаря высокой степени запоминаемости материала ребенком не ощущается давление взрослого.

Экспериментальное исследование проводилось на базе МДОУ д/с «Светлячок» в группе дошкольников с общими нарушениями речи третьего уровня с 1.03.2018 по 15.05.2018. Целью исследования было выявление образовательных возможностей сказок в формировании навыков построения связного монологического высказывания.

Проведение экспериментального исследования предполагало осуществление комплекса мероприятий, направленных на изучение методологии осуществления исследований психолого-педагогической направленности, отбор методик, касающихся проведения психолого-педагогического эксперимента, диагностики степени сформированности связности монологического высказывания детей с ОНР третьего уровня. По завершению исследования мы провели анализ проделанной работы, что подразумевало интерпретацию, оформление результатов и формулирование выводов по исследовательской работе. Кроме того, нами была проведена работа коррекционной направленности, целью которой было развитие связной монологической речи у старших дошкольников с ОНР третьего уровня путем использования метода сказкотерапии, было проведено открытое занятие по теме «сказки».

В ходе проведения нами занятий коррекционной направленности мы использовали игры и упражнения, целью которых была реализация чередования состояния пассивности и высокой двигательной активности детей, что положительно повлияло на формирование гибкости и подвижности процессов нервной деятельности, становление координации движений, моторики детей, способствовало снятию напряжения как физического, так и психического характера, что, в совокупности, привело к улучшению работоспособности учащихся.

Каждая сказка, используемая нами в ходе работы, подразумевала проведение специальных упражнений, целью которых была тренировка дыхательной системы воспитанников либо осуществление процесса расслабления с сосредоточением внимания на дыхании [14, с. 53]. Ряд упражнений, которые предполагали работу зрительного или слухового канала с концентрацией внимания (сосредоточение на зрительном либо слуховом объекте), способствовали развитию способностей воспитанников к максимальному сосредоточению, улучшению их волевых качеств, умению сконцентрироваться. Помимо этого, сказкотерапия оказала положительное влияние на развитие фантазии воспитанников, их творческих способностей, образного мышления.

В качестве одной из основных задач нашего исследования выступал процесс исследования уровня развития связного монологического высказывания дошкольников экспериментальной группы с ОНР третьего уровня, что подразумевало фиксирование каких-либо изменений данного показателя в контрольной группе в результате применения метода сказкотерапии [8, с. 73]. Достижение цели и решение задач нашего исследования подразумевал применение нескольких методик.

В рамках применения нами методики «пересказ текста» в качестве цели выступало установление степени сформированности навыков построение связного монологического высказывания у детей старшего дошкольного возраста. В качестве задания контрольной группе предлагалось дважды прослушать сказку небольшого объема и простой структуры, затем ее пересказать [1, с. 40]. В результате проведенной экспериментальной работы было установлено, что в логопедической группе (15 человек) 60% испытуемых имеют средний уровень развития связной монологической речи, 40% испытуемых – низкий. Применение данной методики показало, что целесообразным в данной ситуации является не просто способствовать формированию, а целенаправленно развивать связную монологическую речь, ее полноценное звуковое оформление у учащихся путем развития артикуляционных и произносительных навыков воспитанников, фонематического восприятия, слоговой структуры слова.

В ходе подготовки воспитанников в процессе восприятия сюжетной линии повествования в качестве цели выступал процесс организации внимания учащихся, его концентрации. Нами использовались упражнения на отгадывание загадки о сказочных героях, задания на уточнение отдельных словосочетаний, содержащихся в тексте сказки с использованием соответствующих изображений. Текстовый материал сказки прочитывался дважды в медленном темпе, причем во время последнего прочтения нами использовался прием завершения испытуемыми отдельных фраз – методика «закончи предложения». Затем следовал разбор содержания произведения в вопросно-ответной форме в целях выделения ключевых моментов сюжета, определения наиболее значительных деталей повествования, выделение главных действующих лиц [9, с. 142]. Работа с содержательной стороной сказки предполагала использование иллюстративного материала, обучение пересказу сопровождался использованием диафильмов. Нами использовались авторские логосказки Быстровой Г.А., Шуйской Т.А., Погосовой И.Н., Сизовой Э.А.

После месяца работы мы начали использовать методику составления творческого рассказа «придумаем сказку», что являлось необходимым для максимального приближения детей к такому уровню связности монологической речи, которое необходимо для осуществления учебной деятельности (новый ведущий вид деятельности для ребенка). Стоит отметить, что сам процесс творческого рассказывания, сочинения сказки является важным для развития самостоятельности в выражении детьми своих мыслей, определения межпредметных связей событий и явлений, активизации представлений об окружающем мире.

В качестве основных упражнений, применяемых нами в рамках данной методики послужили задания на составление сказки на определенную тему с опорой на иллюстрации, завершение и придумывание сказки, коллективное сочинение сказки. Помимо этого, на занятиях имели место задания и игры со сказкой логопедического характера, направленные на развитие связной монологической речи «Играем с глаголами» (игротека Кривовяз И.С.), «Живое чтение», «Волшебная азбука» Быстровой Г.А. [6, с. 233-264].

В ходе проведения нами экспериментальной работы было отмечено повышение интереса детей к занятиям как родителями, так и воспитателями. Данные улучшения сопровождались положительной динамикой уровня развития связной монологической речи, звукопроизношения. Все занятия по данной тематике проходили в обстановке непринужденности, которая стимулировала воспитанников к развитию их творческих способностей и их практическому применению.

В результате проведенной нами экспериментальной работы мы пришли к следующим выводам: в начале проведения нами психолого-педагогического эксперимента, направленного на выявление влияния сказки на развитие связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня, которое проводилось на базе МБОУ д/с «Светлячок» , мы получили данные об уровне связной монологической речи детей с общим недоразвитием речи экспериментальной логопедической группы, состоящей из 15 человек. Исходя из полученных данных, с опорой на разработки и исследования Филичевой Т.Б., Зинкевич-Евстигнеевой Т.Д., Глуховой В.П., Погосовой И.Н., Быстровой Г.А., Шуйской Т.А. нами был разработан и применен на практике методический комплекс. Посредством качественной и количественной обработки результатов фактического материала, полученного в результате экспериментального исследования, были определены динамика и эффективность развития связной монологической речи путем использования логосказок.

В качестве заключения хотелось бы отметить, что речевая функция, формируется соответственно с развитием его мозга и не является врожденным качеством человека, находясь в зависимости от его путей и центров, высшей нервной деятельности в целом. Речевое развитие начинается с момента рождения ребенка и, как правило, при нормальном течении, заканчивается к пяти годам. Что же касается нарушений речевого развития, они носят различный характер, в зависимости от вызвавшей их причины, проявляясь в общей недоразвитости речи и вызывая нарушение всех ее сторон [5, с. 38]. Задачей логопедии при этом является оказание помощи ребенку в процессе преодоления речевых нарушений, способствуя его всестороннему и полноценному развитию.

Проведение логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР в качестве одной из главных задач видит процесс формирования у них связной монологической речи путем преодоления трудностей и недоразвитости речи в плане лексики, грамматики, фонетики и семантики. Затруднениями дополнительного характера при этом является процесс преодоления вторичных отклонений в ходе формирования ведущих психических процессов (память, внимание, восприятие, воображение и т.д.).

Сказкотерапия, применяемая в логопедической работе с детьми с ОНР, имеет ряд преимуществ, таких как обогащение словарного запаса ребенка, автоматизация и введение в самостоятельную речь поставленных ранее звуков, развитие умения построения диалогов, развитие образности и метафоричности языка, ощущение психологической защищенности, а также развитие просодической стороны речи (тембр голоса, интонация, выразительность) [10, с. 8].

Выводы. Таким образом, сказка представляет собой эффективное коррекционное, развивающее и психотерапевтическое средство логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Применение метода сказкотерапии в работе приводит к получению положительных результатов в формировании связной монологической речи у детей с ее общим недоразвитием.

Литература:

1. Александрова О. Разыгрываем сказки. // Дошкольное воспитание. 12/2013. – 76 с.
2. Брун Б., Педерсен Э., Рунберг М. Сказки для души. Использование сказок в психотерапии. М.: “Информационный центр психологической культуры”, 2014. – 184 с.
3. Быстрова Г. А., Сизова Э. А., Шуйская Т. А. Логосказки. СПб.: “Каро”, 2012. – 128 с.
4. Быстрова Г. А., Сизова Э. А., Шуйская Т. А. Логопедические игры и задания. СПб.: “Каро”, 2013. – 16 с.
5. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. М.: “Аркти”, 2012. – 144 с.
6. Гнездилов А. В. Авторская сказкотерапия. Дым старинного камина (сказки доктора Балу). СПб.: “Речь”, 2015. – 292 с.
7. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. М.: “Просвещение”, 2016. – 340 с.
8. Защиринская О. В. Сказка в гостях у психологии. Психологические техники: сказкотерапия. СПб.: “Издательство ДНК”, 2014. – 152 с.

9. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Психотерапия зависимостей. Метод сказкотерапии. СПб.: “Речь”, 2014. – 176 с.
10. Коношенко О. Л. Домашний психолог. Сказкотерапия. М.: “Эксмо”, 2015. – 72 с.
11. Народные русские сказки. Из сборника А. Н. Афанасьева/Вступ. статья Аникина В. П. М.: “Просвещение”, 2012. – 320 с.
12. Поваляева М. А. Справочник логопеда. Ростов-на-Дону: “Феникс”, 2012. – 448 с.
13. Саркисьян Н. Перспективное планирование “Сказки, сказки”. // Дошкольное воспитание. 4/2013. – 84 с.

Педагогика

УДК 796.012.6:37

кандидат педагогических наук, доцент Замчевская Елена Станиславовна
Белгородский государственный технологический университет имени В. Г. Шухова (г. Белгород);
кандидат педагогических наук, доцент Бондарь Екатерина Абдуллаевна
Белгородский государственный технологический университет имени В. Г. Шухова (г. Белгород);
кандидат биологических наук, доцент Амельченко Ирина Анатольевна
Белгородский государственный технологический университет имени В. Г. Шухова (г. Белгород)

ИЗУЧЕНИЕ ВЛИЯНИЯ ЗАНЯТИЙ ЛЕЧЕБНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ НА ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. В статье представлена динамика и оценка показателей функционального состояния организма студентов, занимающихся лечебной физической культурой в специальном учебном отделении. Рассмотрены особенности организации учебных занятий с данным контингентом в условиях кафедры физического воспитания и спорта БГТУ им. В.Г. Шухова. Показана эффективность апробированной методики для компенсации возникающих в организме нарушений и поддержания его резервных возможностей.

Ключевые слова: лечебная физическая культура, функциональное состояние, студент, здоровье, тестирование, физические упражнения.

Annotation. The article presents the dynamics and evaluation of indicators of the functional state of the body of students, who are engaged in therapeutic physical training in special educational department. Organizational features of studies with this contingent under the department of physical education and sport of of physical training and sport of BSTU named after V.G. Shukhov are considered. The efficiency of tested method to compensate arising disorders in the body and to support its spare capacity is shown.

Keywords: therapeutic physical training, functional state, student, health, testing, physical exercise.

Введение. Многолетний опыт положительно зарекомендовавший себя в применении физических упражнений с целью лечебного действия на организм человека в целом – в настоящее время является частью системы физической подготовки в высших учебных учреждениях нашей страны.

Лечебная физическая культура (ЛФК) способствует более быстрому восстановлению работоспособности студента после перенесенных заболеваний, предохраняет от возникновения ряда патологических процессов, которые развиваются при недостаточной физической активности человека. Поэтому занятия ЛФК включены в программу по физической культуре специального учебного отделения БГТУ им. В.Г. Шухова. К основным нарушениям состояния здоровья студентов специального учебного отделения (СУО) отнесены: заболевания сердечно-сосудистой, дыхательной, пищеварительной систем, опорно- двигательного аппарата, органов зрения, при заболеваниях и повреждениях нервной системы человека.

Занятия по физической культуре со студентами, имеющими существенные отклонения в здоровье проводятся в специально оборудованном спортивном зале по индивидуальным программам и методикам, что ведет к улучшению функционального состояния систем организма занимающихся.

В связи с выше изложенным целью нашего исследования стало изучение динамики показателей функционального состояния организма студентов специального учебного отделения.

Изложение основного материала статьи. Основными методами исследования ряда показателей функционального состояния у студентов специального учебного отделения явились наблюдение, тестирование, математическая статистика (по Стьюденту).

Были протестированы 122 юноши и 138 девушек, всего 260 студентов специального отделения 1-3 курса обучающихся по разным направлениям и специальностям. В группу были включены студенты с различными заболеваниями сердечно - сосудистой системы, опорно-двигательного аппарата, дыхательной системы и желудочно – кишечного тракта. Тестирование проводилось осенью, повторное – весной.

Занятия проводились два раза в неделю по 90 минут. Допуск к занятиям давал врач. Занятия проводились штатными преподавателями кафедры физического воспитания и спорта БГТУ им. В.Г. Шухова. В начале и в конце каждого занятия контролировалось самочувствие занимающихся, измеряли частоту сердечных сокращений (ЧСС).

На занятиях применялась лечебная гимнастика в форме круговой тренировки. В подготовительную часть занятия включались специальные упражнения на улучшение вентиляции легких, различные дыхательные практики, различные виды ходьбы, бег трусцой (медленный бег), а также обще развивающие упражнения (ОРУ) со средней и большой амплитудой движения в суставах, упражнения с предметами. Длительность подготовительной части занятий составляла 18-20 минут. Упражнения способствовали постепенной подготовки организма занимающихся студентов к возрастающей физической нагрузки основной части занятия.

Основная часть занятия длилась 45 минут. Использовались различные упражнения направленные на тренировку силы мышц спины, верхних и нижних конечностей, иногда с использованием различных предметов: мячей, теннисных мячей, гимнастических палок, гантелей эспандеров резиновых и т.д. Студенты разбивались в пары. Упражнения разбивались по станциям. Минута работы, минута отдых.

Заключительная часть составляла 8-10 минут. Студенты выполняли упражнения на расслабления мышц туловища, рук, ног, дыхательные упражнения. Выполнение релаксационных упражнений способствовало снижению общей физической и психоэмоциональной нагрузки. В конце занятий подводились итоги, давались домашние задания с учетом имеющихся заболеваний у студентов.

Практика работы в вузе по дисциплине «Физическая культура» показала у ослабленных студентов, имеющих специальную медицинскую группу, функциональное состояние, как правило, снижено. Связано это с наличием у них различных хронических заболеваний. Вместе с тем, правильно организованные занятия физической культурой, являются одним из эффективных и надежных средств компенсации возникающих в организме нарушений и поддержания его резервных возможностей. Это объясняется тем, что физическая активность оказывает нормализующее действие практически на все органы и системы организма [2, 3].

В БГТУ им. В.Г. Шухова в специальном учебном отделении ежегодно проводится тестирование студентов по определению их функционального состояния. Определяется индекс Рюффье, жизненная емкость легких (ЖЕЛ) и проба Генчи [1]. Индекс Рюффье позволяет определить реакцию сердечно-сосудистой системы на стандартную нагрузку в 30 приседаний за 45 сек. Проба заключается в трехкратном измерении пульса: первый раз до нагрузки, второй раз – сразу после 30 приседаний и третий раз после 45 сек. восстановления. Пульс измеряется за 15 сек, затем подсчитывается по формуле. Жизненная емкость легких (ЖЕЛ) показывает общее количество воздуха, которое может быть воспринято легкими после глубокого вдоха с последующим полным выдохом. Проба Генчи заключается в определении устойчивости организма к гипоксии, а именно задержке дыхания после выдоха [1]. Нами проведен сравнительный анализ функционального состояния студентов 2017-2018 учебного года обучения.

Ниже приведенные графики функционального состояния студентов 1-3 курса специального учебного отделения, которые были получены в 2015-2016 учебном году.

Показатели, характеризующие работу сердечно - сосудистой системы у юношей к концу учебного года изменились в положительную сторону (у всех уменьшились на несколько пунктов) (рис.1), однако:

- студенты 1 курса показатели оцениваются по нижнему приделу 10,2 – удовлетворительный уровень;
- студенты 2 курса в начале учебного года показали удовлетворительный результат, а в конце учебного года улучшение незначительное результата составил 9,5 – этот показатель находиться между верхним пределом среднего уровня работы сердечно – сосудистой системы и нижним удовлетворительным уровнем;
- Значительные улучшения наблюдаются у студентов 3 курса. В начале учебного года они находились в удовлетворительной форме 10,7 , а к концу учебного года с результатом 8,5 показали средний уровень работы сердечно – сосудистой системы.

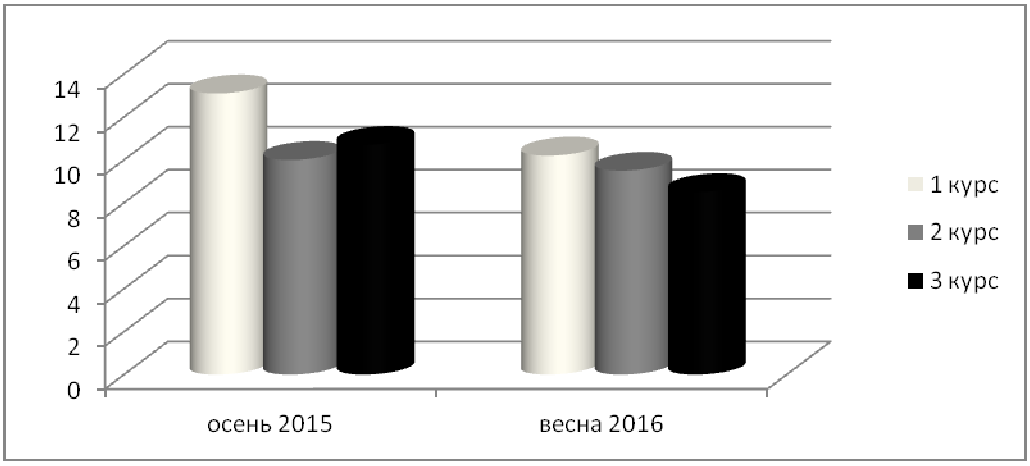


Рисунок 1. Сравнительные показатели Индекс Рюффье состояния студентов 1 -3 курса специального учебного отделения, юноши в 2015-2016 учебном году

Что касается жизненной емкости легких (ЖЕЛ), то результат в конце учебного года имели тенденцию к увеличению. У студентов первого и второго курса показатель вырос на 0,1 л, а на третьем курсе на 0,3 л. Жизненный объем легких начальные показатели у всех курсов были выше 3 л, что соответствует норме.

Полное дыхание оказывает на организм разнообразное положительное воздействие: укрепляются и оздоравливаются все органы дыхания, увеличивается ЖЕЛ, улучшается деятельность ССС, нормализуется КД, улучшается настроение.

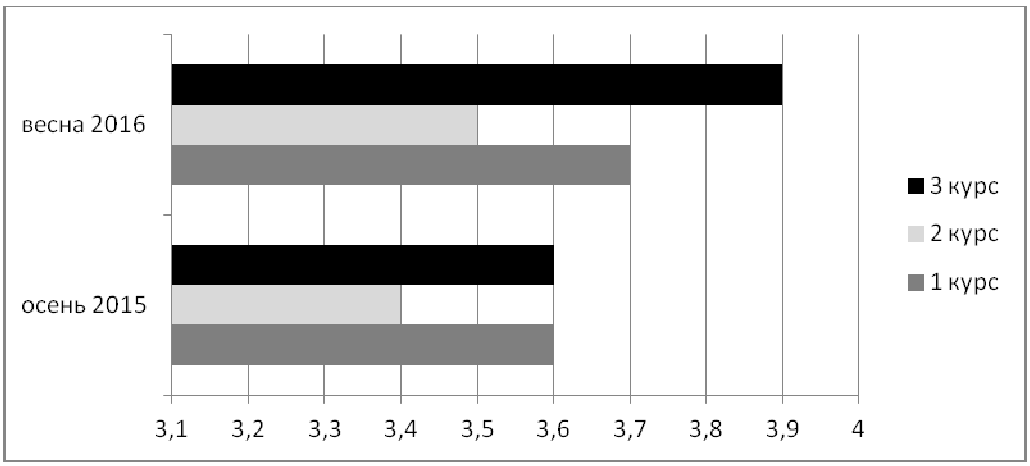


Рисунок 2. Сравнительные показатели ЖЕЛ (л) состояния студентов 1 -3 курса специального учебного отделения, юноши в 2015-2016 учебном году

Оценка состояния дыхательной системы юношей 1 курса осенью был на хорошем уровне 42,3 секунды, а весной показали уверенный прирост, отличный результат – 52,5 секунды. На 2 курсе осенью юноши показали нижний придел хорошей оценки дыхательной системы 40,9 секунд, но весной этот показатель снизился на удовлетворительный уровень – 35,1 секунды. У студентов 3 курса осенью 2015 года результат составил 39,4 секунд – это верхний придел удовлетворительного уровня, весной 2016 года показали уменьшение до 31,5 секунд это нижний придел удовлетворительного уровня дыхательной системы.

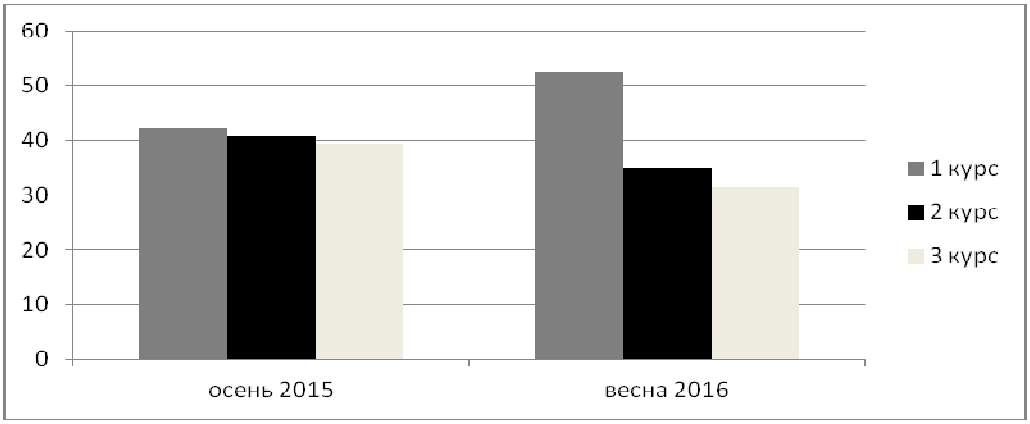


Рисунок 3. Сравнительные показатели Проба Генчи (сек) состояния студентов 1 -3 курса специального учебного отделения, юноши в 2015-2016 учебном году

В таблице 1 приведены сравнительные показатели функционального состоянию у юношей специального учебного отделения БГТУ им. В.Г. Шухова.

Таблица 1

Сравнительные показатели функционального состояния студентов специального учебного отделения, юноши в 2015-2016 учебном году

№ п/п	**Курсы**	**n**	**Индекс Руффье** **M** ± m	**Жизненная емкость (ЖЕЛ,л)** **M** ± m	**Проба Генчи (сек)** **M** ± m
1	1 курс осень 2017 весна 2018	 16 48	 13,1±1,8 10,2±1,32	 3,6±0,2 3,7±0,14	 42,3±5,7 52,5±6,0
2	2 курс осень 2017 весна 2018	 32 55	 10,0±1,2 9,5±0,8	 3,4±0,1 3,5±0,2	 40,9±2,4 35,1±1,8
3	3 курс осень 2017 весна 2018	 9 19	 10,7±1,4 8,5±0,7	 3,6±0,1 3,9±0,2	 39,4±0,9 31,5±0,6
	Средние показатели: осень 2017 весна 2018	57 122	11,2±1,7 9,4±0,9	3,53±0,05 3,9±0,2	37,3±1,3 31,5±1,1

Ниже представлены сравнительные показатели функционального состояния специального учебного отделения, девушки в 2015-2016 учебном году.

У девушек (рис.4) функциональная проба на 1 курсе остается весь год на удовлетворительном уровне, студентки 2 курса слегка улучшают показатели но не уходят с удовлетворительного уровня, а у студенток девушек 3 курса идет снижение потенциала до верхней границы среднего уровня.

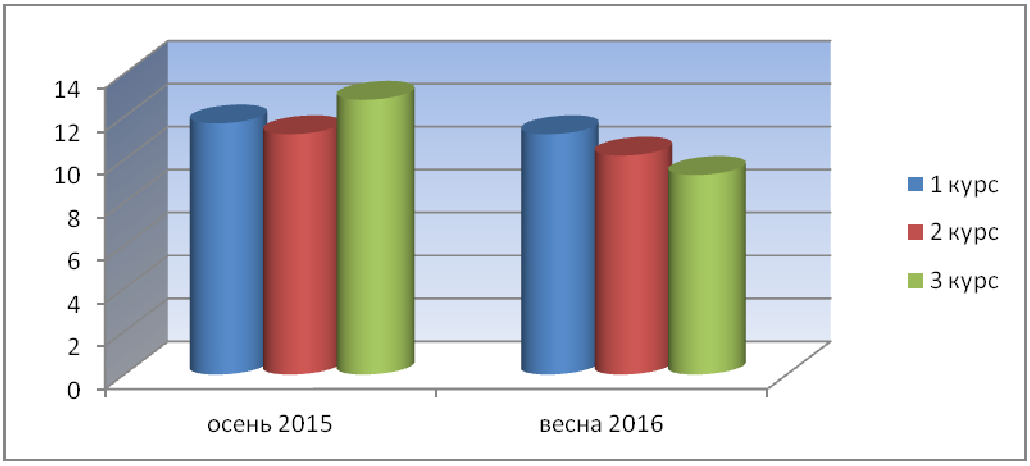


Рисунок 4. Сравнительные показатели Индекс Рюффье состояния студентов 1 -3 курса специального учебного отделения, девушки в 2015-2016 учебном году

Результаты жизненной емкости легких (ЖЕЛ) у девушек специального учебного отделения в конце учебного года имели тенденцию к увеличению только у студенток 1 и 3 курса (рис. 5).

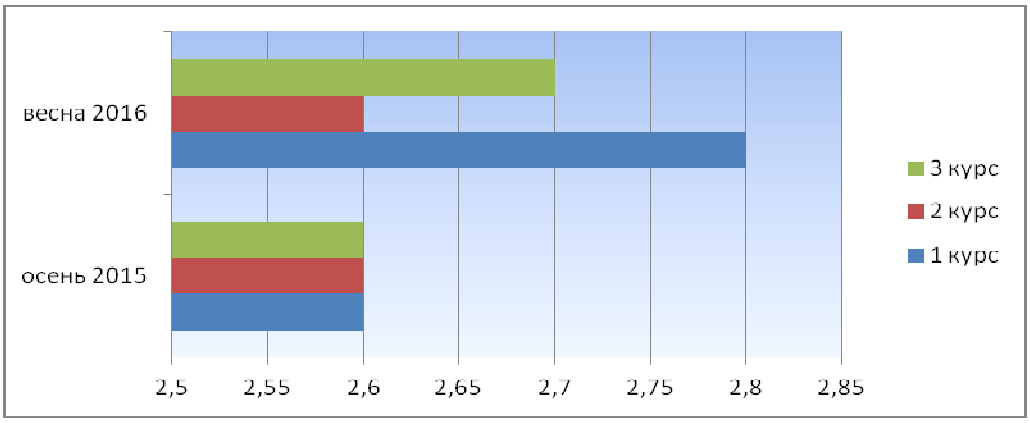


Рисунок 5. Сравнительные показатели ЖЕЛ (л) состояния студентов 1 -3 курса специального учебного отделения, юноши в 2015-2016 учебном году

Проба Генчи у девушек 1-3 курсов осенью 2015 года показала хороший уровень, а весной 2016 года показатели снизились до удовлетворительного (рис. 6).

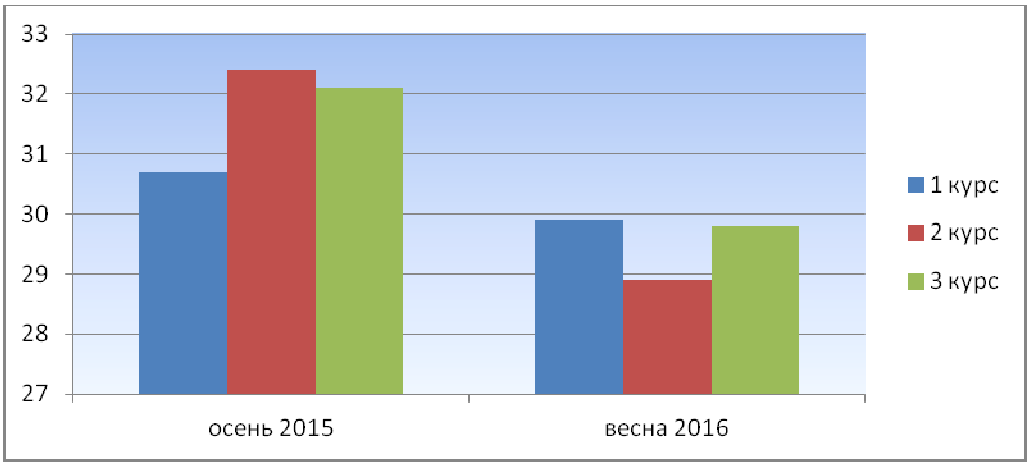


Рисунок 6. Сравнительные показатели Проба Генчи (сек) состояния студентов 1 -3 курса специального учебного отделения, девушки в 2015-2016 учебном году

В таблице 2 приведены сравнительные показатели функционального состоянию у девушек специального учебного отделения БГТУ им. В.Г. Шухова.

Таблица 2

Сравнительные показатели функционального состояния студентов специального учебного отделения, девушки в 2017-2018 учебном году

№ п/п	Курсы	n	Индекс Руффье	Жизненная емкость (ЖЕЛ,л)	Проба Генчи
1	1 курс осень 2017 весна 2018	 39 45	 11,7±2,0 11,2±1,8	 2,6±0,09 2,8±0,2	 30,7±3,4 29,9±2,8
2	2 курс осень 2017 весна 2018	 41 71	 11,2±1,7 10,2±1,3	 2,69±0,09 2,6±0,05	 32,4±4,1 28,9±3,2
3	3 курс осень 2017 весна 2018	 58 19	 12,8±2,1 9,3±1,3	 2,6±0,06 2,7±0,1	 32,1±3,3 29,8±2,6
	Средние показатели: осень 2017 весна 2018	 138 135	 11,9±0,35 10,2±0,2	 2,63±0,02 2,7±0,1	 31,7±0,04 29,5±0,02

Выводы:

1. Результаты проведенной работы свидетельствуют об удовлетворительном уровне функционального состояния студентов специального учебного отделения практически по большинству изучаемых проб.

2. На занятиях необходимо усиление мотивации студентов к занятиям физической культурой, осознанности в выполнении физических упражнений.

Литература:

1. Барабаш Н.А. Оцените свое здоровье сами / Н.А. Барабаш, В.И. Шапошникова. – М.: Питер, 2003. – С. 86-90.

2. Бондарь Е.А. Роль здоровьесберегающих технологий в работе со студентами вузов / Е.А. Бондарь, Е.А. Бондарь. Дискурс, 2017, № 2. – С. 49- 54.

3. Крамской С.И. Физическая культура студентов в специальном отделении технического вуза / С.И. Крамской, Е.А. Бондарь, И.А. Амельченко, И.В. Куликова. – Белгород: Изд-во БГТУ , 2013, – 172 с.

4. Менхин Ю.В. Оздоровительная гимнастика: теория и методика / Ю.В. Менхин, А.В. Менхин. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – С. 21-22.

Педагогика

УДК 378.12

доктор социологических наук, профессор,
профессор социального управления Зарубин Валерий Григорьевич
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург);
кандидат социологических наук,
доцент кафедры социального управления Семёнова Анастасия Алексеевна
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСТВА В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья освещает опыт изучения процессов выработки университетом стратегии поведения на локальном рынке труда и взаимодействия с его субъектами. Предмет стратегии – не только обеспечение высококачественного образования, но и выработка новых, востребованных общественной практикой профессионально-образовательных программ. В сущности, речь идет о выработке, конструировании новых профессий, призванных разрешать реальные социальные противоречия все менее стандартных производственных ситуаций. Конструирование инновационной программы подготовки лидеров с высшим образованием в области гуманитарных технологий включает четыре стадии. Первая – теоретическое обоснование профессионального поля, вторая – построение модели профессиональных компетентностей, третья – взаимодействие вуза с компетентным экспертным сообществом, четвертая – создание такой инновационной образовательного программы, которая с должной эффективностью обеспечит подготовку специалиста в новой профессиональной области.

Ключевые слова: лидерство, высшее образование, конструирование новых профессий, гуманитарные технологии.

Annotation. The article covers the experience of studying the processes of developing a strategy of behavior on the local labor market and interaction with its subjects by the university. The subject of the strategy is not only the provision of high-quality education, but also the development of new vocational and educational programs that are in demand by public practice. In essence, we are talking about the development and construction of new professions designed to resolve real social contradictions in less and less standard production situations. The construction of an innovative program for training leaders with a higher education in the field of humanitarian technologies includes four stages. The first is the theoretical substantiation of the professional field, the second is the construction of a model of professional competencies, the third is the interaction of the university with the competent expert community, the fourth is the creation of such an innovative educational program that with due effectiveness will provide training for a specialist in a new professional field.

Keywords: Leadership, higher education, design of new professions, humanitarian technologies.

Введение. Есть ли необходимость в конструировании новых профессий? Бесспорно, есть, поскольку современная образовательная политика государств и университетов декларирует опережающий характер образования и в своих лучших корпоративных образцах доказывает его. Следовательно, такое конструирование становится одним из видов постоянной функциональной деятельности университета и должна отразиться в его функционально-организационной структуре, с соответствующей специализацией подразделений университета как корпорации. В практике работы вуза компетентности, являясь профессиональными качествами будущего специалиста, должны существовать в форме результатов образования. Результаты образования – это ожидаемые и измеряемые учебные достижения студента, которые констатируют то, что в состоянии делать студент-выпускник по завершении образовательной программы. Вуз должен брать на себя ответственность за достижение результатов образования. В таком понимании результаты образования оказываются не только плановым показателем, но и технологией, которую необходимо осуществить результативно, с наименьшими затратами и с высокой социальной отдачей.

Изложение основного материала статьи. Эвристический потенциал концепта «гуманитарные технологии» проявляется на фоне концепта «социальные технологии». По мнению В.М. Шепеля, гуманитарные технологии являются разновидностью технологий социальных. Они выступают и как системы научных знаний, использование которых позволяет реализовать конкретный социальный замысел при помощи определенных условий, средств и способов. Привычное словосочетание «социально-гуманитарный» на социетальном уровне выводит нас на проблематику столь популярных ныне теорий гражданского уровня как в рамках дихотомии «государственный – гражданский», так и в рамках трихотомии «политический – экономический – гражданский». В любом случае, речь идет о развитии общественной инфраструктуры, состоящей из негосударственных и некоммерческих групп и организаций.

Социальные технологии реализуются часто через специальности, относящиеся к социальной работе, преимущественно к ее манипулятивной стороне, определяемой «субъект – объектными» отношениями. С социологической точки зрения, такие технологии можно представить как функциональную систему: «совокупность последовательных операций, процедур целенаправленного воздействия и реализации ранее намеченных планов (программ, проектов) и получения оптимального социального результата». В другом случае, социальные технологии выступают как разновидность проектирования, и со сторонниками данного подхода полемизирует Л.И. Романкова, подчеркивая, что под социальной технологией понимается процессуально структурированная совокупность процедур организации коллективного взаимодействия людей, лояльных к стоящим перед ними целям и задачам. Социальные технологии – сверхтонкие технологии, обусловленные множеством биологических, психологических и социальных факторов, природа которых недостаточно познана. Именно поэтому тотальная социальная технологизация невозможна.

Проектирование новой профессии, включающей гуманитарные технологии, осуществляется на основе компетентностного подхода, который берет начало в теориях речевой коммуникации, социологии управления и социальной психологии начала XX в. (Ф. Тейлор, Г. Форд, Г. Эмерсон, Э. Мейо, А.К. Гастев). Он получил развитие в социологических теориях современности (Э. Гидденс, З. Бауман, Р. Будон) и находит применение в отраслевых социологических теориях – социологии молодежи, образования, профессий и др. Понятие «компетентность» включает рефлексивное отношение актора к действительности, указывая на сложность феномена «производителя практик» – социального субъекта.

Компетентностный подход требует конкретизации в контексте образования, что усиливает роль педагогических теорий. Существенный вклад в разработку компетентностного подхода в образовании внесли Г.А. Бордовский, В.А. Козырев, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына, Е.С. Заир-Бек, Е.В. Пискунова и другие. Базой для разработки инструментария опроса по поводу возможной номенклатуры компетентностей специалиста гуманитарных технологий послужили теоретический анализ образовательных квалификаций (авторы работ – Дж. Равен, И.А. Зимняя, В.И. Байденко и др.), обобщение разработок в области моделирования профессий (функциональные подходы, модели деятельности, модели рабочего места и т.д.), выполненных в России и за рубежом.

Первая стадия конструирования – теоретическое обоснование профессионального поля будущей технологии. Гуманитарные технологии – это новое направление профессионального образования, призванное обратить потенциал современных гуманитарных наук в русло профессиональных потребностей работников, обогатить специалиста недостающими навыками в области информационно-коммуникативной, организационно-управленческой деятельности, а также деятельности, ориентированной на поликультурное и полиэтническое взаимодействие. Гуманитарные технологии являются инфраструктурными, нелинейными. В каждом звене технологической цепочки могут действовать неопределенные факторы. Признание нелинейности важно для разработки компетентностных моделей и программ подготовки соответствующих специалистов.

В основе гуманитарных технологий лежит признание единства между отдельным человеком и обществом. Технология, которая управляет личностью, реализуется в контексте социальной группы и общества. Это, с одной стороны, сильное воздействие на личность, а с другой – прямое или опосредованное воздействие на общество.

В контексте гуманитарных технологий человек выступает как своеобразная знаковая система, высокоинформативная и открытая для контактов, что облегчает актуализацию индивидуально-личностных смыслов, выступающих в качестве преобразующего и преобразуемого начала. Специфика гуманитарных коммуникативных технологий состоит в том, что они лежат в контексте экзистенциального или этического содержания действия. Они в наибольшей степени зависят от гуманитарного содержания коммуникативной практики, иначе они являются просто технологиями социальной манипуляции. Гуманитарные же технологии предполагают наличие обратной связи, диалога, общения между участниками коммуникативного процесса.

Следовательно, результат профессиональной подготовки может быть описан с помощью понятия «профессиональная компетентность». Например, «под профессиональной компетентностью учителя понимается интегральная характеристика, определяющая способность специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей». «Способность» понимается не как «предрасположенность», а как «умение».

Способности – индивидуально-психологические качества личности, позволяющие успешно выполнять определенный вид деятельности.

Во-вторых, компетентность проявляется в деятельности, поэтому нельзя «увидеть» непроявленную компетентность. Профессиональная компетентность учителя проявляется при решении профессиональных задач.

В-третьих, принципиально важным является то, в каком соотношении выступают в единой профессиональной компетентности разные виды компетенций – ключевые, базовые и специальные.

Кроме того, компетентностный подход требует раскрытия содержания задач, которые отражают базовую компетентность. На примере современного учителя таковыми являются: умение видеть учащегося в образовательном процессе; строить образовательный процесс с ориентацией на цели конкретной ступени образования; устанавливать взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса, партнерами школы; создавать и использовать в педагогических целях образовательную среду; проектировать и осуществлять профессиональное самообразование.

Кратко изложенная выше педагогическая концепция представляет методологический интерес и эвристический потенциал в области конструирования новых профессий.

Вторая стадия конструирования – построение модели профессиональных компетентностей. На основе принципов компетентностного подхода была создана модель квалификационных требований, предъявляемых к специалисту гуманитарных технологий. В определенной мере эти требования находились в зависимости от качества измерительных шкал исследования. В итоге, основные шкалы модели профессиональных компетентностей гуманитарного технолога объединены в шесть групп (дискрипторов).

1. Интеллектуальные и коммуникативные компетентности:
- Владение устной речью на родном языке;
- Письменная коммуникация на родном языке;
- Практическое владение иностранным языком (языками);
- Развитое мышление, аналитические способности, рефлексия;
- Способность к самостоятельным суждениям;
- Адекватная передача информации разным аудиториям;
- Умение работать в команде;
- Способность учитывать точки зрения и интересы других;
- Навыки участия в диалоге, ведения переговоров;
- Посредничество в диалоге других людей;
- Навыки презентации, формирования имиджа;
- Способность интегрировать работу группы (модерация);
- Ориентация на клиента.

2. Профессиональные компетентности:
- Базовые знания;
- Применение знаний на практике;
- Владение разнообразными методами, подходами, техниками, технологиями;
- Готовность решать стандартные, штатные задачи в области своих служебных функций;
- Способность решения новых, нестандартных задач;
- Способности, связанные с внедрением и продвижением идей, товаров, услуг;
- Проектная направленность, способность превращать идею в дело, товар, продукт;
- Способность взаимодействовать со специалистами из других областей;
- Способность адаптироваться в изменяющихся обстоятельствах;
- Целенаправленность, дисциплинированность в работе;
- Инициативность;
- Самостоятельность;
- Креативность, творческий подход;
- Мотивированность, желание работать.

3. Социальные компетентности:
- Самоуважение, чувство автономии;
- Уважение других;
- Способность принимать ответственность;
- Готовность участвовать в принятии групповых решений;
- Приверженность ненасильственному разрешению конфликтов;
- Ориентация в кодексе профессиональной этики;
- Правовая культура;
- Политическая культура;
- Гражданский статус (участие в выборах, общественная позиция);
- Экологическая культура.

4. Компетентности поликультурного общества:
- Принятие культурных и этнических различий;
- Способность сосуществовать с людьми других культур, языков и религий (толерантность);
- Понимание культур и обычаев других стран;
- Способность работать в международной среде.

5. Компетентности в информационной сфере:
- Навыки работы с персональным компьютером и офисной техникой;
- Понимание слабых и сильных сторон высоких технологий;
- Способность к критическому суждению в отношении информации Интернета, СМИ и рекламы.

6. Компетентности в сфере познания, образования и самообразования:
- Учебная мотивация, желание учиться;
- Ориентация в постоянно растущем потоке информации;

- Освоение, анализ и переработка знаний из разных источников;
- Самодиагностика квалификации в профессиональных областях;
- Мотивация к самообразованию в области социальных проблем;
- Навыки постановки познавательных задач в профессиональной сфере;
- Навыки исследовательской работы.

Модель профессиональных компетентностей гуманитарного технолога включает 6 дескрипторов и 51 вид конкретных компетентностей. Способ конструирования шкал – экспертный (генерирование номинаций и отбор). В таком понимании модель профессиональных компетентностей – это основа для создания новой специальности. Моделирование, как один из видов конструирования, ведет к появлению совершенно новой задачи в сфере высшего профессионального образования – необходимость готовить педагогические кадры, способные к работе в условиях конкуренции образовательных учреждений, способные создавать конкурентные преимущества и прогнозировать ситуации на рынках труда и образовательных услуг.

Третья стадия конструирования – взаимодействие вуза с компетентным экспертным сообществом. В современном маркетинге общеизвестно, что успешный продукт может быть разработан на основе изучения потребностей будущих потребителей.

Четвертая стадия конструирования – создание инновационной образовательного программы для подготовки кадров новой профессии. В итоге концептуального анализа такая программа в области гуманитарных технологий в социальной сфере включила 38 образовательных модулей, объединенных в четыре группы. В первой группе – модули, ориентированные на информационно-коммуникативную деятельность, обслуживание образовательного процесса с точки зрения организации обмена информации и выстраивания устойчивых связей между социальными объектами. Вторая группа включает модули из области организационно-управленческой деятельности, где сочетаются предметные области экономических знаний, менеджмента и маркетинга, обслуживанием образовательного процесса в целом. Третья – модули по социальным, политическим, религиозным и этническим взаимодействиям, обеспечивающим формирование и функционирование основ гражданского общества. Четвертую группу составили модули, относящиеся к деятельности в области здравоохранения и социальной реабилитации.

Первая группа ориентирована на информационно-коммуникативную деятельность и включает модули, предметом которых являются: Международная коммуникация в сфере образования и науки; Интеллектуальные коммуникации; Извлечение, обработка и анализ информации; Работа с социотекстом; Ориентация в глобальном информационном пространстве; Взаимодействие с высокотехнологичной информационной средой и др. Модули данной групп нацелены на формирование «вводных» умений и навыков в области специфически социальной информации и в высокотехнологичном глобальном информационном пространстве, а также на их применение в образовании и социальной работе.

Вторая группа нацелена на организационно-управленческую деятельность и охватила модули: Продвижение образовательных услуг на рынок; Управление репутацией; Проектирование социальной среды; Гуманитарная экспертиза и социальный аудит; Информационная, экологическая, экономическая безопасность; Модерация в сфере социального взаимодействия; Управление конфликтом; Управления в социальной сфере и др. Здесь присутствуют технологии управления в образовательной и социальной сферах, проектирования и обеспечения безопасности, экспертизы и аудита. Но наряду с этими общими присутствуют и частные технологии – новые приоритеты университетского образования: модерация, формирование корпоративной культуры, репутации и мотивации персонала, управление конфликтом, фандрайзинг.

Третья группа ориентирована на профессиональное поведение в социальных, политических, религиозных и этнических взаимодействиях и включает: Формирования политической, этнической и религиозной толерантности; Социальное партнерство в сфере образования; Межэтническое, межконфессиональное и межкультурное взаимодействие; Волонтерская деятельность в социальной сфере; Конструирование гендера и др.

В третью группу собраны разнообразные технологии, относящиеся к формированию и функционированию элементов гражданского общества. И если первая подгруппа охватывает общие технологии социального взаимодействия, межконфессионального и межкультурного взаимодействия», принцип толерантности и социальное взаимодействие в условиях кризиса, то вторая – более частные сюжеты: партнерство в образовании и гендерных отношениях, волонтерство, управление адаптационными ситуациями.

Четвертая группа, ориентированная на здравоохранительную и реабилитационную деятельность. Она включает модули: Психологическая помощь в кризисных и чрезвычайных ситуациях; Здоровьесберегающие технологии в социальной сфере; Психологическая безопасность в социальном взаимодействии; Профилактика девиации в социальной сфере и др.

Анализ современного состояния рынка труда в Санкт-Петербурге выявил следующие ключевые проблемы, связанные с несоответствием требований работодателей и подготовки специалистов системой высшего образования: несбалансированность спроса и предложения рабочей силы на рынке труда; низкая конкурентоспособность молодежи, не имеющей профессионального образования, и лиц, нуждающихся в социальной защите; недостаточное развитие внутрифирменного обучения персонала, вследствие чего сдерживается рост профессионального мастерства, мобильность рабочей силы и увеличивается фрикционная безработица; отсталость кадровой политики большинства организаций, ориентированных, в основном, на достижение текущих результатов, а не на перспективное развитие; отсутствие вакансий для молодежи, не имеющей опыта трудовой деятельности.

Где же выход? Думается, что специалист гуманитарного профиля (лидер) будет востребован на рынке труда только в том случае, если он будет уметь свободно ориентироваться в мире людей и знаний (способность к навигации) и самостоятельно выстраивать свою профессиональную траекторию. Он не останавливается на достигнутом, а находится в постоянном поиске. Его профессиональное поле – гуманитарные технологии.

Выводы. Таким образом, первая стадия конструирования – теоретическое обоснование профессионального поля будущей технологии. Вторая стадия конструирования – построение модели профессиональных компетентностей. На основе принципов компетентностного подхода была создана модель квалификационных требований, предъявляемых к специалисту гуманитарных технологий. В итоге, основные шкалы модели профессиональных компетентностей гуманитарного технолога объединены в шесть групп

(дискрипторов): интеллектуальные и коммуникативные компетентности; профессиональные компетентности; социальные компетентности; компетентности поликультурного общества; компетентности в информационной сфере; компетентности в сфере познания, образования и самообразования. Третья стадия конструирования – взаимодействие вуза с компетентным экспертным сообществом. Четвертая стадия конструирования – создание инновационной образовательного программы для подготовки кадров новой профессии. В итоге концептуального анализа, проведенного вместе с партнерами, такая программа в области гуманитарных технологий в социальной сфере включила 38 образовательных модулей, объединенных в четыре группы.

Литература:

1. Социология управления: учебное пособие. Зарубин В.Г., Быстрянцев С.Б., Быстрянцев П.С., Демков Д.В., Добряк С.Ю., Добряк И.В., Макардина В.А., Немирова Н.В., СЕмёнова А.А., Тимченко В.В.: Ростов-на-Дону, 2018. – 335 с.

2. Зарубин В.Г., Макардина В.А. Региональная структура высшего государственного профессионального педагогического образования России: опыт социологического анализа. Вестник Ленинградского университета им. А.С. Пушкина. 2014. Т.2. № 1. – С. 230-237.

3. Семёнова А.А. Общественная экспертиза доступности высшего образования в Российской Федерации. В сборнике: Менеджмент XXI века. Драйверы социально-экономического развития. Сборник научных статей по материалам XVI Международной научно-практической конференции. Ответственный редактор: В.Г. Зарубин; РГПУ им. А.И. Герцена, Институт экономики и управления, 2016. – С. 215-217.

Педагогика

УДК: 371.13+378.2

кандидат педагогических наук, доцент Ильевич Татьяна Петровна
Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования
«Приднестровский государственный университет имени Т. Г. Шевченко» (г. Тирасполь)

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА И КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА

Аннотация. Статья посвящена проблеме комплексного рассмотрения методологии развития профессионализма и компетентности педагога в ракурсе творческой стороны педагогической деятельности. Стадии профессионального развития педагога представлены в контексте становления его творческой индивидуальности, влияющей на накопление и преобразование передового педагогического опыта, характер проявления которого и определяет продуктивность педагогического процесса.

Ключевые слова: педагогическая профессия, педагогическая компетентность, творчество педагога, инновационный опыт, субъектный опыт педагога.

Annotation. The article is devoted to the problem of complex consideration of the methodology of development of professionalism and competence of a teacher from the perspective of the creative side of pedagogical activity. The stages of teacher's professional development are presented in the context of the formation of his creative individuality, which influences the accumulation and transformation of advanced pedagogical experience, the nature of the manifestation of which determines the productivity of the pedagogical process.

Keywords: teaching profession, pedagogical competence, creativity of the teacher, innovative experience, subject experience of the teacher.

Введение. Профессионализм представляет собой комплексную характеристику специалиста, включая совокупность личностных и психических компонентов, направленных на достижение высокого качества результатов профессиональной деятельности, при этом являясь следствием систематического непрерывного повышения уровня самообразования и творческой активности личности. Так, В.А. Сластенин отмечал, что профессионализм может рассматриваться как процесс и промежуточный результат профессионально-личностного становления специалиста, его постоянного прогрессивного развития, и выражаться в высокой продуктивности и эффективной творческой деятельности [11].

Ряд современных исследователей изучая тенденции развития системы подготовки педагогических кадров, усматривают взаимосвязь проблемы формирования профессионализма и профессиональной компетентности (В.И. Байденко, В.А. Болотов, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, В.А. Кальней, В.В. Сериков, С.Б. Серякова, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской, С.Е. Шишов), а также диссеминации педагогического опыта и проявления творческих качеств педагога, его творческой индивидуальности (А.Г. Асмолов, Д.Б. Богоявленская, И.П. Калошина, В. Курбатов, А.Н. Леонтьев, Я.А. Пономарев, О.К. Тихомиров, А.Ф. Эсаулов и пр.).

Н.К. Сергеев и В.В. Сериков называют педагогическую профессию всесторонним видом творчества, универсальной формой самореализации человека, способного повлиять своей «творческостью» (креативностью) на обучаемого (воспитанника), при этом педагог должен обладать не только высоким уровнем общей культуры, способен проявлять индивидуальность, принимать неординарные решения, но и готов произвести впечатление, побудить обучаемых к ярким переживаниям и творческим действиям [10].

Согласно новым требованиям к профессиональной подготовке педагога профессиональная компетентность понимается как комплекс качеств личности, включающий готовность применять знания и умения в решении типовых профессиональных проблем. В связи со сложившимся противоречием между методологическим базисом и практической сферой профессионализма возникает необходимость рассмотрения в аспекте педагогического творчества особенностей развития профессионализма и компетентности педагога.

Изложение основного материала статьи. Вхождение человека в профессиональную среду является процессом сложным и не всегда продуктивным. Механизмы успешности профессиональной адаптации были изучены Э.Ф. Зеером, А.М. Павловой и Э.Э. Сыманюк, которые отмечают недостаточность исследований в данной области и проблематичность освоения педагогической опыта в отсутствии психолого-педагогического и методико-технологического сопровождения. Авторы определили этапность продуктивного

профессионального развития личности (оптация, профессиональная подготовка, профессиональная адаптация, профессионализация, профессиональное мастерство), которые связаны с возрастными особенностями развития личности [6].

Таким образом, можно выделить следующие стадии профессионального развития педагога: *адаптация* (продолжается от года до трех лет, и характеризуется нормативно-адаптивным уровнем проявления компетентности); *активная профессионализация* (компетентность репродуктивно-вариативного характера, когда педагог оценивает себя с точки зрения полноправного профессионала, воспринимаемого «на равных» в педагогической среде); *творческая профессиональная деятельность* (творческий уровень проявления компетентности, когда педагог занимается исследовательской, опытной или научной работой; осваивает новые компетенции, ищет способы оптимизации педагогического процесса, рефлексирует и разрабатывает маршруты своего творческого роста; сформирована система методологических знаний, технолого-методических умений и навыков; разработана и внедрена своя методическая система, презентован технологический инструментарий); *профессиональная зрелость* (ценностно-мотивационный уровень выраженности компетентности, при котором педагог способен максимально использовать свои индивидуальные особенности, создавая неповторимый стиль деятельности).

А.А. Вербицкий рассматривает проблему профессионализации личности в ракурсе ее способностей, определяющих готовность профессионала реализовывать на практике соответствующие компетенции. Компетенция представлена как система социальных ценностей и установок человека, включая его личностные качества, знания, умения и навыки, а также разнообразные способности человека (в том числе и творческие), позволяющие ему решать простые и сложные проблемы профессиональной сферы [3].

В компетентностно-ориентированном образовании деятельность педагога-профессионала связана с непрерывным освоением новых технологий профессиональной деятельности, что требует проявления таких качеств (компетенций) как самостоятельность, способность принимать индивидуальные и совместные решения, коммуникативность, умение постоянно учиться. Кроме того, к основным свойствам педагога-профессионала можно отнести такие качества как: ответственность, увлеченность, требовательность, наблюдательность, общительность, изобретательность, творческие способности, развитое воображение, хорошая память и пр.

В ряде исследований (В.И. Сахарчук, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков и др.) проблема подготовки продуктивного педагога в условиях компетентностного образования решается благодаря реализации принципа фундаментализации содержания профессионального педагогического образования. Система формируемых компетенций при этом должна быть ориентирована на готовность педагога к профессиональной социализации, профессиональной субъектности, саморегуляции и управлению своим непрерывным профессиональным развитием [9]. Кроме того, можно заметить, что процесс профессионально-педагогической подготовки, реализуемый в условиях компетентностного подхода, должен выстраиваться с учетом многоуровневой интеграции культурологической, научно-методологической, практико-прикладной и личностно-творческой составляющих педагогической профессии.

Обобщая основные требования к профессиональным характеристикам педагога, заданные компетентностным подходом в современном образовании (В.И. Загвязинский, И.А. Зимняя, Л.Ф. Красинская, Л.С. Подымова, В.В. Сериков, В.А. Сластенин), необходимо отметить, что высокий уровень профессионализма предполагает готовность к следующим видам деятельности: *дидактико-психологической* (способность активизировать мотивационную сферу обучаемых, активизировать их интеллектуальную деятельность); *социально-педагогической* (умение сформировать социально-значимые модели поведения обучаемых через обучающие и учебные коммуникации; проектировать учебно-коммуникативную систему «познание-общение-деятельность»); *аутопсихологической* (владение методами самооценки и саморегуляции, определяющими и формирующими референтный образ педагога) [7; 9; 11].

Профессиональная деятельность педагога как практическая сфера реализации личности зависит от особенностей складывающегося профессионального педагогического мышления. Данный тип мышления обеспечивает комплексное видение педагогической ситуации, проектирование прогностической модели развития обучаемого с учетом зоны его ближайшего развития, стимулирование внутренних резервов саморазвития обучаемого, что требует прогностичности, проективности и продуктивности педагогической деятельности. Подобные профессионально-педагогические задачи (проблемы) могут решаться на различных уровнях профессионального мышления, таким образом реализуя триаду профессионализма «профессиональное мышление –профессиональная готовность – профессиональная деятельность».

С.Б. Елканов, изучая проблему развития профессионализма педагога, выделил три уровня педагогического мышления:

– методологическое восприятие педагогической реальности (характеризуется педагогическими убеждениями, образуя рефлексивные способности и создавая педагогическую интуицию;

– технологическая конструктивность (предполагает способность материализовать собственные педагогические идеи в технологические конструкции);

– оперативное педагогическое мышление (строится на основе знаний об основных закономерностях педагогического взаимодействия и умений их использовать в частных случаях) [5]. Автор отмечает также, что эволюция профессионального мышления педагога реализуется посредством «включения» самостоятельного творческого мышления.

По мнению П.Д. Гаджиевой признаками креативности, или творческого мышления являются: интерес к парадоксам, склонность к сомнению, чувство новизны, острота мысли, творческое воображение, интуиция, эстетическое чувство красоты, остроумие, способность открывать аналогии, смелость и независимость суждений, самокритичность, логическая строгость, способность пользоваться различными формами доказательств [4].

В ряде исследований были также выделены признаки педагогического творчества: процессуальная и хронометрическая ограниченность; предполагаемая временная перспектива результативности педагогической деятельности; двусторонний субъектный характер творческого педагогического процесса; управленческая и социально-педагогическая активность субъектов профессионально-педагогического взаимодействия [1; 8; 12].

Аспекты креативного (творческого) подхода к профессионально-педагогической деятельности предполагают рассмотрение методологических вопросов творческого мышления во взаимосвязи с

особенностями практического опыта педагога в условиях образовательных инноваций. Так, Е.В. Бондаревская в культурологической концепции личностно-ориентированного образования подчеркивала значимость творческого подхода в построении технологий гуманистического образовательного процесса. Автор усматривала тесную взаимосвязь между опытом педагогической деятельности и педагогической технологией, а именно методическим подходами ее создания и конструирования, при этом подчеркивалось, что авторская технология (как разновидность педагогического опыта) характерна любому творчески мыслящему педагогу, «так как педагогу всегда приходится разрабатывать и общую стратегию и тактическое решение проблемы педагогического взаимодействия в учебно-воспитательном процессе» [2].

Таким образом, профессиональное педагогическое творчество можно рассматривать как деятельность педагога-профессионала, сопровождающаяся поиском и применением нестандартных способов решения профессионально-педагогических проблем, а так же диссеминацией инновационного методико-технологического опыта образования.

Профессиональное творчество также является компонентом операциональной сферы профессионализма и проявляется в нахождении новых нестандартных способов решения профессиональных задач, принятии профессиональных решений, построенных на сочетании репродуктивной и продуктивной деятельности. Репродуктивный уровень педагогической деятельности характерен для молодых педагогов, воспроизводящих модели известного им педагогического опыта. Однако, репродуктивный характер деятельности является основой для формирования индивидуального стиля педагога, поскольку «копирование» в образовательной практике в полной степени невозможно. Именно многофакторность педагогического процесса и сложность организации образовательной деятельности способствуют уникальности педагогических ситуаций и проблем.

К С. Айбатыров и Л.Н. Харченко отмечают, что при одних условиях репродуктивная деятельность может быть неизменной замкнутой в себе, при других – способствовать реализации продуктивного творческого акта. Поэтому и новизна может быть: адаптивной – связана с приспособлением разработки к конкретным условиям учебного процесса; комбинаторной – конструкция создается путем различных сочетаний известных способов и приемов; радикальной – содержащей принципиальную новизну [1].

Исследования А.В. Тутолмина по проблеме формирования творческой компетентности у будущих педагогов показали, что значимым компонентом творческой компетентности является его творческая готовность как система «сущностных сил личности» частного порядка, образующее интегральное единство ее компонентов: профессиональной обученности, профессиональной воспитанности и профессионально-личностного развития. Автор выстроил модель профессиональной подготовки педагога на основе творческой компетентности, условиями реализации которой выступают продуктивная (творческая) деятельность, педагогическая рефлексия, творческая интерпретация и импровизация, инновационный поиск, профессиональная самопрезентация и пр. [13].

В исследовании В.А. Морнова также была представлена комплексная компетентностная модель деятельности современного преподавателя, в которой творческая педагогическая компетентность рассматривалась как способность нестандартно подходить к решению профессиональных проблем, создавать позитивное учебно-коммуникативное пространство, положительно влиять на субъект-субъектные взаимоотношения в обучении [8]. Формами развития творческой компетентности выступали: мастер-классы, педагогические мастерские, творческие лаборатории, инновационные кафедры, педагогические тренинги, научно-исследовательские и методические проекты и пр.

Особенности использования методов и форм развития творческой компетентности могут быть связаны с витагенной спецификой процесса подготовки педагога, сущность которой состоит в присвоении наиболее продуктивных систем восприятия педагогической реальности как личностно-значимой модели деятельности, при этом Е.В. Везетиу отмечает, что наиболее целесообразными методическими приемами являются пробуждение фантазии, творческой активной позиции, стимуляция оригинальных решений проблем профессиональной педагогической деятельности [12].

Формирование авторского педагогического опыта является следствием накопления комплекса методов, приемов, навыков профессиональной педагогической деятельности, что в совокупности с социально-культурным и психолого-дидактическим компонентами деятельности формируют авторский стиль педагога. Появление опыта как результата владения профессией и творчеством позволяют говорить о мастерстве (творческим, по мнению М.М. Поташника, может быть и начинающий педагог). Педагогическое творчество является не только условием достижения мастерства педагога, но и формой реализации его индивидуальности, т.е. проявления индивидуальных особенностей, формирующих субъектный опыт профессиональной педагогической деятельности.

Выводы. Таким образом, можно утверждать, что педагогическое творчество является методологическим ориентиром в продуктивной подготовке успешного педагога и служит основой формирования профессиональных компетенций, а также является видом педагогической компетентности, развитие которой осуществляется в процессе непрерывного накопления профессионального и субъектного опыта, выходящего за рамки дидактической, методико-технологической, социально-педагогической и организационной деятельности педагога-профессионала. Вместе с тем, формирование и развитие профессионализма педагога в условиях компетентностного образования требует разработки многоуровневой модели непрерывной подготовки творчески продуктивного педагога.

Литература:

1. Айбатыров К.С., Харченко Л.Н. Профессионально-ориентированная креативность: феномен и методика формирования. – Ставрополь: СКФУ, 2015. – 178 с.
2. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования: монография. – Ростов-н/Д, 2000. – 352 с.
3. Вербицкий А.А. Об адекватности понятийного аппарата инновационного образования // Развитие личности как стратегия современной системы образования: матер. межд. науч.-практ. конф. 22-23 марта 2016 г. – Воронеж, 2016. – С. 12–18.
4. Гаджиева П.Д. Креативная компетентность современного педагога // Инновационная наука. – 2016. – №5. – С. 12-22.
5. Елканов, С.Б. Профессиональное самовоспитание учителя: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1986. – 143 с.
6. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования:

компетентностный подход: учебное пособие. – М.: МПСИ, 2005. – 216 с.
7. Красинская Л.Ф. Психолого-педагогическая компетентность преподавателя высшей школы: учебное пособие. – Самара: СамГУПС, 2010. – 140 с.
8. Морнов К.А. Развитие личностно-профессиональной компетентности будущих педагогов в системе высшего образования: дисс. … канд. пед. наук. – Братск, 2013. – 190 с.
9. Педагогическая наука и образование: история, модернизация, тенденции развития: монография // В.В. Сериков, Н.К. Сергеев, Е.И. Сахарчук [и др.]. – Волгоград: Изд-во ВГСПУ Перемена, 2016. – 224 с.
10. Сергеев Н.К., Сериков В.В. Природа педагогической деятельности и субъектный мир учителя // Человек и образование. – 2012. – № 1 (30). – С. 4–8.
11. Сластенин В.А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 12. – С. 4–15.
12. Современные технологии высшего профессионального образования: учебно-методическое пособие / Сост. Е.В. Везетиу. – Ялта: РИО ГПУ, 2018. – 152 с.
13. Тутолмин А.В. Историко-педагогический анализ проблемы формирования творческой компетенции/компетентности бакалавра начального образования // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2016. – № 3. – С. 111–129.

Исследование выполнено в рамках государственного задания НИУ «БелГУ» на 2018 год, проект №27.13100.2018/12.1

Педагогика

УДК 373’013

доктор педагогических наук, профессор Исаев Илья Федорович
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
«Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород);
кандидат педагогических наук, старший преподаватель Михайлова Дарья Ивановна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
«Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород)

ИНФОРМАЦИОННО-ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В СТРУКТУРЕ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

Аннотация. В связи с усилением значения воспитательной деятельности педагога, его диагностической культуры особое внимание уделяется профессиональной компетентности будущего педагога-воспитателя, в целом, его информационно-диагностической компетентности, в частности. Основная цель исследования заключалась в изучении информационно-диагностической компетентности студентов (будущих классных руководителей) как одного из ведущих критериев диагностической культуры будущего педагога-воспитателя. Авторами уточнено понятие «информационно-диагностическая компетентность будущего классного руководителя», изучена ее структура. В процессе исследования авторами были использованы следующие методы: во-первых, анкетирование студентов Педагогических институтов «Белгородского государственного национального исследовательского университета», «Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева», «Курского государственного университета», во-вторых, наблюдение и анализ диагностической деятельности студентов, осуществляющих функции классного руководителя в процессе педагогической практики. На этапе формирующего эксперимента авторами предложены способы формирования информационно-диагностической компетентности будущих классных руководителей.

Ключевые слова: компетентностный подход; воспитание, диагностическая культура; компетентность; профессиональная компетентность; диагностическая компетентность; информационно-диагностическая компетентность; классный руководитель.

Annotation. As the importance of teacher's educational activities increase special attention is paid to the professional competence of the future specialist, in general, the information-diagnostic competence of the future form masters, in particular. The main goal of the study was to study the information-diagnostic competence of students (future form masters) as one of the leading criteria for the diagnostic culture of the future teacher-educator. In the process of research, the authors clarified the concept of "information-diagnostic competence of the future form master", its structure was studied. In the process of research, the following methods were used at the forming experiment: firstly, the questioning of students of the Pedagogical Institutes of the Belgorod State National Research University, Turgenev Oryol State University, Kursk State University, secondly, observation of form masters’ diagnostic activities of schools in Belgorod and Belgorod region, thirdly, an analysis of both form masters’ and students’ diagnostic activities. At the stage of the formative experiment, the authors propose ways of forming information-diagnostic competence of future form masters.

Keywords: competence approach; education, diagnostic culture; competence; professional competence; diagnostic competence; information-diagnostic competence; form masters.

Исследование выполнено в рамках государственного задания НИУ «БелГУ» на 2018 год, проект №27.13100.2018/12.1

Введение. На сегодняшний день наблюдается усиление значимости воспитательной деятельности педагога как одного из важнейших факторов эффективности и качества учебно-воспитательного процесса. Федеральные документы последних лет подчеркивают влияние воспитательного потенциала педагогов на качество образования детей (Федеральный закон «Об образовании в РФ», «Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012-2017гг.», «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», «Профессиональный стандарт педагога» и др.) [5, с. 3].

Положения компетентностного подхода указывают на практическую ориентированность современного образования. В стандартах высшего педагогического образования нового поколения приведён перечень

общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, в числе которых можно отметить следующие: способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики; способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности; способность осуществлять педагогическое сопровождение социализации и профессионального самоопределения обучающихся и др. [5].

Как показывает школьная практика классный руководитель - главный воспитатель классного коллектива и каждого ученика. Он является одновременно и педагогом-предметником, и воспитателем. Однако деятельность классного руководителя, в отличие от учителя-предметника, существенно расширяет возможности для реализации возложенных на него задач, среди которых изучение личности воспитанников, их интересов, увлечений, способностей, задатков, наклонностей. Другими словами, педагог-воспитатель имеет возможность проведения углублённой систематической диагностики классного коллектива и индивидуального развития школьника, а также учёта полученных данных своей воспитательной деятельности [5].

Однако анализ многочисленных источников, как с практической, так и с теоретической позиции, показывает, что у будущих педагогов отсутствует опыт организации воспитательной деятельности на основе педагогической диагностики, изучения школьного коллектива. Следовательно, в процессе профессионально-педагогической подготовки в вузе особое значение, по нашему мнению, должно уделяться формированию информационно-диагностической компетентности будущего классного руководителя как одного из критериев его диагностической культуры [1;2;3;16].

Все вышесказанное позволяет сформулировать цель исследования: изучение сущности и содержания информационно-диагностической компетентности будущего классного руководителя как одного из ведущих критериев его диагностической культуры, изучение уровня сформированности информационно-диагностической компетентности будущего классного руководителя, определение способов формирования его информационно-диагностической компетентности.

Изложение основного материала статьи. Анализ понятия «компетенция» и «компетентность» приводит нас к следующим выводам: компетентность – это результат научения, а компетенция – это готовность, способность к какой-либо деятельности. Согласно А.В. Хуторскому, находим следующие отличия: под компетенцией понимают определённый круг вопросов, в которых индивид обладает хорошей осведомленностью, имеет познания и опыт. Это совокупность взаимосвязанных качеств, которыми обладает личность по отношению к определённым предметам и процессам. Ими могут выступать знания, умения, навыки, способы деятельности. При соблюдении всех условий является возможной качественная работа. Компетентность – это когда человек обладает необходимой компетенцией, что включается в себя также и его личное отношение к предмету деятельности. Компетентного специалиста всегда отличает способность среди множества решений выбрать оптимальное, аргументировано опровергать ложные решения [14]. Очевидно, что, компетентность всегда проявляется в деятельности, в то время как профессиональная компетентность педагога обнаруживается при решении им профессиональных задач.

Ориентация на профессиональные компетентности становится на сегодняшний день важнейшей задачей современного профессионального образования. Именно поэтому, изучение профессиональной компетентности педагога является одним из ведущих направлений исследовательской деятельности целого ряда учёных и педагогов [5; 15].

Так, компетентность субъекта педагогического образования в науке рассматривается как: компонент педагогической культуры (Е.В. Бондаревская, И.Ф. Исаев, Н. Розов и др.); уровень образованности специалиста (Б.С. Гершунский, А.Д. Щекатунова и др.); система знаний, умений и навыков, профессионально значимых качеств личности (Т.Г. Браже, Н.И. Запрудский и др.); форма осуществления профессиональной деятельности (Е.М. Павлюченков, А.И. Пискунов); характеристика личности учителя (Р.Х. Шакуров и др.) [5, с. 37].

Мы придерживаемся точки зрения Ю.Г. Татура, который компетентность специалиста с высшим образованием трактует как «проявленные им на практике стремление и способность реализовать свой потенциал для успешной творческой (продуктивной) деятельности в профессиональной и социальной сфере, осознавая ее социальную значимость и личную ответственность за результаты этой деятельности, необходимость ее постоянного совершенствования» [11, с. 9]. Соглашаясь с тем, что компетентность субъекта педагогического образования – это компонент педагогической культуры педагога (Е.В. Бондаревская, И.Ф. Исаев), компетентность в диагностической деятельности классного руководителя представляется нам не только как часть диагностической культуры педагога-воспитателя, но и как часть его педагогической культуры.

Все вышесказанное приводит нас к следующему выводу: информационно-диагностическая компетентность будущего классного руководителя – это формируемая теоретическая и практическая готовность будущего педагога-воспитателя к осуществлению диагностической деятельности в воспитательном процессе школы с помощью информационных технологий. Содержание диагностической компетентности будущего классного руководителя образовано совокупностью диагностических знаний, диагностических умений, владений информационными и педагогическими технологиями.

Таким образом, в качестве показателей сформированности информационно-диагностической компетентности выступают: сформированность диагностических знаний будущих педагогов-воспитателей в области диагностической деятельности (знания о целях и задачах диагностической деятельности педагога-воспитателя, ее функциях; знание структуры диагностического процесса; знание алгоритма диагностического исследования и т.д.).; действенность диагностических умений будущих педагогов-воспитателей (умение определять способы оптимального решения педагогической задачи; отбирать способы достижения педагогических целей; правильно интерпретировать педагогическое явление и т.д.).; владение будущими педагогами-воспитателями информационными технологиями в процессе реализации диагностической деятельности (использование электронных диагностических комплексов с целью получения, обработки, интерпретации необходимой информации в процессе диагностической деятельности; использование информационных технологий с целью целенаправленной диагностики конкретного субъекта воспитательного процесса и коллектива в целом и т.д.).

Проверка данного критерия возможна при учете степени соответствия учебно-воспитательной деятельности педагога требованиям ФГОС ВО, Федеральному закону «Об образовании в Российской

Федерации»; нормативно правовому документу «Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012-2017гг.»; «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», а также анализа полученных результатов анкетирования студентов, экспертного заключения действующих классных руководителей, преподавателей вуза.

Изучение уровня сформированности информационно-диагностической компетентности на этапе констатирующего и формирующего эксперимента обеспечивалось использованием комплекса методов: беседа; анкетный опрос студентов; выполнение респондентами заданий, определяющих их диагностические знания, умения, выявляющие их информационно-диагностическую компетентность, творческие способности в области диагностической деятельности; тестирование, педагогический эксперимент.

В констатирующем эксперименте принимали участие 763 студента педагогических специальностей «Белгородского государственного национального исследовательского университета», «Курского государственного университета», «Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева» 3-5 курсов.

Уровень сформированности информационно-диагностической компетентности определялся с помощью авторского теста «Выявление информационно-диагностической компетентности будущего классного руководителя» (самооценка); теста «Определение сформированности диагностических знаний» (автор А.В. Иванов), адаптированного нами для будущих классных руководителей; метода экспертных оценок, наблюдения за деятельностью обучающихся во время прохождения педагогической практики в школах г. Белгорода, выполнения индивидуальных и групповых диагностических заданий.

При определении уровня сформированности диагностических знаний студентов «Белгородского государственного национального исследовательского университета», «Курского государственного университета», «Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева» на этапе констатирующего эксперимента был изучен уровень сформированности диагностических знаний респондентов, уровень сформированности диагностический умений и владений будущих классных руководителей, уровень сформированности диагностических владений респондентов (самооценка студентов).

Анализ показателей информационно-диагностического компонента свидетельствует о его низком уровне сформированности. К основным причинам можно отнести отсутствие в учебном плане большинства направлений подготовки дисциплины «Классный руководитель», «Классное руководство». Кроме того, знания студентов о диагностической, информационно-диагностической компетентности, диагностической культуре, в целом (учителя математики и информатики Педагогического института НИУ «БелГУ», учителя иностранного языка «КГУ»), которые освоили данную дисциплину (в качестве курса по выбору или согласно учебному плану) были на уровне одного практического занятия.

Для проведения формирующего эксперимента среди студентов было выбрано три контрольные (КГ-1, КГ-2, КГ-3) и три экспериментальные (ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3) группы. Экспериментальную группу составили 43 человека, полностью прошедшие все этапы процесса формирования диагностической культуры. Студенты контрольной группы 43 человека обучались по традиционной методике.

Работа студентов над диагностическими заданиями (мини-исследования студентов по изучению классного коллектива, отдельных обучающихся), участие студентов в дискуссиях («Диагностика прерогатива психологии или педагогики?», «Компьютерная диагностика: за или против», «Диагностическая деятельность в школе: классный руководитель или школьный психолог»? и др.), беседах («Что такое педагогическая диагностика?», «Возникновение и развитие диагностики в психолого-педагогической науке» и др.), мастер-классах («Этапы диагностической деятельности классного руководителя» и др.) по проблеме способствовала овладению будущими классными руководителями диагностическими знаниями, умениями. Изучение, анализ авторских диагностических методик, размещение их в электронный диагностический комплекс классного руководителя, разработка электронного глоссария и базы данных позволило студентам повысить уровень владения информационными технологиями.

Для измерения уровня сформированности информационно-диагностической компетентности мы использовали авторский тест «Выявление информационно-диагностической компетентности будущего классного руководителя» и тест «Определение сформированности диагностических знаний» (А.В. Иванова).

Анализ полученных результатов показал, что количество студентов экспериментальной группы, находящихся на низком уровне уменьшилось (ЭГ.1-0; ЭГ.2-14,29; ЭГ.3-13,33), число студентов экспериментальной группы, находящихся на среднем (ЭГ.1-28,57; ЭГ.2-21,43; ЭГ.3-26,67) и высоком уровне (ЭГ.1-71,43; ЭГ.2-64,29; ЭГ.3-60) увеличилось. Это позволило нам сделать вывод о повышении уровня сформированности информационно-диагностической компетентности будущих классных руководителей, эффективности используемых нами методов.

Выводы. Исследование показано, что о высоком уровне сформированности информационно-диагностической компетентности свидетельствует то, что студенты владеют основами теоретических знаний по педагогической диагностике, технологией диагностической деятельности, информационными технологиями в процессе реализации диагностической деятельности в полной мере.

Литература:

1. Дорофеева, О. И. (2013) Формирование диагностической компетентности педагогов в процессе дополнительного профессионального образования [Текст]: моногр. / О. И. Дорофеева; Департамент образования Вологод. обл., Вологод. ин-т развития образования. – Вологда: ВИРО. – 161 с.
2. Ивутина Е.П. (2008) Формирование диагностической компетентности у студентов педагогических специальностей в процессе профессиональной подготовки [Текст]: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Е. П. Ивутина. – Киров. – 172 с.
3. Ингенкамп, К. (1991) Педагогическая диагностика [Текст]: пер. с нем. / К. Ингенкамп. – Москва: Педагогика. – 240 с. – (Зарубеж. школа и педагогика).
4. Исаев, И. Ф. (2002) Профессионально-педагогическая культура преподавателя [Текст]: учеб.пособие для студентов вузов / И. Ф. Исаев. – Москва: Академия. – 208 с. – (Высш. образование).
5. Михайлова, Д.И. (2016) Формирование диагностической культуры будущего классного руководителя в процессе профессионально-педагогической подготовки в вузе [Текст]: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Д.И. Михайлова. – Белгород. – 224 с.

6. О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы [Электронный ресурс]: указ Президента РФ от 01.06.2012 № 761 // Справочная правовая система «Консультант Плюс». Разд. «Законодательство». Информ. банк «Рос.законодательство».
7. О стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года Федерации [Электронный ресурс]: распоряжение от 29.05.2015 № 996-р // Справочная правовая система «Консультант Плюс». Разд. «Законодательство». Информ. банк «Рос.законодательство».
8. Ожегов, С. И. (2007)Толковый словарь русского языка [Текст]: 80000 слов и фразеол. выражений / С. И. Ожогов, Н. Ю. Шведова; РАН, Ин-т рус.яз. им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – Москва: Технологии. – 938 с.
9. Профессиональный стандарт педагога (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании). Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н, г. Москва. URL: http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html
10. Сеничкина, А. В. (2006) Реализация принципа преемственности в развитии диагностической компетентности субъекта непрерывного образования [Текст]: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / А. В. Сеничкина. – Череповец. – 19 с.
11. Татур Ю.Г. (2004) Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. № 3 С. 65-71
12. Тошбоева М. Э. Professional competence and culture in pedagogy // Молодой ученый. — 2018. — №22. — С. 351-353. — URL https://moluch.ru/archive/208/50396/ (дата обращения: 15.06.2018).
13. Teleuyev, G., Isaev, I. F., Eroshenkova, E. I., Krolevetskaya, E. N., Peresypkin, A. P. & Shumakova, I.A. (2015). Formation and Development of a Teacher Professional Pedagogical Culture at a High School in Russia. The Social Sciences, 10(6), 1486-1489.
14. Хутоской А.В О компетенции и компетентности в общих чертах [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://fb.ru/article/261851/chem-otlichaetsya-kompetentnost-ot-kompetentsii-kompetentnost-i-kompetentsiya-otlichiya-v-obrazovanii (дата обращения: 01.06.2018).
15. Norman Frederiksen, Robert Glaser, Alan Lesgold, Michael G. Shafto (2013) Diagnostic Monitoring of Skill and Knowledge Acquisition // Routledge,. - 528 p.
16. Andreas Kollias, Kathy Kikis (2005) From wider visions and policy reforms to school culture // EdicionsUniversitat Barcelona. - 107 p.
17. S. Ram (2003) Current Issues In Teacher // Sarup& Sons. – 320 p.
18. Zienau, N. (1996) A guide to the Russian education system. Manchester: British Council.

Педагогика

УДК: 378.147.001.76:7.05
ассистент кафедры изобразительного искусства,
методики преподавания и дизайна Капунова Маргарита Ивановна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в (г. Ялта)

РОЛЬ И ВЛИЯНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Инновационные технологии получают все большее распространение в дизайн-образовании. Поскольку современная профессиональная деятельность дизайнера невозможна без применения новейших достижений компьютерной техники и инновационных приемов, то и профессиональная подготовка будущих специалистов нуждается в соответствующем подходе.

В статье теоретически обоснована роль и влияние инновационных технологий в повышении качества дизайн-образования. Применение инноваций в дизайне неизбежно и необходимо, так как одним из современных требований работодателей к специалисту дизайна является готовность к использованию инновационных технологий в профессиональной деятельности. Инновационный подход и проблемы в дизайн-образовании входят в число наиболее острых как для преподавателей ВУЗов так и для обучающихся. В связи с этим актуальными становятся проблемы исследования инновационной деятельности специалистов дизайна, разработки механизмов, средств, технологий формирования готовности будущих дизайнеров к инновационной деятельности, что вызывает необходимость научного переосмысления сути профессионально-педагогической подготовки будущих дизайнеров.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, готовность к инновациям, дизайн, инновационные технологии.

Annotation. Innovative technologies become popular in design education. As modern professional activity of the designer is impossible without application of the latest developments of the computer equipment and innovative receptions, and vocational training of future designers needs the corresponding approach.

In article the role and influence of innovative technologies in improvement of quality of design education is theoretically proved. Application of innovations in design is inevitable and it is necessary as one of modern requirements of employers to the expert of design training for use of innovative technologies is in professional activity. Innovative approach and problems in design education are very important both for teachers of higher education institutions and for students. In this regard the problems researches of innovative activity of designers, development of mechanisms, means, technologies of formation of readiness of future designers to innovative activity are relevant. It demands scientific reconsideration of an essence of professional and pedagogical training of future designers.

Keywords: professional activity, readiness for innovations, design, innovative technologies.

Введение. Современная профессиональная подготовка будущих дизайнеров направлена на формирование специалиста, который, наряду с традиционными, должен обладать и инновационными

формами, методами и технологиями творческого процесса. Инновации являются необходимым условием развития современных ВУЗов. Применение инновационных технологий формируют практические навыки анализа информации, стимулируют самостоятельную работу обучающихся, формируют опыт ответственного выбора в дизайнерской деятельности. Способствуя, с одной стороны, сохранению непреходящих ценностей, с другой, неся в себе отказ от всего устаревшего и отжившего, инновации закладывают основы социальных преобразований. Основной задачей современной высшей школы является формирование специалиста инновационного типа, готового к инновационной профессиональной деятельности. Инновационные технологии обучения отражают суть будущей профессии, формируют профессиональные качества будущих дизайнеров, являются своеобразным полигоном, на котором обучающиеся могут отработать профессиональные навыки в условиях, приближенных к реальным.

Формулировка цели статьи. Теоретически обосновать роль и влияние инновационных технологий в повышении качества дизайн-образования.

Изложение основного материала статьи. Инновационная деятельность будущих дизайнеров формируется на основе использования в образовательном процессе современных технологий, средств, методов и форм организации, отраженных в инновационной инфраструктуре ВУЗа. Под готовностью к инновациям в профессиональной деятельности понимаются целостная готовность субъекта к восприятию, освоению, осуществлению инноваций в профессиональной деятельности; наличие умения эффективно применять современные инновационные методы и технологии; способность осваивать, реализовывать новшества, потребность в постоянном саморазвитии. Инновационные технологии дают совершенно новые возможности для творчества, позволяют реализовать принципиально новые формы и методы обучения с применением моделирования явлений и процессов, способствуют развитию познавательного интереса будущих дизайнеров и их мотивации, что в конечном счете, повышает качество образования [3, с. 23].

Инновационные технологии в профессиональном дизайн-образовании ведущую роль отводят средствам обучения, которые благодаря развитию информационных и коммуникационных технологий достаточно разнообразны.

К инновационным технологиям обучения относят: интерактивные технологии обучения, технологию проектного обучения и компьютерные технологии.

Интерактивный – означает взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо. Интерактивные технологии ориентированы на более широкое взаимодействие обучающихся не только с преподавателем, но и друг с другом и на доминирование активности в процессе обучения. При реализации интерактивных методов преобладает в отличие от объяснительно-иллюстративных методов не деятельность преподавателя, а деятельность обучающихся. Активность преподавателя уступает место активности обучающихся, его задачей становится создание условий для их инициативы в творческой деятельности. Преподаватель выполняет функцию одного из источников информации и помощника в работе, организующего самостоятельную творческую деятельность обучающихся по продуцированию знаний, побуждающего к поиску, исследованию явлений и процессов в дизайне, самостоятельному решению проблем. Организация интерактивного обучения предполагает моделирование профессиональных ситуаций, использование дидактических игр, создание проблемных конкретных ситуаций, решения дискуссионных вопросов, совместное решение проблемы на основе анализа обстоятельств. Учебный процесс, опирающийся на использование интерактивных методов обучения, организуется с учетом включенности в процесс познания всех обучающихся группы без исключения. Совместная деятельность означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, в ходе работы идет обмен знаниями, идеями, способами творческой деятельности. Организуются индивидуальная, парная и групповая работа, используется проектная работа, ролевые игры, осуществляется работа с различными источниками информации. Опыт обучающегося является в интерактивном обучении главным источником учебного познания. Интерактивное обучение позволяет решать одновременно несколько задач, главной из которых является развитие коммуникативных умений и навыков. Данное обучение помогает установлению эмоциональных контактов между обучающимся, обеспечивает высокую мотивацию, прочность знаний, творчество и фантазию, коммуникабельность, ценность индивидуальности, свободу самовыражения, акцент на деятельность. Внедрение интерактивных методов дает возможность изменить отношение к объекту обучения, превратив его в субъект, то есть сделать обучающихся соавторами лекции, семинарского или практического занятия. В групповой работе возникает элемент соревнования и взаимодействия, ответственности.

Инновационные технологии обучения отражают суть будущей профессии, формируют профессиональные качества будущих дизайнеров, являются своеобразным полигоном, на котором обучающиеся могут отработать профессиональные навыки в условиях, приближенных к реальным. Включение в занятия интерактивных технологий способствуют формированию у обучающихся начального опыта профессиональной деятельности, что создает для них возможность увидеть весть объем навыков необходимых для профессиональной деятельности и в дальнейшем осознанно вырабатывать у себя умения и навыки необходимые в дизайне. В ходе обучения преподаватель уделяет особое внимание раскрытию индивидуальности обучающихся, подсказывая средства художественной выразительности. Применение интерактивных технологий в ходе проведения занятий способствуют формированию у обучающихся:

- позитивного самоопределения к учебной деятельности;
- абстрактного и образного мышления;
- представлений о средствах художественной выразительности;
- творческих способностей.

Технология проектного обучения – это комплексный метод обучения, позволяющий строить учебный процесс исходя из интересов обучающихся, дающий им большую свободу в действиях. При этом обучающиеся проявляют самостоятельность в планировании, организации и контроле своей творческой деятельности [1, с. 74].

Главным отличием метода проектов является то, что в результате совместной групповой деятельности обучающиеся не просто получают новые знания, а создают какой-либо учебный дизайнерский продукт. В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления. Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность – индивидуальную, парную, групповую, которую обучающиеся выполняют в течение определенного отрезка времени. Этот подход

органично сочетается с групповым подходом к обучению. Метод проектов всегда предполагает решение какой-то творческой задачи, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных методов, дизайнерских средств, а с другой – интегрирование знаний, умений. Проектный метод обучения на современном этапе выступает основным звеном в организации творческой самостоятельной работы обучающихся. Включение метода проектов в образовательный процесс дает возможность значительно расширить и раскрыть творческий потенциал обучающихся, разнообразить формы проведения занятий, развить мотивационную сферу обучающихся [5, с. 69].

Использование метода проектирования является действенным средством повышения качества знаний обучающихся, методом активизации творческого и критического мышления, инструментом для создания действительно оригинальных дизайнерских продуктов. Обучающиеся получают специфические умения и навыки, которые могут стать основой будущей профессии дизайнера. Применение технологии проектного обучения способствуют созданию условий учебной деятельности, при которых обучающиеся:

• самостоятельно и мотивированно ищут и обрабатывают информацию;
• применяют теорию на практике;
• взаимодействуют друг с другом;
• ведут исследовательскую творческую деятельность;
• развивают системное мышление.

Компьютерные технологии обучения – это процесс сбора, переработки, хранения и передачи информации обучающимся посредством компьютера. К настоящему времени наибольшее распространение получили такие технологические направления, в которых компьютер является:

• средством для предоставления учебного материала учащимся с целью передачи знаний;
• средством информационной поддержки учебных процессов как дополнительный источник информации;
• средством для определения уровня знаний и контроля за усвоением учебного материала;
• универсальным тренажером для приобретения навыков практического применения знаний;
• средством для проведения учебных экспериментов и деловых игр по предмету изучения;
• одним из важнейших элементов в будущей профессиональной деятельности обучающихся.

Компьютерные технологии обучения связаны со всеми этапами образовательного процесса и является важным фактором качества профессиональной подготовки будущих дизайнеров. Компьютерные технологии обучения используются на всех этапах учебного процесса: для изложения и объяснения новой информации, для закрепления и обобщения изученного, выполнения заданий, разных видов самостоятельной аудиторной и внеаудиторной работы, всех элементов контроля и самоконтроля, для учебных дизайнерских проектов. Компьютерные технологии обучения создают возможность реализации разных способов управления учебной деятельностью, обеспечивают единое информационное пространство для работы обучающихся.

Компьютерные технологии обучения активизируют деятельность обучающихся через выполнение разных видов творческой работы, использования разных способов и источников получения информации, решения дизайнерских задач разных уровней сложности, выполнения дизайн-проектов [2, с. 115].

Компьютерные технологии обучения создают условия для самоконтроля и обмена мнениями с другими обучающимися и преподавателем, имеют способность к обновлению содержания, адаптации управления программой в соответствии с условиями учебного процесса [4, с. 58].

Выводы. Применение инновационных технологий в профессиональной подготовке будущих дизайнеров обеспечивает развитие, усовершенствование образовательной системы, переход ее в качественно-новое состояние. Инновации осуществляются за счет ресурсов самой образовательной системы и направлены на ее полное изменение – в этом их принципиальное значение. Инновационные технологии позволяют достичь определённых целей и влияют на:

- обеспечение оптимизации учебного процесса, повышение качества дизайн-образования, организация благоприятных условий усвоения материала;
- использование новых, повышающих эффективность способов, средств подачи информации, обучение самостоятельному поиску нужной информации, проверки ее адекватности, повышение интереса обучающихся к новому материалу, контроль за усвоением информации;
- совершенствования педагогических технологий, совокупности методов, приемов и средств обучения.

Инновационная деятельность в высшем учебном заведении определяет направления профессионального роста будущих дизайнеров, их творческого поиска, реально способствует личностному росту будущих профессионалов в дизайне.

Литература:

1. Анисимов, Н. М. Обучение студентов решению инновационныхзадач / Н. М. Анисимов // Педагогика. – 1998 – № 4 – С. 48-71.
2. Борисов Б. Л. Технологии рекламы и PR. / Б. Л. Борисов. – М Издательство: Фаир-Пресс, 2004. - 624 с.
3. Васильев, Г.А., Основы рекламной деятельности: учеб. пособие для вузов / Г.А.Васильев, В.А. Поляков - М.: ЮНИТИ – ДАНА, 2004. – 348 с.
4. Каплан, С. Л. Развитие инновационных процессов в условиях модернизации образования / С. Л. Каплан // Среднее профессиональное образование, 2004, № 5
5. Поштарева, Т.В. Формирование этнокультурной компетентности Текст. / Т.В. Поштарева // Педагогика. 2005. - № 3. – С. 35-42.
6. Сластенин, В. А., Подымова, Л. С. Педагогика: Инновационная деятельность / – М.: Магистр, 1997 – 163- 185 с.
7. Щеблева, С. В. Профессиональная подготовка студентов колледжа на основе инновационных образовательных технологий: дис. кандидата пед. наук : 13.00.08 / С. В. Щеблева. – Магнитогорск, 2000 – 149 с.

УДК 808.5

кандидат педагогических наук, доцент Каримова Татьяна Сергеевна
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Восточно-сибирский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Иркутск)

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ

Аннотация. В статье рассматривается актуальность формирования коммуникативной толерантности у обучающихся образовательных организаций МВД России посредством изучения дисциплины «Риторика», поскольку их будущая повседневная профессиональная деятельность, а также ее результативность напрямую зависит от умения общаться. При выполнении своих служебных обязанностей сотрудники полиции взаимодействуют с разными категориями граждан: с подозреваемыми, обвиняемыми, потерпевшими, свидетелями и обычными людьми. Сотрудник правоохранительных органов должен владеть не только навыками грамотного и культурного общения, но и располагать к себе всех участников коммуникации, с учетом их психо-эмоционального настроя в процессе общения.

Ключевые слова: толерантность, коммуникативная толерантность, сотрудники правоохранительных органов, педагогический потенциал гуманитарных дисциплин, изучение дисциплины «Риторика», диалогическое общение.

Annotation. The article deals with the relevance of the communicative tolerance formation among the students of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia through the study of Rhetoric due to the fact that their daily professional activities, as well as its effectiveness, directly depend on the ability to communicate. Performing the duties the police interact with different categories of citizens: with suspects, accused, victims, witnesses and ordinary people. A law enforcement officer must possess not only the skills of literate and cultural communication, but also attract all participants of communication, taking into account their psycho-emotional attitude in the process of communication.

Keywords: tolerance, communicative tolerance, law enforcement officers, the pedagogical potential of the humanities, the study of the discipline "Rhetoric", dialogic communication.

Введение. Понятие толерантности формировалось на протяжении многих веков, и этот процесс продолжается до сих пор, поскольку, накапливая разносторонние значения, стремится соответствовать действительности, в которой многообразные проявления нетерпимости требуют адекватных средств преодоления. Итогом этих усилий стала выработка норм и принципов, которые носят гуманистический характер. Они получили поддержку общественного мнения, зафиксированы в национальных законодательствах, международных договорах и декларациях.

Обратимся к анализу понятия толерантности. В Современном словаре иностранных слов «толерантность» имеет два значения: 1) биол., мед. Полное или частичное отсутствие иммунологической реактивности, т.е. потеря или снижение организма к выработке антител в ответ на антигенное раздражение; 2) терпимость, снисходительность к кому-либо, чему-либо. (Современный словарь иностранных слов. – М.: Русский язык, 2000).

Более широкое толкование этого понятия представлено в «Краткой философской энциклопедии»: «терпимость к иного рода взглядам, нравам, привычкам. Толерантность необходима по отношению к особенностям различных народов, наций и религий. Она является признаком уверенности в себе и сознания надёжности своих собственных позиций, признаком открытого для всех идейного течения, которое не боится сравнения с другими точками зрения и не избегает духовной конкуренции».

В Декларации принципов толерантности, подписанной в 1995 году ЮНЕСКО, отмечается, что толерантность включает в себя, прежде всего, «уважение, принятие и понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности; добродетель, которая делает возможным достижение мира и способствует замене культуры войны культурой мира».

В содержании этого документа очень подробно дается определение понятия терпимости, которое раскрывается через четыре компонента:

1. Толератность означает уважение, принятие и правильное понимание богатого разнообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности. Ей способствуют знания, открытость, общение, а также свобода мысли, совести и убеждений.

2. Толерантность – не уступка, не снисхождение и не потворство. Толерантность предполагает прежде всего *активное отношение*, формируемое на основе признания универсальных прав и основных свобод человека.

3. Толерантность есть обязанность способствовать утверждению прав человека, культурного плюрализма, демократии и правопорядка.

4. Толерантность есть проявление терпимости, созвучное уважению прав человека, которое, однако, не означает терпимого отношения к социальной несправедливости, нарушению прав другого человека, отказа от своих или уступки чужим убеждениям. Это означает, что взгляды одного человека не могут быть навязаны другим.

Проблема толерантности рассматривается в следующих аспектах:

- толерантность как терпимость по отношению к другим (в национальных, межконфессиональных, политических этнических и т.п.) отношениях;
- толерантность как диалог культур;
- толерантность как универсальный этический принцип.

В рамках реализации идея гуманизации образовательного процесса толерантность следует рассматривать как одно из необходимых условий эффективной профессиональной реализации будущего специалиста.

По окончании обучения молодые специалисты непроизвольно сталкиваются с необходимостью отстаивать свою точку зрения, высказывать самые разнообразные оценочные суждения, вступая в спор,

дискуссию, в диалог с множеством людей самого уровня и статуса. Эффективность этой деятельности предполагает сформированность умений идти на компромисс, учитывая интересы окружающих, отстаивая собственные интересы, соглашаться с оппонентом в том случае, когда он приводит неопровержимые доводы.

Именно в период обучения приобретаются первоначальные навыки не только профессионального, но и социального общения, усваиваются как документально закреплённые, так и общепринятые «неписанные» нормы и правила, которые приняты в том, или ином профессиональном сообществе, т.е. происходит овладение первоначальными «навыками» культуры, которые приняты и соблюдаются представителями его будущей профессии. Поэтому вполне понятной становится необходимость формирования диалогового мышления, коммуникативной толерантности.

Изложение основного материала статьи. Поскольку в ходе реформирования деятельности системы правоохранительных органов одной из задач является повышение профессионализма сотрудников органов внутренних дел, совершенствование ведомственной системы образования на всех уровнях подготовки специалистов для МВД, то от сотрудников органов внутренних дел сегодня требуется новое профессиональное мышление, высокая мобильность, компетентность, толерантность, ориентация на гуманистические ценности.

В нашей работе мы акцентируем внимание на формировании коммуникативной толерантности в рамках изучения дисциплины «Риторика».

Для этого обратимся к анализу термина «коммуникативная толерантность».

На протяжении последних десятков лет изучением термина «коммуникативная толерантность», занимались: В.М. Гришук, В.В. Бойко О. Б.Скрябина Л.П. Яцевич, Е.А. Калач, С.Н. Толстикова, Л.А. Николаева и др.

В своей работе Е. А. Калач коммуникативную толерантность определяет как важное личностно-профессиональное гуманистическое качество специалиста по связям с общественностью, способствующее успешному осуществлению им своей профессиональной деятельности и, вследствие этого, подлежащее актуализации в процессе подготовки специалиста данной сферы деятельности [8].

По мнению Л. А. Николаевой, коммуникативная толерантность – это личностно значимое профессионально важное качество будущего специалиста в сфере «человек-человек», важная составляющая успешной профессиональной деятельности юриста; наиболее выраженный и значимый для юристов вид социальных отношений [8].

В.В. Бойко выделяет следующие виды коммуникативной толерантности: ситуативная (отношение личности к какому-либо конкретному человеку); профессиональная (проявление толерантности в общении в процессе осуществления профессиональной деятельности); типологическая (проявляется в отношении определенного типа личности к определенной группе людей) и общая коммуникативная толерантность – это тенденция отношения к людям в целом, обусловленная свойствами характера, нравственными принципами, уровнем психического здоровья; общая коммуникативная толерантность влияет на другие виды коммуникативной толерантности [2].

Таким образом, коммуникативная толерантность - это личностно значимое профессионально важное, гуманистическое качество будущего специалиста в сфере «человек-человек».

Поскольку сотруднику органов внутренних дел по роду своей деятельности приходится не только оперировать законом, но и разъяснять, убеждать, доказывать, планировать своё вербальное и невербальное общение, примеряя на себя различные роли, то коммуникативная толерантность является значимым компонентом структуры профессиональной компетентности сотрудника органов внутренних дел. Она включает в себя такие личностно значимые характеристики как: терпимость к собеседнику независимо от его характера, статуса, культуры; эмпатию и доброжелательность в общении; эмоциональную устойчивость; способность к сотрудничеству, диалогу; адекватную оценку происходящего.

Наиболее благоприятным периодом для формирования и развития навыков коммуникативной толерантности у сотрудников органов внутренних дел является прохождение обучения в образовательной организации системы МВД России. В процессе изучения блока гуманитарных дисциплин у обучающихся закладываются и формируются профессионально-значимые качества полицейского, поскольку их содержание способствует осознанию и принятию обучающимися универсальных человеческих ценностей.

В рамках нашего исследования необходимо выявить, педагогический потенциал гуманитарных дисциплин для реализации формирования коммуникативной толерантности у обучающихся образовательных организаций системы МВД России. По нашему мнению, у каждой дисциплины гуманитарного блока есть своя специфика в реализации этой идеи. Исследуем педагогический потенциал учебной дисциплины «Риторика» в формировании коммуникативной толерантности.

По сравнению с другими учебными дисциплинами «Риторика» характеризуется специфическим соотношением знаний и умений: предполагает большой удельный вес формирования речевых навыков (умений) и в то же время не меньший, чем для точных наук, объем языковых знаний в виде правил, закономерностей, программ, решений разнообразных коммуникативных задач. Однако эти правила не самоценны как в других научных дисциплинах, они относятся к построению, реализации языковой деятельности, в которой язык выступает и средством, и целью обучения. При изучении дисциплины «Риторика» сама предметная деятельность обеспечивает благоприятные условия для общения, а общение приобретает статус единственно возможной формы самого процесса обучения.

Правоохранительная деятельность относится к числу лингвоинтенсивных специальностей, она принадлежит к сфере повышенной речевой ответственности. На сотрудниках органов внутренних дел лежит большая коммуникативная нагрузка, поскольку они наряду с правоохранительной деятельностью выполняют управленческие функции, функции по руководству подразделениями, аппаратами и службами, осуществляют правовое воспитание населения. Сотруднику органов внутренних дел по роду своей деятельности приходится не только оперировать законом, но и разъяснять, убеждать, доказывать. Он должен быть «профессиональным коммуникантом»: уметь формулировать, представлять свои убеждения и требования, планировать своё вербальное и невербальное общение, примеряя на себя различные роли, располагать к себе всех участников коммуникации, с учетом их психоэмоционального настроя в процессе общения. Согласно ч. 1 п. 3 и 6 ст. 13 Федерального Закона «О службе в органах внутренних дел» сотрудник ОВД должен проявлять уважение, вежливость, тактичность по отношению к гражданам, в пределах своих полномочий оказывать им содействие в реализации их прав и свобод, а также проявлять уважение к национальным обычаям и традициям,

учитывать культурные и иные особенности различных этнических и социальных групп, не допускать действий, нарушающих межнациональное и межконфессиональное согласие [6]», т.е. иными словами, знать и владеть коммуникативным кодексом, регулирующим поведение обеих сторон в ходе коммуникативного акта.

Коммуникативный кодекс строится на принципах (правилах): последовательности, предпочитаемой структуры, речевой кооперации, вежливости, равной безопасности, адекватности. Кратко охарактеризуем их.

Принцип последовательности предполагает смысловое соответствие ответной реакции (если первая реплика-вопрос, то вторая-ответ; приветствие сопровождает приветствие).

Принцип предпочитаемой структуры характеризует особенности речевых фрагментов с подтверждающими и отклоняющими ответными репликами (согласие выражается без промедления, предельно лаконично и ясно; несогласие формулируется пространно, оправдывается доводами, отсрочено паузой).

Принцип речевой кооперации составляет основу речевой коммуникации – твой коммуникативный вклад в диалог должен соответствовать совместно принятой цели этого диалога. При этом объём информации должен быть не больше и не меньше, чем это требуется; информация должна быть достоверной, понятной партнеру по общению.

Принцип вежливости представляет собой совокупность ряда правил: такта, великодушия, одобрения, скромности, согласия, симпатии. Эти правила регулируют речевое поведение коммуникантов в процессе общения.

Принцип равной безопасности предполагает непричинение психологического или иного ущерба партнеру в информационном обмене, т.е. запрещает оскорбительные выводы против адресата речи, унижение чувства собственного достоинства партнера.

Принцип адекватности – это непричинение ущерба сказанному путем намеренного искажения смысла. Данный принцип предполагает:

- наличие разных точек зрения на проблемы;
- предоставление каждому возможности осуществить свое право высказать собственную точку зрения;
- предоставление равных возможностей в получении необходимой информации для обоснования своей позиции;
- осознание того, что необходимость конструктивного диалога диктуется не волей отдельных лиц, а реально сложившейся ситуацией, с решением жизненно важных проблем для той и другой стороны;
- определение общей платформы для дальнейшего взаимодействия и сотрудничества, стремление найти в высказываниях партнёра и в его поведении то, что объединяет с ним, а не разъединяет, поиск точек соприкосновения [3].

Знание принципов коммуникативного кодекса особенно актуально для военизированных вузов, где процесс общения происходит с позиции «равный – не равный», где собеседники имеют определенные объективные (неличностные) признаки неравенства, например, в общении старшего по возрасту и младшего, преподавателя и курсанта и т. д. Мы нисколько не хотим подорвать принцип единоначалия, на котором базируются все взаимоотношения в силовых структурах, в которых является естественным, что приказы отдаёт «начальник», а выполняет эти приказы «подчинённый», что между ними не может быть равноправия. Мы говорим об умении собеседников соблюсти «коммуникативные права личности» (Л.С. Братченко, 1999) как с одной, так и другой стороны. Поэтому, одна из центральных проблем в общении (диалоге) как раз и состоит во взаимном согласовании собеседниками своих прав и свобод. Одновременно – это и один из важнейших источников и механизмов личностного роста.

Для развития коммуникативных способностей курсантов мы опираемся на концепцию диалога. Согласно этой концепции, «диалогические отношения – это почти универсальное явление, пронизывающее человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни вообще, все, что имеет смысл и значение. Где начинается сознание, там начинается и диалог» [1].

Диалогическое общение реализуется в различных формах. Это может быть диалог, в котором педагог и курсанты, разделяя общие позиции, в процессе их обсуждения соглашаются друг с другом, поддерживают друг друга, обнаруживают новые нюансы в своих взглядах и приходят к новому более глубокому пониманию. Но может иметь место диалог, в основе которого лежит противоречие или несовместимость позиций субъектов общения. В этом случае общение может принимать полемический и даже конфликтный характер. Успешное преодоление разногласий воспитывает у курсантов способность к сотрудничеству, при котором «противостоящая сторона» воспринимается как партнер, а главным способом воздействия на партнера являются аргументация позиций и поиск решения, удовлетворяющего обе стороны. Л.А. Петровская отмечает, что «сотрудничающее партнерство – наиболее адекватно гуманистической ориентации контакта», а «освоение позиции партнерства, сотрудничества, на фоне владения, конечно, и другими поведенческими стратегиями тоже» составляет сегодня сущность конфликтной компетентности [5].

Чрезвычайно важным моментом является то, что общение-диалог с другим человеком предполагает «способность воспроизводить его внутренний мир в собственном». Это обеспечивает курсанту еще один важный рефлексивный опыт – опыт переживаний, приобретенных им общении, которое, по В. Франклу, есть «...переживание» другого человека во всем его своеобразии и неповторимости» [7]. Такое свойство диалогического общения способствует развитию сензитивности личности, побуждает обучающегося проявлять эмпатию, дружелюбие и толерантность, к однокурсникам и преподавателю. Кроме того, формируется опыт проявления позитивных форм социальной активности, ответственности за результаты взаимодействия, благодаря которому они учатся разрешать возникающие противоречия, ориентируясь на сохранение отношений и опираясь на них в процессе взаимодействия.

Выводы. Таким образом, на занятиях по «Риторике» обучение диалогу, построенное на принципах гуманистической педагогики, определяется как основное условие, способствующее формированию коммуникативной толерантности у курсанта, и заключаются в следующем:

– паритетность как право на свою систему ценностей;

– ответственность за собственное развитие и жизненный путь;

– самостоятельность суждений как право на отстаивание своей позиции, на сомнение в отношении любых суждений, на несогласие с точкой зрения другого, на высказывание сомнения или несогласия, а также на изменение и развитие своей позиции;

– взаимопричастность как умение понять и принять точку зрения другого человека, как право на доверие со стороны преподавателей и курсантов, право на чувства, переживания и открытое их выражение в отношении личностно значимых проблем;

– предваряющее уважение как признание самоценности другого человека, его личностной свободы и права.

Мы убеждены, что в результате изучения «Риторики» курсанты не только овладевают навыками устной, диалогической, монологической и письменной речи, но и учатся правильно воспринимать, интерпретировать и оценивать систему мер, направленных на развитие способностей личности, позволяющих осуществить становление общечеловеческих ценностей через освоение культуры. Развитие коммуникативной культуры обучающегося способствует становлению личности, умеющей критически мыслить, вести диалог, дискуссию, аргументировать и учитывать аргументы оппонента, умеющей выражать симпатию, личностное переживание [4].

Педагогический потенциал дисциплины «Риторика» в контексте становления коммуникативной толерантности окажется реализованным, если при его изучении преподавателем-языковедом будут раскрываться, например, устройство и развитие мира, места человека в нем; развиваться эстетическое отношение к окружающей действительности; воспитываться чувство ответственности за настоящее и будущее. Такое обучение должно, на наш взгляд, привести к развитию у курсантов системного стиля мышления, преодолению технократических ориентаций, пониманию взаимозависимости человека, общества, природы [4].

В процессе выполнения практических заданий обучающиеся получат знания о ценностях толерантного общения, приобретут умения и навыки толерантного взаимодействия с окружающими, эмоционально – волевую готовность к диалогу с различными категориями граждан. Всё это позволит, в конечном итоге, сформировать у них опыт толерантного общения, который, несомненно, важен для успешного выполнения профессиональных задач сотрудниками полиции и, в целом, отражается на их имидже. Конечным результатом формирования и развития навыков коммуникативной толерантности должно стать включение её в систему личностных ценностей сотрудников правоохранительных органов.

Литература:

1. Бахтин М.М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники. - М.: Наука, 1986. - С. 80 - 160.
2. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М., 1996. 472 с.
3. Грайс Г.П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 16. М., 1985.
4. Каримова Т.С. Каримов А.А. К вопросу о становлении гуманистической направленности в процессе обучения курсантов военизированного вуза посредством изучения гуманитарных дисциплин // Проблемы социально-экономического развития Сибири. 2016. № 2 (24). С. 165-175.
5. Петровская Л.А. Организация и проведение групповой дискуссии // Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. М., 1990. С. 12-13.
6. Федеральный закон № 342-ФЗ от 30. 11. 2011 г. «О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты».
7. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник / Пер. с англ. и нем. / Общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева; вст. ст. Д.А. Леонтьева. - М.: Прогресс, 1990. - 368 с.
8. Яцевич Л.П. Формирование коммуникативной толерантности у будущих специалистов социальной работы: автореф. дис. .канд. пед. наук., Чита, 2010 - 23 с.

Педагогика

УДК 37

методист Каримова Раушан Марденовна

Центр повышения квалификации, Павлодарский государственный педагогический университет (г. Павлодар)

О МЕТОДИКЕ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕТСКОЙ И МОЛОДЕЖНОЙ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОРГАНИЗАЦИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ КАЗАХСТАНА

Аннотация. Целью исследования является обоснование методики организации детской и молодежной волонтерской деятельности в организациях образования Казахстана. Предложены различные формы волонтерской деятельности в организациях образования. Определены основные направления по организации волонтерской деятельности в организации образования. Установлены педагогические задачи организации волонтерской деятельности в организациях образования. Выбраны организаторы волонтерской деятельности в организации образования. Указана нормативно-правовая база организации волонтерской деятельности в организациях образования. Определены принципы волонтерской деятельности. Обоснованы организационные структуры деятельности волонтеров в организациях образования. Предложены механизмы развития волонтерского движения в организациях образования. Обоснованы перспективы развития волонтерского движения в организациях образования.

Ключевые слова: методика организации, детская и молодежная волонтерская деятельность, организация образования, Казахстан.

Annotation. The purpose of the study is to justify the methodology for organizing children's and youth volunteer activities in the educational organizations of Kazakhstan. Different forms of volunteer activity in educational organizations are suggested. The main directions of organization of volunteer activity in the organization of education are determined. Pedagogical tasks of organization of volunteer activity in educational organizations have been established. Organizers of volunteer activities in the organization of education were chosen. The normative-legal base of organization of volunteer activity in educational organizations is indicated. The principles of volunteer activity are defined. The organizational structures of the activity of volunteers in educational organizations are justified. Mechanisms for the development of volunteerism in educational organizations are proposed. The prospects for the development of volunteerism in educational organizations are grounded.

Keywords: Methodology of organization, children's and youth volunteer activity, organization of education, Kazakhstan.

Введение. В организациях образования и центрах досуга Казахстана недостаточно развиты молодежные волонтерские программы. Данное явление формирует существенное препятствие для социализации и вовлечения обучающейся молодежи в общественную деятельность. Об этом неоднократно говорилось в трудах учёных, в том числе занимающихся подготовкой кадров для системы образования различных стран [1- 3] Данная проблема актуализирует процесс исследования методик организации детской и молодежной волонтерской деятельности в организациях образования Казахстана [4].

В процессе исследования методик организации детской и молодежной волонтерской деятельности в организациях образования Казахстана, мы использовали методы педагогического анализа, теоретический анализ, изучение нормативных документов.

Изложение основного материала статьи. Набирающее обороты волонтерское движение среди школьников и студентов Казахстана обязано быть адаптировано и интегрировано в содержание педагогическо процесса школы, колледжа, университета или центра дополнительного образования [4]. В организациях образования Казахстана пунктом внедрения волонтерских проектов должны быть школьные, студенческие объединения, а также школьные, студенческие комитеты, собрания съезды, методические объединения учителей и преподавателей. В организациях образования Казахстана, организационные нюансы развития детской и молодежной волонтерской деятельности, необходимо решать путем рекламы, пропаганды идей волонтерства с вовлечением молодежи к решению социальных проблем общества. В данном контексте необходимо решать следующие педагогические задачи:

- развитие и формирование активной гражданской и нравственной позиции, патриотизма у молодежи;
- разработка и привлечение молодежи в социальные волонтерские проекты;
- поощрение молодежных социальных инициатив [5; 6].

Волонтёрская деятельность представляет собой широкий спектр различных видов деятельности, включая традиционные формы взаимопомощи и самопомощи, официальное предоставление услуг и другие формы гражданского участия, которая осуществляется добровольно на благо широкой общественности без расчета на денежное вознаграждение.

Изначально содержание волонтерской деятельности включало всестороннюю поддержку и помощь:

– пенсионерам,
– участникам войн,
– ликвидаторам глобальных катастроф,
– жертвам стихий,
– жертвам домашнего насилия, эпидемий,
– детям-сиротам,
– бездомным,
– инвалидам,
– беженцам,
– бездомным животным и т.д.

Так же включало следующие виды деятельности:

– уборку пляжей и лесных массивов,
– расчистка и благоустройство внутридомовых территорий,
– подготовка почвы и озеленение микрорайонов.

Исходя из сути волонтерской деятельности, необходимо отметить, что сам по себе волонтёрский труд не оплачивается. Сегодня современные волонтёры - не только социальные патриоты, но и начинающие профессионалы, которые трудятся для приобретения профессионального и социального опыта, навыков, знаний, умений, компетенции, коммуникации. Для молодежи Казахстана Волонтерская деятельность способствует продвижению к реальному трудоустройству в заинтересованной сфере труда. Молодежь понимает, что через волонтерскую деятельность можно проявить свои способности и компетенции, зарекомендовав себя с позитивной стороны. Волонтерская деятельность представляет собой некий полигон, где молодежь проверяется в разных трудовых сферах и в конечном итоге может выбрать профессию, будущую трудовую деятельность [7].

Как правило, организаторами детской и молодежной волонтерской деятельности в организациях образования Казахстана должны быть общественные объединения, школьные, студенческие объединения, а также школьные, студенческие комитеты, собрания съезды, методические объединения учителей и преподавателей, которые в своей деятельности обязаны руководствоваться и опираться на правовые акты, нормативно-правовую базу, регламентирующие волонтерскую деятельность, например на Закон Республики Казахстан от 30 декабря 2016 года № 42-VI ЗРК «О волонтерской деятельности» [4], где содержательно учтены:

- Конституция Республики Казахстан;
- Закон Республики Казахстан «Об образовании»;
- постулаты Всеобщей декларации прав человека;
- положения Конвенции о правах ребенка;
- устои Всеобщей Декларация Добровольцев;
- нормативы Гражданского кодекса РК;
- нормативы Закона Республики Казахстан «О правах ребенка в Республике Казахстан».

Данная нормативно-правовая база организации детской и молодежной волонтерской деятельности в организациях образования Казахстана определяет такие принципы волонтерства, как:

- добровольность;
- систематичность;
- осознанность;
- ответственность.

Нормативно-правовая база организации детской и молодежной волонтерской деятельности в организациях образования Казахстана определяет основные формы волонтерства, такие как, акции, проекты, программы. При реализации волонтерского движения в организации образования, необходимо, с согласия администрации учебного заведения, создать волонтерские группы, советы. Ключевыми направлениями организации детской и молодежной волонтерской деятельности в организациях образования Казахстана

должны быть такие процессы, как создание волонтерских проектов, программ, акций; утверждение планов работы, конкретных планов действий, планов взаимодействий, планов информационного сопровождения, отчетов волонтерских групп, советов. Как мы отмечали выше, организационные структуры детской и молодежной волонтерской деятельности в организациях образования Казахстана формируются в виде волонтерских групп, команд, советов, такие как группа, команда юных добровольцев, которые созданы для оказания помощи нуждающимся в микрорайоне учреждения образования [8 - 9], в том числе оказание психологической помощи [10].

Механизмы организации и развития детской и молодежной волонтерской деятельности в организациях образования Казахстана координируется Республиканским Координационным Центром, где:

- разрабатываются методические рекомендации по развитию и пропаганде волонтерского движения;
- аккумулируется база и информация о развитии волонтерского движения в организациях образования Казахстана;
- координируются республиканские программы волонтерского движения в организациях образования Казахстана;
- проводятся республиканские фестивали, конкурсы, съезды волонтеров, семинары, конференции, дебаты, направленные на развитие волонтерского движения в организациях образования Казахстана;
- координируется работа с областными, районными Координационными центрами по развитию волонтерского движения в организациях образования Казахстана.

Выводы. Таким образом, перспективы развития детского и молодежного волонтерского движения в организациях образования Казахстана определяются:

– процессом формирования устойчивой общественной системы поддержки волонтерства в организациях образования;
– актами внедрения передового опыта организации волонтерской работы в организациях образования;
– целенаправленным повышением уровней социальной активности детей и молодежи;
– широкой активизацией детей и молодежи через добровольное привлечение в общественную занятость в социальной и общественно-полезной сфере.

Литература:

1. Агибова И.М., Сорокопуд Ю.В., Филимонюк Л.А. Инновационные процессы в образовании - Ставрополь, 2014.
2. Абдурахманова П.Д., Идрисова П.Г., Асильдерова М.М., Агарагимова В.К., Арипов М.А., Арипова Н.М., Асадулаева У.М., Данилина Е.И., Подгребельная Н.И., Сорокопуд Ю.В., Сельская О.В., Сметанина Н.В., Багдуева К.Г., Гасанова С.С., Рамазанов М.Б., Ахмедова А.М., Борисова Е.Н., Раджабов М.А., Везиров Т.Г., Кулибеков Н.А. и др. Реализация прогрессивных подходов и технологий в образовательной практике: коллективная монография Кафедры Юнеско «Психология и педагогика высшего образования» МИГУП / Москва, 2017.
3. Игропуло И.Ф., Сёмина И.С., Сорокопуд Ю.В., Шаповалов В.К. Использование методологии Тюнинга при проектировании магистерских программ по педагогическому образованию // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2014. № 2. С. 235-238.
4. О волонтерской деятельности. Закон Республики Казахстан от 30 декабря 2016 года № 42-VI ЗРК.
5. Потапова, Н.А. Волонтерство как феномен самореализации личности [Текст] / Н.А. Потапова. СПб.: Питер, 2004. - 230 с.
6. Кузнецова Елена**.** Волонтерское движение как образовательная инициатива. // Жасstar. 2012. №1(31)
7. Каримова Р.М. Волонтерская деятельность в Казахстане // Мир науки, культуры, образования. - 2018. № 5 (72). С. 364-365.
8. Sakenov, D. Zh, et al., (2012). Preparation of students of higher education institution for professional activity in the course of studying of pedagogical disciplines. World applied sciences journal, 19 (10): 1431-1436.
9. Zholdasbekov, A.A. et al., (2018). Pedagogical technologies for the formation of healthy lifestyle of students. ESPACIOS. ISSN 0798 1015, Vol. 39 (Nº 21), Page 37.
10. Дарвиш О.Б. Возрастная психология: Учеб. пособие для высш. учеб, заведений / Под ред. В.Е. Клочко. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 264 с.: ил.

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель Карлина Мария Александровна
Московский Авиационный Институт (Национальный исследовательский университет) (г. Москва);
старший преподаватель Ивашкина Татьяна Александровна
Московский Авиационный Институт (Национальный исследовательский университет) (г. Москва)

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ У СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Аннотация. В статье рассматривается проблема творческого подхода для будущих специалистов, для которых в процессе обучения важны не только профессиональные знания и навыки, но и формирование свободного творческого мышления, создание условий для непрерывного саморазвития. Авторами даны основные понятия по исследуемой проблеме, такие как творчество, творческие способности; выделены практические моменты в обучении, которые мешают формированию творческой компоненты, а также описаны схемы реализации творческого процесса, опираясь на исследования таких ученых, как В.М. Бехтерев и А.Н. Леонтьев. Сделаны основные выводы по теме статьи и выделены ключевые преимуществ, а так же даны рекомендации о необходимости внедрения современных методик в образовательной среде с целью повышения творческого потенциала учащихся.

Ключевые слова: творчество, творческий потенциал, творческий процесс, творческие способности, кадры, конструктивизм в образовании, студент, преподаватель.

Annotation. The article deals with the problem of creative approach for future specialists, for whom not only professional knowledge and skills are important in the learning process, but also the formation of free creative

thinking, the creation of conditions for continuous self-development. The authors give the basic concepts of the study, such as creativity, creativity; highlighted practical aspects in learning that interfere with the formation of creative components, as well as the scheme of implementation of the creative process, based on the research of scientists such as V. M. Bekhterev and A. N. Leontief. The main conclusions on the topic of the article are made and the key advantages are highlighted, as well as recommendations on the need to introduce modern techniques in the educational environment in order to increase the creative potential of students.

Keywords: creativity, creative potential, creative process, creative abilities, personnel, constructivism in education, student, teacher.

Введение. Современная действительность требует изменения подхода к уровню знаний выпускников, поскольку для развития научно-технической отрасли необходимы новые специалисты. Наибольшую роль в наше время играет наличие высокого творческого потенциала у студентов и умение осмыслять полученную информацию. Научно-технической отрасли нужны профессионалы, наделённые способностью к самостоятельному изучению полученных данных и умением находить нестандартные решения возникающих проблем. Проблема, рассматриваемая в статье, затрагивает вопрос развития творческого потенциала у студентов высших учебных заведений. Они должны обладать неординарным подходом к предмету своего изучения, который позволит совершать новые научные открытия и развивать техническую отрасль. С каждым годом в предприятиях и научно-исследовательских институтах повышается спрос на молодых учёных, обладающих выраженной способностью к критическому мышлению и имеющих высокий творческий потенциал. Это касается только социальной стороны вопроса. Другой же стороной является потребность каждого человека в проявлении своей индивидуальности. Всё это служит причиной, по которой обучение творческих специалистов становится одной из основных задач современных ВУЗов.

Изложение основного материала статьи. В педагогике вопрос возникновения творчества находится на пересечении психологии, философии и физиологии. Творческая мысль рассматривается как внезапное явление, произошедшее в сознании личности. Споры о природе творческой мысли остаются актуальными в течение долгого времени.

Большинство из авторов, занимавшихся рассмотрением проблемы творчества, давали этому понятию своё определение. Раскроем понятия «творчество» и «творческие способности».

Советский психолог Я.А. Пономарёв даёт «творчеству роль основного условия формирования материи, ведущему к созданию ее новых видов и форм, вместе с которыми изменяются и формы творчества» [1, с. 43].

Согласно философии А.Н.Леонтьева, творческие способности каждого индивида определяются как совокупность личностных качеств, позволяющая пропускать через себя явления внешнего мира и находить неординарные решения [2].

В данной статье мы будем ориентироваться на определение М.Ю. Урусова, который рассматривает творчество как «духовно-практическую деятельность, следствием которой можно назвать формирование уникальных, неповторимых и оригинальных культурных ценностей, которые имеют большое значение в социальной жизни, установка новых знаний, выявление новых фактов и принципов, в том числе различных методов изучения и трансформации окружающего нас мира» [3, с. 189].

В творческом процессе можно выделить две стороны:

1. Материальная. Под этой стороной подразумевается материальное создание объектов, никогда не существовавших ранее.
2. Мыслительная. Согласно монистическим взглядам, действие возникает только после появления мысли. В мыслительных процессах личности формируются новые идеи, которые позднее могут быть обличены в материальную форму. Педагогическая наука ставит перед собой цель создать такие условия, которые поспособствуют развитию творческого потенциала обучающихся и их выходу за рамки стереотипной модели мышления.

В.М. Бехтерев в своей концепции определил два типа творческого мышления [4, с. 232-233]:

1. Интуитивное. Этот тип творческой мысли представляет собой неожиданное озарение, посетившее личность. В момент своего появления мысль хаотична, но постепенно обретает чёткие очертания и систематизируется.
2. Системное. Мысль возникает в результате последовательного поступления фактов по какому-либо объекту исследования.

В.М. Бехтерев, придерживаясь физиологической точки зрения, определяет появление творческой мысли как следствие процессов, происходящих внутри головного мозга человека: работы полушарий, активности нейронов и других. Следовательно, творчество представляет собой результат физических процессов человеческого организма. В.М.Бехтерев обрисовал картину появления творческих процессов в сознании человека следующим образом (рис. 1, составлено автором):

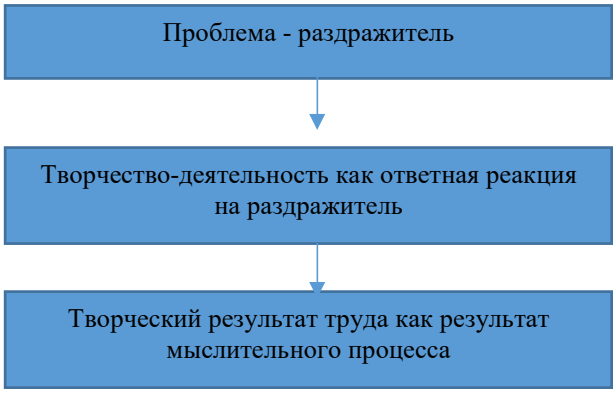


Рисунок 1. Процесс творчества по В.М. Бехтереву

Следовательно, любое творческое действие возникает из-за появления внешних раздражителей и является ответной реакцией на него.

Знаменитый психолог А.Н. Леонтьев в своём докладе «Опыт экспериментального исследования мышления» отвёл особую роль этапам, через которые проходит творческая мысль. Он выделил следующие стадии процесса творчества:

1. Нахождение способа разрешения возникшей проблемы.
2. Непосредственное применение итога творческого процесса [3].

Педагогическая наука базируется на изучении и внедрении различных подходов к творческим способностям среди обучающихся (как школьников, так и студентов), а также тонко относится к различным его проявлениям, каждое из которых соответствует особенностям творческой деятельности. Однако данная научная сфера достаточно ограничена изучается в контексте высшего образования. [5, с. 1201]. Используемый долгое время догматический метод обучения сегодня становится менее популярным, уступая свое место современным методикам образования и раскрытия творческого потенциала у студентов.

Абрамова О.В., рассматривая проблему творческого подхода к подаче информации студентам, отмечает, что важная роль здесь принадлежит созданию коллективных научно-практических мероприятий для студентов ВУЗов, что является основополагающим фактором развития у учащихся творческого потенциала. «Основным аспектом можно назвать творческий подход. При коллективной подготовке учащимися и педагогами тематической конференции формируются условия творческой коммуникации, разумеется, в рамках рассматриваемого вопроса» [6, с. 123].

На наш взгляд можно выделить следующие практические моменты в обучении, которые мешают формированию творческой компоненты:

1. Строгий план занятий;
2. Использование исключительно теоретических и академических знаний, которые не подкреплены личным опытом преподавателя;
3. Слабая обратная связь преподавателя и студента;
4. Выполнение домашних заданий по шаблону (инструкции);
5. Исключение из образовательного процесса современных методов подачи и проверки материала (презентации, ролевые игры, мозговой штурм и другие).

Таким образом, творческий подход позволяет развивать и раскрывать творческие возможности обучающихся в ВУЗах. При этом понятие творческого потенциала можно воспринимать целостно, благодаря тому, что оно соединяет в себе такие условия как: социальные, личностные, логические и природно-генетические. Эти компоненты представлены в виде навыков, способностей, умений, а также знаний и стремлений индивида к преобразованию мира в разнообразных полях.

Поэтому смело можно утверждать, что творческий потенциал учащегося - основа успешного и позитивного обучения в ВУЗах. Развивая творческие способности у студентов ВУЗов можно сделать более эффективным не только получение технических умений, но и способствовать тому, на сколько успешно полученные знания будут применяться в жизни, а также дальнейшему развитию интеллектуальных способностей.

Развивая свои творческие способности, будущие выпускники ВУЗов будут более гибкими, для того чтобы приспособиться к постоянно меняющейся окружающей среде, а также уметь находить разнообразные модели решения проблемы.

Сегодня существует большое количество подходов для развития творческих возможностей студентов. В качестве основного направления можно выделить конструктивизм. Это теория, которая делает акцент на предоставлении студентам возможностей принимать свои собственных решения и интерпретировать ситуации (с которыми они сталкиваются) на основе их предварительного знания и опыта. Она основана на активном участии или вовлечении студентов в учебный процесс, направлена на развитие навыков среди студентов, предлагая им мероприятия и проекты в соответствующих областях и контекстах. Это представляется подходящей стратегией, предваряющей их принятие на себя социальной роли и профессиональных обязанностей в будущей практической жизни. Согласно этой теории, происходит построение новых знаний, которое основано на предыдущем опыте студентов через повышение уровня их рациональности и способности к рассуждению и применению в реальных ситуациях полученных знаний. Основываясь на конструктивизм в педагогике, можно сказать, что студенты университета самостоятельны в учебе, а их деятельность дает им возможности практических практик для обучения и дальнейшей интерпретации материала.

Конструктивистский подход соответствует обучению, предполагая, что чем чаще человек что-то делает, тем более эффективным он становится. Он состоит из различных форм и видов деятельности, включая командную работу, экспериментальное обучение, проблемное обучение и изучение запросов [7].

На наш взгляд, основываясь на теории конструктивизма, значительно изменилась роль педагога в процессе образования в высших учебных заведениях. Она остается главной, однако становится неявной. Организовывая процесс обучения, преподаватель не управляет мышлением студентов, а формирует положительную атмосферу для активизации самостоятельной мыследеятельности.

Таким образом, роль учителя - создать позитивную атмосферу для развития способностей студентов, помогая им получить новые знания, которые будут основаны на личном опыте мышления и решения задач. Однако преподаватель не передает собственные знания или модели решения поставленных вопросов, не направляет студентов по готовому пути. Он помогает учащимся искать собственный путь, верить в успех, дать свободу мыслям, не устанавливать перед собой рамки, отвечать за принятые решения. В итоге студенты конструируют мир собственного опыта и знаний. Взаимоотношения между учениками и наставником становятся единой целостной системой, с равными (имеется в виду влияние на существование и единство системы) подсистемами-субъектами «педагог» и «студент».

Критическое мышление, подход к решению проблем и аналитические навыки рассматриваются как важнейшие конструкты выпускников высших учебных заведений. Обладая такими способностями и навыками, они создают новые знания на основе своего предыдущего опыта и участия в учебном процессе [8].

По нашему мнению, для развития творческой компоненты в процессе обучения, основываясь на конструктивистском подходе, следует использовать следующие методики:

1. Стимулирование исследовательской деятельности студентов, что предполагает самостоятельный поиск информации по заданной теме. В данном случае преподаватель лишь дает общий план изучаемой темы, направляя студента на поиск новой информации. В данном случае задача преподавателя состоит в том, чтобы предоставить студенту информацию о методах самостоятельного поиска материала, современных поисковых базах и профессиональных электронных ресурсах.

2. Использование игровой формы и кейс-заданий для моделирования различных профессиональных ситуаций. Это позволит студентам погрузиться в реалии их профессиональной среды и научиться самим находить наиболее подходящие решения.

3. Проведение не только внутри вузовских конференций, но и межвузовских, используя возможности IT-технологий для онлайн доступа студентов. Основной акцент делать на обмене идеями практического характера, включая блок обратной связи между участниками.

4. Коллективный разбор решений поставленной преподавателем задачи. Студентам дается возможность высказывания собственного мнения о принятии или отклонении придуманного решения с аргументированным анализом.

5. Использование метода презентации для отчета о выполненном задании.

6. Внедрение творческих форм самостоятельной активности студентов (работа над творческими проектами).

Использование предлагаемых практических приемов способно не только развить творческий потенциал студентов, но и в целом повышает обучаемость и качество усвоения нового материала, создает у студентов правильную мотивацию на дальнейшее обучение.

Рассматривая достижения современной психологии, стоит отметить, что для развития творческого подхода в преподавании нужно создать благоприятную атмосферу и проработать структуру общения со студентами.

Если преподаватель сумел создать необходимые, позитивные условия для творческой свободы, формируются доверительные взаимоотношения между педагогом и учащимися. Учащиеся не бояться высказывать личную позицию, касательно рассматриваемой темы, даже когда она совершенно не соотносится с мнением преподавателя. Поэтому педагогу следует беспристрастно относиться к процессу обучения, предоставляя учащимся возможность находить новые и нестандартные решения к поставленному вопросу [9].

Из этого следует, что молодые специалисты, окончившие ВУЗ, будут готовы решать любые задачи, требующие использования творческого потенциала, а также смогут изучать новые аспекты, касающиеся выбранной профессии [10, с.89]. Таким образом, знания и умения, полученные студентами во время обучения в ВУЗе, являются базой для подготовки новых специалистов, а творческое развитие и деятельность станут своеобразным трамплином, который даст огромное преимущество, когда молодой человек начнёт реализовывать себя в избранной сфере.

Выводы. Приведенная выше информация говорит о том, что сегодня тема создания высшего образования, отвечающего требованиям современного общества, выходит на первый план в реформах высших учебных заведений. Поэтому основной упор необходимо делать на поиск и разработку таких технологий, которые позволят наиболее полно раскрыть творческие возможности абитуриентов и студентов, а так же максимально задействовать данные технологии в процессе обучения, отходя от традиционной схемы проведения занятий по различным дисциплинам. При этом главной становится ориентация на конструктивистский подход в обучении, рассматривающий учеников не в роли статичных слушателей, а как активных участников, которые должны не сдерживать свой творческий потенциал, а всячески развивать его.

Литература:

1. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика. М., 1976.

2. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. II. М.: Педагогика,1983. 320 с.

3. Урусова М.Ю. Теоретические основы развития художественно-творческого мышления личности // Научно-теоретический журнал «Научные проблемы гуманитарных исследований» Выпуск 3 - 2010 г.

4. Бехтерев В.М. О творчестве с рефлексологической точки зрения / Грузенберг С.О. Гений и творчество: основы теории и психологии творчества, М.: 2010.

5. Мишурина О.А. Теоретические основы актуализации творческих возможностей студентов технического университета // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 11-6. С. 1201-1203.

6. Аксиологические аспекты иноязычной подготовки в вузе / Отв. за вып. А.К. Крупченко, А.Н. Кузнецов. - М.: АПКиППРО, 2015. 264 с.

7. Hussain, I., & Sultan, S. (2010). Learning by doing: Outcomes of teaching a research course through group activities. Proceedings of the Annual International Conference on Computer Science Educa-tion: Innovation & Technology (CSEIT) 2010, Singapore City: Global Science and Technology Forum, 6-7 December 2010.

8. Li W. Constructivist learning systems: A new paradigm. In-ternational Conference on Advanced Learning Techniques, Madison, 6-8 August 2001.

9. Богданова В.О. Педагогический конструктивизм: образование как адаптация // Философия образования. 2012. № 5. С. 41-46.

10. Шаталова Н.П. Азбука конструктивного обучения: монография. - Красноярск: ООО «Научно-инновационный центр», 2011. - 204 с.

УДК: 372.8

доктор педагогических наук, доцент Картавых Марина Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Аракелян Артем Артурович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород)

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ АКТИЭКСТРЕМИСТСКОЙ ЛИЧНОСТНОЙ ПОЗИЦИИ В ОБУЧЕНИИ ОБЖ

Аннотация. В статье рассмотрена актуальность формирования у учащихся антиэкстремистской личностной позиции в процессе обучения основам безопасности жизнедеятельности. Раскрыты позиции исследователей по рассматриваемой проблеме. Сконструирована и охарактеризована модель формирования у учащихся антиэкстремистской личностной позиции в процессе обучения основам безопасности жизнедеятельности. Модель включает теоретико-методологический и методический уровень. Теоретико-методологический уровень модели объединяет подходы, принципы и функции. Методический уровень модели образован взаимосвязанным сочетанием целевого, содержательного, процессуального и рефлексивно-оценочного компонентов.

Ключевые слова: антиэкстремистская личностная позиция, модель, экстремизм, основы безопасности жизнедеятельности.

Annotation. In article the relevance of formation at pupils of an anti-extremism personal position in the course of training in basics of life safety is considered. Positions of researchers on the considered problem are opened. The formation model at pupils of an anti-extremism personal position in the course of training in basics of life safety is designed and characterized. The model includes teoretiko-methodological and methodical level. Teoretiko-methodological level of model unites approaches, the principles and functions. Methodical level of model is formed by the interconnected combination of target, substantial, procedural and reflexive and estimated components.

Keywords: anti-extremism personal position, model, extremism, basics of life safety.

Введение. Постиндустриальный этап развития мирового сообщества в значительной мере характеризуется ростом социальных угроз и опасностей, среди которых «пальма первенства» принадлежит экстремистским и террористическим проявлениям. Используя широкие возможности, предоставляемые современными информационно-коммуникационными технологиями, экстремистские организации активно распространяют свой идеологически опасный контент по сети Интернет, охватывая даже самые удаленные уголки нашей планеты. Особую опасность идеология экстремизма, представляющая собой приверженность крайним взглядам, особенно в политике, несет лицам подросткового и юношеского возраста, поскольку именно этот возрастной период характеризуется активным становлением нравственных ориентаций и развитием мировоззренческих позиций. В этой связи одной из ключевых задач современной системы образования является формирование у учащихся общеобразовательных организаций устойчивой активной антиэкстремистской личностной позиции, что отражено в требованиях Федеральных государственных образовательных стандартов основного и среднего общего образования.

Изложение основного материала статьи. Обратим внимание на тот факт, что формирование антиэкстремистской личностной позиции школьников – проблема сложная, многоаспектная, решение которой требует значительного внимания и времени, как в условиях урочной, так и внеурочной деятельности. Значительным потенциалом для формирования антиэкстремистской личностной позиции учащихся обладают учебные дисциплины предметной области «Общественны науки» и учебная дисциплина «Основы безопасности жизнедеятельности». Именно на раскрытии возможностей школьного курса основ безопасности жизнедеятельности в формировании антиэкстремистской личностной позиции учащихся мы остановимся в настоящей работе.

В современных педагогических исследованиях накоплен определенный опыт относительно трактовки понятия «антиэкстремистская личностная позиция обучающихся» (Е.П. Белинская, И.В. Гайдомашко, В.В. Гафнер, Е.М. Дубовская, О.А. Манжукова, Т.Д. Марцинковская, В.А. Мижериков, В.А. Попов, А.А. Реан, А.А. Свиридов). Анализ работ авторов позволил установить неоднозначность и неоднотипность употребляемой терминологии в обозначенном контексте. Так В.В. Гафнером была сформулирована авторская дефиниция понятия «антиэкстремистская личностная позиция», в котором акцент сделан на мировоззренческую сущность обозначенного социального и педагогического феномена, включающего систему ценностей, взглядов, установок и мотивов, и подразумевающую категоричное отрицание проявлений экстремизма с собственной стороны и неприятие таких действий со стороны других людей [1]. Таким образом, внешним проявлением антиэкстремисткой личностной позиции учащегося являются его непосредственные действия, демонстрирующие соответствующую модель поведения.

На структурную сложность антиэкстремистской личностной позиции учащегося обращено внимание в диссертационном исследовании А.А. Свиридова, которым сформулированы ее четыре основные элемента: когнитивный, мотивационно-ценностный, аффективный, поведенческо-деятельностный [7]. В работах Е.П. Белинской, Т.Д. Марцинковской, А.А. Реан в качестве ключевой выдвигается идея превентивности и профилактики проявлений экстремизма среди подростков и молодежи с обязательной их социализацией. Профилактическая работа подразумевает, по мнению Т.Д. Марцинковской, интеграцию ее трех блоков – информационного, ценностного и поведенческого [5].

В контексте представленной работы мы опираемся на рассмотренные выше позиции ученых, взяв их за основу при конструировании модели формирования антиэкстремистской позиции учащихся при обучении основам безопасности жизнедеятельности, имеющей системный и личностно-ориентированный характер педагогического воздействия на школьников в процессе обучения основам безопасности жизнедеятельности, приводящей к достижению необходимого результата.

Сконструированная нами модель формирования у учащихся антиэкстремистской личностной позиции в обучении основам безопасности жизнедеятельности объединяет ее теоретико-методологический уровень,

представленный ключевыми подходами, реализуемыми принципами и выполняемыми функциями, и методический уровень, сочетающий целевой, содержательный, процессуальный и рефлексивно-оценочный компоненты.

Первый уровень модели представляет ее теоретико-методологический базис. В качестве ключевых подходов, которые положены в основу конструирования модели, нами определены системный (И.В. Блауберг, М.С. Каган, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин, В.И. Загвязинский, Н.В. Кузьмина, О.Г. Прикот), личностно-деятельностный (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, В.В. Сериков, И.Я. Якиманская), культурологический (В.С. Библер, С.Ю. Курганов, Б.М. Неменский, К.Д. Ушинский), аксиологический (Б.М. Бим-Бад, Б.С. Брушлинский, Г.М. Коджаспирова, Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин, П.Г. Щедровицкий).

В качестве целесообразных для формирования антитеррористической личностной позиции учащихся в обучении основам безопасности жизнедеятельности нами определены принципы культуросообразности, субъектности, превентивности, целенаправленности, единства знания и поведения. Принцип культуросообразности предполагает учет особенностей культурной и этнической среды, в которой воспитываются учащиеся.

Принцип субъектности исходит из понимания решающей роли деятельности в развитии личности. Логика развития: индивид – личность – субъект деятельности – индивидуальность. Субъектность является условием реализации активной антиэкстремистской личностной позиции учащегося в обеспечении безопасности. Субъектность в контексте рассматриваемой проблемы связана с личностными качествами: самостоятельностью, инициативностью, ответственностью, относительной независимостью и устойчивостью к воздействию среды.

Принцип превентивности предусматривает работу «на опережение» при формировании антитеррористической личностной позиции, еще до того как на сознание учащегося может оказать воздействие идеология экстремистских и террористических организаций.

Принцип целенаправленности, требующий четкого осознания целесообразности педагогического воздействия, требующего создания обязательной внешней и внутренней мотивации учащихся, подразумевая осознания ими личностной необходимости в антитеррористической личностной позиции, и осмысления значимости этого феномена для общества.

Принцип единства знания и поведения, подразумевает интеграцию информационной составляющей - знаний о проявлениях экстремизма в современном обществе, его глубинных смыслах, ответственности за экстремистскую деятельность, и деятельностной составляющих в виде освоения позитивных образцов социального поведения и творческого решения проблем противостояния активно распространяемой экстремистской идеологии.

Рассматриваемая модель формирования у учащихся антиэкстремистской личностной позиции выполняет ценностно-мировоззренческую, информационно-деятельностную, профилактическую, рефлексивно-регулирующую функции. Ценностно-мировоззренческая функция предполагает осмысление учащимися смысла экстремизма как распространенного социально-опасного явления, формирование устойчивой установки на неприятие экстремистских идей, связана с реализацией принципов культуросообразности и целенаправленности. Информационно-деятельностная функция предусматривает получение учащимися общеобразовательных организаций информации идеологического характера, ее критический анализ и оценка на предмет экстремистского и террористического потенциала и опасности для личности, общества и государства и целесообразное ее использование или игнорирование, реализует принципы субъектности, единства знания и поведения. Выполнение профилактической функции способствует формированию антиэкстремистской личностной позиции, с одной стороны, заранее еще до того, как в формирующееся детское сознание смогут проникнуть экстремистские идеи, с другой стороны, постоянная педагогическая деятельность, связанная с систематическим убеждением школьников в негативном характере обозначенной идеологии, недопустимости ее распространения и категорического неприятия подрастающим поколением. Рефлексивно-регулирующая функция раскрывается в возможности осмысления учащимися собственной личностной позиции в отношении к экстремистской идеологии, и ее коррекции.

Методический уровень модели формирования антиэкстремисткой личностной позиции образован взаимосвязанным сочетанием целевого, содержательного, процессуального и рефлексивно-оценочного компонентов.

Целевой компонент имеет стратегическое значение и задает «вектор» на формирование у учащихся антиэкстремисткой личностной позиции в обучении основам безопасности жизнедеятельности. Сопровождается мотивацией учащихся на непринятие экстремистской идеологии; проблематизацией, в ходе которой осознается и осмысливается проблема ее активного распространения и опасности, которую она представляет непосредственно для личности учащегося, нашего государства и мирового сообщества; целеполаганием; активной коммуникацией и рефлексией.

Содержательный компонент традиционно рассматривается в виде интеграции четырех компонентов (ВВ. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин). Опыт познавательной деятельности в виде знаний понятий «экстремизм», «экстремистская деятельность», «экстремистская организация», «экстремистские материалы»; характерных признаков экстремизма, его типологии, принципов и основных направлений противодействию экстремисткой деятельности в Российской Федерации. Опыта осуществления известных способов деятельности – поведения в стандартных, уже знакомых учащимся ситуациях, связанных с распространением в подростковой и молодежной среде экстремистских идей, в виде активного противостояния им (например, игнорирование рассылки экстремистского контента в социальных сетях). Опыта творческой деятельности учащихся, связанного с действием в незнакомых ситуациях, связанных с экстремистскими проявлениями, с которыми школьники еще не сталкивались в реальных условиях. Предполагает принятие учащимися нестандартных решений для обеспечения, в первую очередь, личной безопасности. Опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений - в форме личностных ориентаций на категорическое неприятие экстремисткой идеологии, как неприемлемой для мирового сообщества.

Процессуальный компонент модели формирования антиэкстремистской личностной позиции предусматривает применение широкого спектра форм, методов обучения и образовательных технологий в обучении основа безопасности жизнедеятельности в условиях урочной и внеурочной деятельности. Значительным потенциалом для формирования у учащихся антиэкстремистской личностной позиции в

обучении основам безопасности жизнедеятельности обладают коммуникативные технологии, основанные на межсубъектном взаимодействии в процессе живого, непосредственного общения (исследовательская, проектная, ситуационного анализа, игровая); взаимодействии на основе читательской деятельности с текстом (технология развития критического мышления через чтение и письмо); информационно-коммуникационные технологии – взаимодействие на основе использования глобальных информационных каналов, мультимедийной сети, аппаратно-компьютерного оборудования [3, 4].

В качестве примеров приведем варианты применения обозначенных образовательных технологий в формировании антиэкстремистской личностной позиции в обучении основам безопасности жизнедеятельности. Так применение исследовательской технологии целесообразно при анкетировании учащихся и других возрастных категорий людей для выявления их позиций по отношению к распространению экстремистской идеологии; исследования контента сайтов различных общественных организаций. Применение проектной технологии целесообразно при разработке социальной рекламы, пропагандирующей неприятие экстремистских идей и информирующей детей и взрослых о явных и скрытых путях их распространения. Использование технологии ситуационного анализа предусматривает всестороннее рассмотрение реальных обстоятельств, в которых оказались разные люди, вовлеченные в экстремистские и террористические организации, последствий их поступков и предложение различных путей предотвращения таких ситуаций в будущем. Применение разнообразных приемов технологии развития критического мышления через чтение и письмо во многом сопряжено с одновременным использованием информационно-коммуникационных технологий и предполагает работу с информационным интернет - контентом. Предусматривается также рассмотрение популярных среди подростков и молодежи субкультур на предмет наличия или отсутствия в их философии экстремистского потенциала.

Рефлексивно-оценочный компонент подразумевает определение уровня сформированности у учащихся антиэкстремистской личностной позиции в процессе обучения основам безопасности жизнедеятельности.

Выводы. Сконструированная модель формирования у учащихся антиэкстремисткой личностной позиции в обучении основам безопасности жизнедеятельности проходит апробацию в общеобразовательных организациях Нижегородской области. Промежуточные результаты апробации позволяют говорить о целесообразности выбранных теоретико-методологических и методических оснований.

Литература:

1. Гафнер В.В. О понятии «антиэкстремистская личностная позиция» // Safety of a person and society: materials of the international scientific conference on December 7–8, 2014. – Prague: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ». – 202 p. – Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2014. № 63. С. 79-82.

2. Есипова А. А., Ребко Э. М. Основные структурные компоненты культуры безопасности жизнедеятельности // Молодой ученый. — 2014. — №18.1. — С. 36-38. — URL https://moluch.ru/archive/77/13209/ (дата обращения: 02.10.2018).

3. Картавых М.А., Камерилова Г.С. Технологии образования в области безопасности жизнедеятельности: учеб. пособие. – Н. Новгород: Мининский университет, 2016.

4. Картавых М.А., Камерилова Г.С., Агеева Е.Л. Образование в области безопасности жизнедеятельности: учеб. пособие. – Н. Новгород: Мининский университет, 2015.

5. Марцинковская Т.Д. Психологические основания профилактики экстремистских установок подростков и молодежи // Образовательная политика. – 2016. - №3 (73). - С. 26-34.

6. Мижериков В. А. Организация противодействия экстремизму в образовательных организациях Московской области [Текст] / В. А. Мижериков // Молодежный экстремизм: истоки, предупреждение, профилактика: Материалы международной научно-практической конференции. Вдвух частях. Часть 1. - М., 2014. - С. 140 – 144

7. Мижериков, В. А. Терминологические аспекты противодействия школы ксенофобии и экстремизму / В. А. Мижериков // Вестник образования России. – 2011. – № 14. – с. 68–74.

8. Свиридов А.А. Социально-культурная деятельность вузов по профилактике экстремизма в молодежной среде: Автореф. дисс….канд. пед. наук. – Тамбов, 2014.

Педагогика

УДК: 378

кандидат педагогических наук Коблов Феликс Черменович
Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)
Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

К ВОПРОСУ О ПЕДАГОГИЧЕСКОМ МАСТЕРСТВЕ КАК СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ОСНОВУ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье автор рассматривает педагогическое мастерство как неотъемлемую часть образовательного процесса. Педагог-мастер — это тонкий и вдумчивый учитель, воспитатель, излучающий мудрость, в совершенстве владеющий современными методами учебно-воспитательной работы. Формирование мастерства – это длительный, творческий и очень разнообразный процесс, включающий в себя ознакомление с литературой, освещающей тонкости профессии учителя, с теоретическими работами по педагогике и психологии, прослушивание лекций специалистов и опытных ученых, изучение передового опыта своих коллег, наблюдение, проведение показательных уроков и их обсуждение, внедрение в собственную практику результатов научных исследований и передового опыта, самовоспитание и усовершенствование приемов работы, отработка нужных умений, проверка эффективности применяемых методов обучения и воспитания и т. д. По мнению автора, лишь овладев тонкостями науки обучения, секретами педагогического мастерства возможно научить другого.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, учитель, учебно-воспитательная деятельность, педагогическое воздействие, профессиональная деятельность, образовательный процесс, педагогическая практика, профессиональное становление.

Annotation. In the article the author considers pedagogical skill as an integral part of the educational process. Teacher-master is a delicate and thoughtful teacher, educator, radiating wisdom, perfectly mastering modern methods

of teaching and educational work. Formation of mastery is a long, creative and very diverse process, including acquaintance with literature highlighting the subtleties of the teacher's profession, with theoretical works on pedagogy and psychology, listening to lectures by specialists and experienced scientists, studying the best practices of their colleagues, observing, conducting demonstrative lessons and their discussion, the introduction in their own practice of the results of scientific research and best practices, self-education and improvement of working methods, working out the right mind Nij, check the efficiency of applied methods of teaching and education, and so on. d. According to the author, only mastered the intricacies of science learning, the secrets of pedagogical skill may teach others.

Keywords: pedagogical skill, teacher, educational activities, pedagogical impact, professional activity, educational process, pedagogical practice, professional development.

Введение. Профессия учителя, того кто может действительно научить и действительно учит, сегодня, как и во все времена вызывает к себе самое пристальное внимание не только интеллигенции, но и всей общественности. Бытует мнение, что учить и быть учителем легко и подвластно это практически каждому. И не обязательно этому учиться, заканчивать специальные образовательные заведения. Изучил содержание лекционного материала, смело входишь в учебную аудиторию и излагаешь его обучаемым. Так ли обстоит дело в действительности?

Изложение основного материала статьи. Считаем, что подобные рассуждения ошибочны, не дальновидны и являются глубоким заблуждением.

Действительно, выучить материал лекции смогут наверное многие. Возможно, что и смогут неплохо рассказать содержание заученного. Но доступно ли каждому, вызубрившему учебный материал, объяснить обучаемым закономерности науки? Придать обучению целенаправленный, развивающийся характер, характер поиска, открытия нового? Подчинить учебно-воспитательный процесс принципу научности? Полагаем, что только человек с высокой мотивацией преподавания, получивший специальное образование и приобщивший к этому в совокупности практический опыт, сможет справиться с этими задачами.

Учебно-воспитательная деятельность – одна из сложнейших, требующая не только полной выкладки, но и глубоких знаний специальных и психолого-педагогических дисциплин [1].

Путь профессионального становления учителя берет свое начало с момента поступления в высшее учебное заведение. Каждому, избравшему подобный жизненный путь, необходимо систематически и напряженно трудиться над формированием профессиональной направленности, максимально готовить себя непосредственно к делу обучения и воспитания подрастающей смены.

За период обучения в вузе будущему педагогу необходимо фундаментально овладеть наукой, тонкостями профессионального мастерства, основы которой в совокупности с приобретаемым в результате практической деятельности опытом будут впоследствии передаваться обучаемым. Наука в данном случае выступает проводником, формирующим личность завтрашнего специалиста, т.е. педагогическая деятельность будучи воплощенной в образовательный процесс призвана соединять в неразрывное единство функцию обучения и воспитания.

Без соответствующей теоретической и практической подготовки в области психологии и педагогики справиться с этим практически не представляется возможным.

Творчески усваивая основы педагогики и психологии, вооружаясь обобщенными знаниями о структуре педагогического воздействия, каждый из числа будущих педагогов готовит себя к эффективной профессиональной деятельности, исключающей неправильные решения и поступки [3].

Только овладение педагогической теорией и психологией, которые объясняют основные механизмы педагогической деятельности, может гарантировать сегодняшнему студенту его превращение через несколько лет педагогической деятельности в учителя-мастера. И возможным это становится при неустанном проведении систематической работы над углублением знаний по психологии и педагогике, активном формировании теоретико-познавательной направленности и потребности в овладении педагогической теорией.

Анализ научных публикаций и опыта работы педагогических вузов говорит о положительном отношении и студентов и педагогов к дисциплинам психолого-педагогической направленности [2].

Материал, предусмотренный программой обучения вызывает неподдельный интерес со стороны обучаемых. Занятия проходят активно, ярко прослеживается двусторонняя связь: учитель – ученик – учитель. Изложение теоретического материала плотно увязывается с практикой, опираясь при этом на конкретные примеры.

Создается реально рабочая обстановка. Будущие учителя под руководством опытных педагогов и психологов учатся анализировать поступки человека на конкретных примерах, пытаются для себя раскрыть его духовный мир и направление развития личности, понимать мотивы поступков, распознавать причины асоциального поведения. Иначе говоря, студенты, осваивая теоретические знания, одновременно применяют их на практике, примеряя свои формирующиеся знания, умения, способности к той или иной учебной ситуации, практическому заданию. Таким образом, по крупицам, от опыта к опыту закладывается фундамент педагогического мастерства, осознание того, что оно немыслимо без опоры на фундаментальные психолого-педагогические знания.

Большое значение в формировании профессионально-педагогической направленности в педагогических вузах имеет углубленное изучение наследия выдающихся педагогов А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, посвятивших себя всего столь важному и нужному делу – науке о педагогике, высшему искусству жизни [4].

Изучение наследия великих педагогов оказывает стимулирующее воздействие на формирование профессиональной направленности студентов, значительно повышает уровень профессиональной мотивации обучаемых, вызывает интерес и стремление глубже познать жизнь, практическую деятельность, педагогические идеи талантливых учителей.

Изучение наследия великих педагогов сродни творческой лаборатории, где происходит всестороннее изучение секретов педагогического мастерства, пропаганда их теоретического и практического наследия, где формируются профессиональные навыки и умения, рождаются новые идеи и мысли.

Подтверждается практикой, что важное значение в образовательном процессе при подготовке будущих педагогов имеют традиционные внеаудиторные формы работы, такие как: неделя педагогического мастерства, дни психологии, конкурсы педагогического мастерства.

На семинарских и лабораторно-практических занятиях по педагогике и психологии особое внимание следует уделять решению психолого-педагогических задач и ситуаций. Положительно себя зарекомендовал опыт привлечения студентов к оцениванию ответов по заданной теме сокурсниками. При этом проводится анализ полноты и правильности прозвучавшего ответа, обращается внимание на замеченные недостатки, озвучивается правильная версия ответа. Тем самым будущие учителя уже вовлекаются в педагогическую деятельность, формируя личный опыт и основы педагогической техники.

В дальнейшем проверка и отработка предварительно сформированных профессиональных умений найдет воплощение в процессе педагогической практики, в условиях, максимально приближенных к реальному педагогическому процессу в учебных заведениях.

Педагогическая практика, конечно же является важным звеном в подготовке специалиста к профессиональной работе.

В процессе практики студенты овладевают основами профессионально-педагогических умений, связанных с учебно-воспитательной работой в учебных заведениях.

Активно участвуя в методической и исследовательской работе во время практики обучаемые приобретают умения по анализу своей практической деятельности, обобщению учебно-воспитательной работы педагогов, систематическому наблюдению и формированию навыков профессиональной деятельности.

Педагог-мастер — это тонкий и вдумчивый учитель, воспитатель, эмоционально располагающий к себе и излучающий мудрость, в совершенстве владеющий современными методами учебно-воспитательной работы. Огромный кропотливый труд пронизывает путь становления каждого, ставшего впоследствии профессионалом. Это мастерство. Постичь его в студенческие годы невозможно. Процесс формирования его, начатый в студенческие годы находит свое продолжение в процессе непосредственного педагогического труда. Формирование мастерства – это длительный, творческий и очень разнообразный процесс, включающий в себя ознакомление с литературой, освещающей тонкости профессии учителя, с теоретическими работами по педагогике и психологии, прослушивание лекций специалистов и опытных ученых, изучение передового опыта своих коллег, наблюдение, проведение показательных уроков и их обсуждение, внедрение в собственную практику результатов научных исследований и передового опыта, самовоспитание и усовершенствование приемов работы, отработка нужных умений, проверка эффективности применяемых методов обучения и воспитания и т. д.

Выводы. Педагог-мастер, это педагог, который постоянно находится в состоянии поиска нового, более эффективного, будь то методы или средства обучения. Педагог-мастер умеет завести учеников и вместе с ними двигаться к достижению намеченных целей. Педагог-мастер постоянно находится во власти стремления к непрекращающемуся совершенствованию наработанных знаний и умений, у которого никогда не ослабевает стремление все дальше постигать секреты обучения и воспитания и делиться ими со своими учениками. Лишь овладев тонкостями науки обучения, секретами педагогического мастерства лично представится возможным научить другого.

Литература:

1. Коблов Ф.С. Совершенствование профессионального обучения рядового и младшего начальствующего состава органов внутренних дел в условиях региона. Дисс. канд. пед. наук. – Владикавказ, 2015. – 285 с.
2. Коблов Ф.Ч. О личностном росте как составляющей профессионализма сотрудника полиции. // Евразийский юридический журнал. № 3 (118) 2018. С. 392-394.
3. Нагоева М.А. Познавательная деятельность слушателей: структура, особенности и пути активизации. // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-2. С. 182-185
4. Нагоева М.А. Подходы к педагогической организации процесса образования. // Современный ученый. 2017. № 3. С. 67-70.

Педагогика

УДК: 372.452

кандидат педагогических наук, доцент Кожурова Алина Алексеевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск);
педагог дополнительного образования Андросова Анжела Тимофеевна
Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования
«Центр эстетического воспитания детей «Айылгы» (г. Якутск)

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ЯКУТСКИХ НАСТОЛЬНЫХ ИГР

Аннотация. Рассматривается адаптированная роль якутских настольных игр в преодолении проблем в процессе развития мелкой моторики детей, у которых по результатам наблюдения были выявлены: общий тонус мышц, недостаточно гибкие и точные движения пальцев рук, несвоевременное переключение движении кисти рук по команде. Разработана и апробирована программа внеурочных занятий по якутским настольным играм. Дано описание планирования учебно-тренировочной работы с учащимися первых классов по отдельности в игре «Хабылык» (лучинки) и «Хаамыска» (камешки). После апробации программы обобщены результаты эксперимента с целью проверки эффективности работы по развитию мелкой моторики рук у детей посредством якутских настольных игр.

Ключевые слова: младший школьный возраст, развитие мелкой моторики рук, начальное образование, дополнительное образование, якутские настольные игры, этнические традиции.

Annotation. Considered adapted the role of the Yakut Board games to overcome the challenges in development of fine motor skills of children according to the results of monitoring were identified: the overall tone of the muscles are not flexible enough and precise movement of the fingers, difficulties in the rapid switching movement of hands on the team. Developed and tested program of extracurricular classes in the Yakut Board games. The description of the planning training with students of the first classes individually in the game "khabylyk" (splinter) and "khaamyska"

(pebbles). After testing the program summarized the results of the experiment to test the effectiveness of the development of fine motor skills in children through Yakut Board games.

Keywords: primary school age, development of fine motor skills of hands, primary education, additional education, Yakut Board games, ethnic traditions.

Введение. Актуальность тематики исследования определяется тем, что у детей поступающих в школу одним из основных показателей готовности к обучению является состояние развития моторики рук. Как показывает практика, формирование мелкой моторики напрямую влияет одновременно и на развитие речи, (артикуляция, правильное произношение звуков, техника чтения) и на формирование навыка письма. Все эти школьно-значимые функции закладывают фундамент общего интеллектуального развития ребенка. Таким образом, по мнению Г.В. Соколова, для развития мелкой моторики необходимо, чтобы младший школьник систематически занимался разнообразными видами ручной деятельности [6].

Стимулирующее влияние на развитие речи и мышления оказывают систематические тренировки на мелкую моторную сферу движений пальцев и являются, как считает М.М. Кольцова, «мощным средством повышения работоспособности коры головного мозга» [5]. Следовательно, можно констатировать, что физическая активность дает возможность для ускорения умственного развития, являясь относительно самостоятельной от высших интеллектуальных функций.

А каким образом можно эффективно развивать мелкую моторику младших школьников? Актуально, с помощью игровых упражнений, которые направлены на развитие, именно, кистей рук и кончиков пальцев. К таким упражнениям традиционно относятся игры с бумагой, игры со строительным материалом и народные настольные игры.

Как один из интересных и традиционных методов, способствующий развитию мелкой моторики у детей, остановимся в комплексе развивающих занятий – якутские настольные игры, которые являются доступным материалом в школах. Кроме этого, якутские настольные игры являются и традиционной забавой, и видом спорта, следовательно, занятия позволяют с раннего возраста приобщить человека к этническим традициям, формировать социальную компетентность и раскрыть творческий потенциал [2]. Вместе с тем, этнокультурная особенность в непрерывном учебно-воспитательном процессе, ориентированная на формирование ценностных отношений, а также на освоение национальных и общечеловеческих ценностей в поликультурной среде, является основной тенденцией развития современного регионального образования [4]. И поэтому, представляется актуальная задача разработки программы и методики развивающих занятий по якутским настольным играм для детей.

Формулировка цели статьи. Цель статьи – выявление эффективности работы развития мелкой моторики рук у младших школьников посредством якутских настольных игр.

Изложение основного материала статьи. Младших школьников обследовали на базе дополнительного образования НОУ Центра развития детей «Корпорация знаний «Интегра»» в городе Якутске. В центре дети после школы занимаются творческим делом развития мотивации личностного роста. В исследовании принимали участие учащиеся 1 классов в количестве 20 учеников в группе продленного дня. В первой смене количество детей составляет 10, во второй смене – 10.

Была апробирована специальная программа внеурочных занятий по якутским настольным играм. Программа адаптирована с учетом выявленных проблем из результатов среза первого этапа: есть дети, которые неправильно держат ручку; выполнения точных движений пальцев рук недостаточно гибкие и ловкие, что характерно общему тонусу мышц; движения ослабленные, наблюдаются трудности в оперативном переключении движений кисти рук по команде, что демонстрирует о существующих проблемах протекания развития мелкой моторики.

Таким образом, программа обучения основной технике якутских настольных игр, нацелена на ускорение правильного развития мелкой моторики рук у детей. Игра в «хабылык и хаамыска» – народная игра, вполне подходящая дошкольному и младшему школьному возрасту, не отвергая детей даже с особыми образовательными потребностями. Подборка упражнений осуществлялась на основе имеющихся знаний и умений учащихся с учетом физиологических и индивидуальных особенностей детей. Дополнительно, опирались и на игровой «позиционный» мотив первоклассников, что воплощает склонность занять положение, новую социальную роль в отношениях с окружающими.

В программе представлена организация и инструкция учебно-тренировочных занятий по-отдельности игр хабылык и хаамыска в соответствии с требованиями ФГОС с целью введения дополнительных здоровьесберегающих технологий в начальном общем образовании. Например, игра хабылык многогранна в деле воспитания и образования, в своем исполнении улучшает не только развитие мелкой моторики, но и взаимосвязанное безотрывное развитие физических и интеллектуальных способностей, далее открывает перспективу уже спортивных достижений.

Для реализации программы было подготовлено соответствующее материально-техническое обеспечение:

- специально отведенное место с соответствующей мебелью (столы, скамейки и стулья) по виду деятельности и возрастным особенностям учащихся;

- для занятий необходим следующий игровой материал (оборудование) по количеству детей в группе: хабылык по 30 штук - 3-4 комплектов, хаамыска по 5 штук - 3-4 комплектов, часы – 1 шт., мячи резиновые (маленькие), подушечки с песком.

Все занятия с ожидаемыми результатами представлены в таблице 1.

Таблица 1

Программа внеурочных занятий по якутским настольным играм «Хабылык» и «Хаамыска»

№	Тема	Содержание	Ожидаемый результат	Кол часов
1	Якутские национальные настольные игры «Хабылык», «Хаамыска»	Введение. История развития настольных игр предков: - значение слов «хабылык» и «хаамыска»; - исследователи, спортсмены и народные мастера настольных игр.	Знать историю игр.	1
2	Игра «Хабылык». Правила игры.	Правила игры. Свободная групповая игра на столе. Выбор позиции.	Знать правило игры.	1
3	Техника подбрасывания и ловли палочек	Стойка игрока Основные положения при подбрасывании и ловли палочек (имитация подбрасывания и ловли).	Овладение техникой подбрасывания и ловли палочек.	2
4	Учебная игра «Хабылык»	Отработка способа игры. Правила игры.	Овладение техникой подбрасывания и ловли палочек.	1
5	Техника подбрасывания и способы ловли палочек.	Подбрасывание 5 палочек и ловля палочек тыльной стороной ладони. Снова подбрасывание и ловля 5 или 3 палочек. Подбрасывание и ловля одной палочки мизинцем и безымянным пальцами. Имитация подбрасывания и ловли на скорости.	Овладение техникой подбрасывания и способами ловли палочек.	2
6	Учебная игра «Хабылык»	Правила игры. Стойка игрока. Отработка способа игры в хабылык. Подбрасывание 30 палочек и ловля по одной палочке тыльной стороной ладони. Снова подбрасывание и ловля. Тренировка подбрасывания и ловли одной палочки мизинцем и безымянным пальцами на скорости.	Овладение техникой подбрасывания и ловли палочек	1
7	Контрольные игры «Хабылык»	Правила игры. Стойка игрока. Отработка способа игры в хабылык.	Знать правило соревнований.	1
8	Обучение правилам игры «Хаамыска»	Стойка игрока. Основные положения при выполнении основных приемов игры. Техника перемещений близко у стола. Имитация подбрасывания и ловли одного камешка.	Овладение техникой подбрасывания и ловли одного камешка.	1
9	Техника подбрасывания и способы ловли камешек	Тренировка подбрасывания и ловли камешек. Игра пятью камешками. Отработка способа ловли и подбора камешек со стола: -по одному в первый раз; -по два - во второй раз; -в начале один, затем – остальные три или наоборот; -подкидывание одного вверх, во время его полёта положить на стол 4 камешка, снова подкидывая камешек, подбирать в ладонь остальные по одному; -все камешки на ладони, подбрасывание и ловля тыльной стороной ладони, снова подбрасывание и ловля всех камешек с прихватом упавших на стол при первом подбрасывании.	Овладение техникой подбрасывания и ловли одного камешка. Овладение техникой шести этапов игры «Хаамыска»	2
10	Учебная игра «Хаамыска»	Стойка игрока. Техника перемещений близко у стола. Имитация подбрасывания и ловли одного камешка. Подбрасывание и ловля по одному камешку.	Уметь выполнять технические приемы игры «Хаамыска».	1
11	Контрольные игры Хаамыска»	Правила игры. Стойка игрока. Отработка способа игры в хаамыска.	Знать правило соревнований.	1

На первых занятиях изучаем историю происхождения якутских настольных игр, значение названий «Хабылык и хаамыска». Игра «Хабылык» («Лучинки») – является одной из самых древних развлечений якутов в холодное зимнее время. Играют деревянными лучинками, которыми пользовались для растопки якутской печи «Камелек». «Лучинки» представляют собой палочки длиной в 16 см, шириной 0,9 мм, толщиной 0,4 мм с острыми краями по обоим бокам в количестве 30 штук. Цель игры в «Хабылык» состоит в том, что надо собрать 30 палочек за наименьшее время или наибольшее количество за 2 минуты. Игра в «Хаамыска» («Камешки») - это игра пятью камешками, одна из самых распространенных в мире. Их делают из брусочков дерева любого происхождения, 5 кубиков размером 1,5 на 1,5см. Играют не только 5, но и 7, 9 камешками. Цель игры заключается в повторении 6-этапной игры с наибольшим количеством камешек раз за 2 минуты.

Следующие занятия направлены на развитие мелкой моторики рук путем устного объяснения и показательных упражнений. Для начала изучаем правила игр и технику подбрасывания и ловли палочек [7].

Правила игры в «Хабылык».

Участник, держа хабылык на ладони, осторожно подбрасывает их вверх, а затем ловит тыльной стороной кисти. Потом снова подбрасывает хабылык вверх и, поворачивая кисть, старается поймать пальцами один хабылык. До 25-ти ловится только по одному хабылык. Пойманные палочки пересчитываются парами. Если на ладонь поймано нечетное количество палочек, то бросок засчитывается и игрок берет себе эту палочку. Подброшенные с тыльной стороны ладони палочки можно ловить на ладонь по-разному, а также можно подхватить их на лету между большим и указательным пальцем. Можно подхватить палочки во время полета снизу, сбоку и даже сверху подброшенной кучи. Оставшиеся пять хабылык можно поймать по 5 или по 3. Поймав нечетное количество хабылык, участник берет себе один, который засчитывается ему в актив. Последний хабылык участник подбрасывает и ловит мизинцем и безымянным пальцем. Пойманные лучинки складываются на стол со стороны играющей руки. Рукой, которая не участвует в броске, разрешается принимать участие в сборе лучинок только после того, как все подброшенные лучинки легли на стол. В случае, когда лучинки падают со стола, игрок ищет и поднимает их за счет зачетного времени.

Игра останавливается, когда игрок поймает последнюю палочку, при этом время определяется и записывается с точностью до секунды. Если игра остановлена по истечении 2 минут, то пересчитывается и записывается количество пойманных палочек. После окончания игры и фиксации результатов пересчитывается общее количество палочек.

Правила игры пятью «Хаамыска» [8].

Игра состоит из шести этапов. Кубик для игры хаамыска может иметь индивидуальные размеры, удобные для игрока. Время игры 2 минуты. Цель игры состоит в повторении 6-этапной игры с наибольшим количеством раз за 2 минуты. До четвертого этапа участник каждый раз рассыпает хаамыска на столе перед собой и берет одну из них.

1 этап: Подбрасывая вверх ее, участник должен во время ее полета успеть подобрать со стола по одной хаамыска и поймать подброшенную.

2 этап: Подбрасывая вверх одну хаамыска, участник поднимает каждый раз по две и ловит подброшенную.

3 этап: Подбрасывая вверх одну хаамыска, участник поднимает со стола вначале одну, затем - остальные три или наоборот.

4 этап: Подкидывая одну, участник во время ее полета должен положить на стол остальные четыре. Снова подкидывает одну и во время ее полета должен успеть подобрать все четыре и поймать подброшенную.

5 этап: Игрок бросает на стол все камешки. Берет одну и, подкидывая ее вверх, собирает в ладонь остальные по одной.

6 этап: Все хаамыска участник держит в ладони, подбрасывает все и ловит их тыльной стороной ладони, снова подбрасывает и ловит все камешки с прихватом упавших на стол при первом подбрасывании.

Игроку для ускорения своей игры на первом, втором, третьем и пятом этапах разрешается подбирать кубики со стола способом «тонгсуур» (стук), т.е. подбор со стола сразу нескольких кубиков за один бросок. При этом подбор разбросанных кубиков в ладонь осуществляется играющей рукой по одному, с характерным стуком пальцев руки по столу.

Результат игры определяется количеством пройденных этапов:

- за один цикл игры из 6 этапов засчитывается 5 баллов;
- за этапы, пройденные дополнительно за циклом, записывается под дробью номер последнего правильно выполненного этапа.

Игра останавливается, когда игрок допускает вторую ошибку при прохождении этапов или проходит две минуты.

После изучения правил игр переходим на практические занятия. Начинается работа с вводного занятия подготовки пальцев рук. Для тренировки кистей рук детям предлагается следующее упражнение: берутся подушечки с песком и имитируется бросок лучинок. Бросок должен иметь необходимую высоту согласно правилу игры. После того, как они научатся подбрасывать и ловить подушечки, приступают к самой игре. Параллельно выполняют общефизические упражнения для мышц рук и плечевого пояса, мышц туловища и шеи, для мышц ног и таза. Более подробно рассмотрим в таблице 2.

Таблица 2

Общая и специальная физическая подготовка для игры «Хабылык, хаамыска»

№	Виды подготовки	Содержание подготовки	Примечание
1	Упражнения мышц кистей рук и пальцев	Легкий массаж пальцев. Сгибание и разгибание пальцев. Упражнения с предметами: - перебирание круп, зерен; - шнуровка на специальных рамках; - мять мячик для большого тенниса; - плетение косичек	Все виды подготовки в сочетании проводятся в начале, т.е. в подготовительной части каждого занятия с целью разогрева мышц для полноценной подготовки организма к занятию и развития тех или иных качеств, необходимые для игры.
2	Упражнения для мышц рук и плечевого пояса	Упражнения с предметами: - перебрасывание мяча с одной руки на другую перед собой; - подбрасывание мяча верх и ловля; - упражнения мячами с напарником; - перебрасывание палочки с одной руки на другую перед собой; - подбрасывание палочки и ловля	
3	Упражнения для мышц туловища и шеи	Индивидуальные упражнения без предметов и с предметами: - наклоны вперёд, назад, вправо, влево без предмета; - наклоны вперёд, назад, вправо, влево с предметом; - наклоны и повороты головы	
4	Упражнения для мышц ног и таза	- приседания в различных исходных положениях; - подскоки; - ходьба; - бег.	
5	Подвижные игры и забавы	- различные игры народа саха и других народов; - комбинированные эстафеты.	

В процессе проведения занятий выявили детей, которые затрудняются в ловле и собирании палочек и камешков. В ходе учебно-тренировочных мероприятий не получалось подбрасывать палочки на высоту по правилам игр, тем самым происходило их раскидывание по всей территории игровой площадки. Наблюдали недостаточную сформированность навыков моторной координации и синхронности движений конечностей, ловкости пальцев рук. Таким образом, несовершенство тонкой двигательной активности кистей и пальцев рук замедляли овладение игрой. Во время ловли палочек на тыльную сторону ладони, дети не успевали сделать поворот кисти рук на обратную сторону, что говорит о недостаточной сформированности быстроты реакции. Но тем менее, небольшие ошибки и затруднения обучающихся постепенно исчезали в процессе систематических тренировок, при многократных повторениях действий, согласно по плану программы, становились более четкими. В итоге после общефизической подготовки мышц рук, пальчиковых упражнений кисти рук, пальцы приобрели ловкость, подвижность и гибкость, следовательно, в дальнейшем влияет на мастерство и технику овладением игр, далее на формирование навыка письма. Следует подчеркнуть, что дети участвовали с большим желанием, несомненно, что настольные игры вносят интерес, волю, настойчивость, дисциплинированность, побуждают к ускорению мыслительных процессов.

Сегодня якутские настольные игры активно распространяются и пропагандируются в образовательных учреждениях региона, центрах дополнительного образования, организациях. В школах республики работают кружки по национальным настольным играм хабылык и хаамыска в начальных и средних звеньях. На первом этапе по классам занимаются только по правилам и по технике игры. На втором этапе между классами проводятся открытые занятия, мастер-классы, соревнования и турниры. Как правило, помощь, активная заинтересованность и участие родителей являются условием сотрудничества школы и семьи в преодолении педагогических проблем. Например, по внеклассным мероприятиям школы среди родителей проводятся турниры. Выявляются сильные игроки они смогут участвовать в соревнованиях различного масштаба. Таким образом, поэтапно игра хабылык и хаамыска модифицируется как вид спорта по национальным играм Якутии. Вводятся новые требования к занятиям по подготовке сдачи норматива разрядника или мастера спорта Республики Саха (Якутия). Например, школьники с 5 класса выполняют норматив мастера спорта, становятся чемпионами в первенстве школьников РС (Я), завоевывают путевку в якутскую традиционную олимпиаду «Игры Манчаары».

Сама игра весьма многофункциональна и незатратна, можно играть где угодно. Можно разделиться на несколько команд и проводить соревнования, эстафеты, пробуждая спортивно-игровой дух. Игры широко используются в календарных программах традиционных школьных соревнований «Игры предков», «Сулустар», «Семейный турнир», школьный «Ысыах», игры в день родного языка и по ним организуются чемпионаты республики, мастер классы по организациям. Победителям присваиваются звания чемпионов республики и спортивные разряды.

После апробации программы внеурочных занятий был проведен контрольный срез с целью проверки эффективности работы по развитию мелкой моторики рук у детей. На этом этапе вошли следующие методики:

1. Диагностические задания для выявления уровня сформированности мелкой моторики пальцев (О.В. Бачина, Н.Ф. Коробова) [1]. Из 10 учащихся 1 класса высокий уровень развития мелкой моторики пальцев имеют 7 учащихся (70%), средний уровень – 2 учащихся (20%), низкий уровень – 1 учащийся (10%). Это показывает, что у обучающихся достаточно развита амплитуда движений отводящих мышц пальцев рук, во время разжимания кулаков пальцы отведены в полном объеме.

2. Тест «Кулак - ребро - ладонь» (А.Р. Лурия) [3]. Из 10 учащихся 1 класса высокий уровень переключаемости движений пальцев рук имеют 6 учащихся (60%), средний уровень - 3 учащихся (30%), низкий уровень - 1 учащийся (10%).

Выводы. По итогам эксперимента можно утверждать, что в процессе овладения якутских настольных игр во внеурочной деятельности у детей развитие мелкой моторики рук с подвигло к ускорению. Вместе с тем, предполагаем, что применение якутских настольных игр оказало значительное влияние как на уровень овладения логическими действиями в обучении: степень развития сообразительности, внимания и быстроты мышления; и как на уровень проявлений волевых качеств ребенка: настойчивость, дисциплинированность, выдержка, инициативность. Прежде чем применять ту или иную методику для нашей выбранной темы, нужно удостовериться в том, что она им физически и умственно доступна и одновременно не слишком легка для того, чтобы правдиво дать оценку состояния развития, достигнутый ребенком. Здесь этнокультурная особенность всего учебно-воспитательного процесса выступает интегральной составляющей не только в формировании ценностного отношения к этническим традициям молодежи, но и в дальнейшем закладывается фундамент жизненных ценностей [9]. Данная работа не ставит точку в решении проблемы усовершенствования мелкой моторики, так как требуется дальнейшая разработка вопросов развития каллиграфического навыка письма и профилактики дисграфии у младших школьников.

Литература:

1. Бернштейн Н.А. Биомеханика и физиология движений: Избранные психологические труды 3-е изд., стер. М.: изд-во МПСИ; Воронеж, 2008. - 160 с.

2. Готовцев И.И. Якутские настольные игры // Этноспорт Якутии. 2012. №35. С. 14-16.

3. Гризик Т.И. Ловкие пальчики: пособие для воспитателей. М.: Просвещение, 2007. - 54 с.

4. Кожурова А.А. Формирование ценностных отношений младших школьников к этническим традициям в условиях поликультурной среды: монография. – Якутск: Издательский дом СВФУ, 2015. – 154 с.

5. Кольцова М.М. Ребенок учится говорить / Пальчиковый игротренинг: серия: Психология детства. Современный взгляд. – М.: У-Фактория, 2006. – 220 с.

6. Соколов Г.В. Большая книга развития мелкой моторики и быстрого обучения грамоте. - Ярославль: Астрель, 2011. - 160 с.

7. Федоров А.С. Саха терут оонньуулара. Народные игры и забавы. The ancient games of Sakha / А.С. Федоров. – Якутск: изд-во «Бичик», 2011.

8. Якутские настольные игры хабылык, хаамыска / Сост.: А.Н. Винокурова, А.В. Избекова, А.Т. Андросова. – Якутск: изд-во «Сайдыы», 2017. - 25 с.

9. Neustroev N.D, Kozhurova A.A., Pavlova E.P., Neustroeva E.N., Shadrina S.N., Borisova L.P. Qualitative Characteristics of Life Values of Studen - tage Youth (As Exemplified by the Republic of Sakha (Yakutia)) // Indian Journal of Science and Technology, Vol. 9(11), DOI: 10.17485/ijst/2016/v9i11/89422, March 2016.

Педагогика

УДК 373.21

доцент, кандидат педагогических наук Койкова Эльзара Имдатовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье анализируется проблема обновления содержания организации образовательного процесса дошкольного учреждения, а именно системы управления и воздействия на этот процесс современных технологий. Определены и охарактеризованы особенности современных технологий в управленческой деятельности. Отмечены тенденции и показатели развития образовательной системы.

Ключевые слова: образовательный процесс, образовательная система, современные технологии, технологии управления, управленческая деятельность, технологическая культура, профессионализм.

Annotation. The article analyzes the problem of updating the content of the organization of the educational process of a preschool educators, namely the management system and the impact of modern technologies on this process. The features of modern technologies in management activity are determined and characterized. The tendencies and indicators of the development of the educational system are noted.

Keywords: educational process, educational system, modern technologies, management technologies, management activity, technological culture, professionalism.

Введение. Современная система дошкольного образования должна соответствовать преобразованиям и изменениям Федерального закона об образовании в Российской Федерации. Обновленная системы дошкольного образования в России предлагает принять и осознать необходимость коррекции содержания и способов управления современной образовательной организацией. Модернизация системы управления организацией образовательного процесса позволит активно использовать современные технологии и пересмотреть подходы к организации педагогического процесса. Для осуществления плавного перехода к инновации и эффективного использования обновленного инструментария, необходимы высокий уровень квалификации руководителей дошкольных учреждений, мотивированность и стремление к самообразованию.

Обновления инструментария, форм и содержания системы управления требует определенного времени [2, с. 45].

Для достижения позитивных результатов в сфере управления дошкольным образовательным учреждением необходимо использовать включение в практику организации, коррекции и непрерывного воздействия современных технологий активных методов и форм. Внедрение современных технологий в сферу управленческой деятельности это довольно сложный процесс, который включает постепенное обновление и совершенствование содержания, методов, средств, технологий управления, что, в последующем, оказывает существенное влияние на повышение эффективности педагогического процесса [2. с. 77].

Изложение основного материала статьи. Современные технологии в организации образовательного процесса могут значительно повысить имидж организации, качество планирования и совершенствовать другие управленческие функции руководителя, помогут решить проблему организации работы органов самоуправления в ДОУ. С помощью современных технологий повысится эффективность организационной структуры дошкольного учреждения, что послужит благоприятному воздействию на процесс саморефлексии и самообразования педагогов, будет способствовать профессиональному и творческому росту педагогов, а также оказывать огромное влияние на качество организации образовательного процесса, значительно увеличит конкурентоспособность дошкольного образовательного учреждения [4, с. 57].

Использование современных технологий в управленческой деятельности руководителя ДОУ существенно разница от развития современных технологий в содержании дошкольного образования, и требует от самого руководителя огромных психологических, организационных, физических усилий. На практике, использование современных технологий в организации образовательного процесса, встречается с сильным сопротивлением, в отличие от инноваций в технологии и содержании образования, так как устоявшаяся система организации образовательной деятельности адаптирует технологии под себя, вследствие чего нередко, утрачивается новое содержание [4, с. 55].

Для достижения высокого результата организации образовательного процесса в деятельности руководителя и педагогов дошкольного учреждения необходим поиск научно-обоснованных теоретических положений, методологически выверенных путей, средств, педагогических условий, которые смогут повысить эффективность использования современных технологий в управлении ДОУ [4, с. 40].

Перемены, которые на современном этапе происходят в системе дошкольного образования, продиктованы очевидной необходимостью в осознании педагогической общественностью всей важности серьезных изменений в организации образовательного процесса в дошкольном учреждении [4 с. 41].

Воспитанники детского сада нуждаются в воспитании, обучении и развитии, в этом контексте следует отметить, что дошкольное образование Российской Федерации находится в подчинении структур управления образованием. Из вышесказанного следует, что дошкольное образование является начальной, полноправной ступенью образовательной системы в целом.

Анализируя, высокие требования и ожидания общественности качественных изменений и перехода дошкольных заведения в режим развития, следует отметить, факт формального или содержательного перехода большинства ДОУ в поисковый режим [1, с. 20].

Данный факт, указывает на качественные признаки изменений организации и управления педагогическим процессом в ДОУ, соответствующий поиску нового инструментария для решения актуальных проблем в развитии.

В сфере дошкольного образования нами были выделены тенденции в развитии образовательной системы: гуманизация, демократизация и диверсификация.

Гуманизация предполагает опору на личностное развитие, формирования всесторонне-развитой личности, которая готова к самоуправляемому развитию.

Одним из важных направлений гуманизации образования можно считать самоопределение личности в культуре, её приобщение к национальным и культурным традициям, обилием новых идей.

Демократизация соотносится с широкими правами и компетенций участников образовательного процесса, ориентировкой на выполнение личных потребностей и запросов субъектов. Это способствует самоактивизации, проявлению инициативности, мотивированного творчества педагогов, их готовности к взаимодействию [8, с. 123].

Диверсификация предполагает расширение возможностей организации в сфере предоставления услуг и ориентация на образовательные потребности участников взаимодействия. Проекция данных оснований предлагает совершенно по-новому взглянуть на все подсистемы ДОУ [8, с. 124].

Объёмное и всестороннее воздействие на систему управления и образовательный процесс ДОУ, возможен при включении личности в деятельность. Образовательные технологии – это тот инструментарий, который помогает обозначить, достигнуть цели и проследить как цель перевоплощается в готовый продукт.

Управление организацией образовательного процесса имеют свои особенности использования современных технологий. Возможность воздействия на всех уровнях на факторы и условия, обеспечит качество и эффективность управления деятельностью учреждения.

Показателями качественной организации образовательного процесса в ДОУ являются принципы: демократизации и гуманизации; системности и целостности организации образовательного процесса; централизации и децентрализации; взаимосвязи и разделения организации образовательного процесса и соответствующих видов управления (традиционное, рефлексивное, самоуправление); объективность и полнота информации при организации образовательного процесса. [2, с. 25]

Существует ряд проблем в организации образовательного процесса с помощью современных технологий в ДОУ, в частности: постепенное знакомство, внедрение инноваций и совмещение с традиционным инструментарием; состыковка и сосуществование различных педагогических идей, концепций и теорий; соответствие требованиям всех субъектов взаимодействия; потребность в новом научно-методическом обеспечении; потребность в совершенствовании профессиональных компетенций педагогического состава образовательной организации; приспособление современных технологий к конкретным условиям; проблема изменения, оптимизации, замены новшеств; проблема использования современных технологий и формирования условий, способствующих этому [1, с. 18].

И так, можно сделать вывод, что современная система отечественного дошкольного образования построена на принципах динамизма, вариативности организационных форм, мобильного реагирования на требования и потребности общественности [1, с. 262].

Стремление перехода к вариативности образования показано в самом широчайшем смысле. Различные типы и виды дошкольных образовательных учреждений, группы кратковременного содержания, дополнительные образовательные услуги (студии, секции, клубы) ориентированы главным образом на потребности семьи и общественные интересы. Вариативные образовательные программы обеспечивают дифференциацию и индивидуализацию организации образовательного процесса [8, с. 26].

В исследовательских работах отмечено, что изменения, которые происходят в содержании и организации образовательного процесса, главным образом связаны с деятельностью педагогов, так как педагог является главным действующим лицом любых преобразований в сфере просвещения. Современные

процессы, происходящие в образовании и обществе, требуют от педагога направить свою работу на гуманистические ценности, соответствующие характеру творческой деятельности [6, с. 14].

Данная проблема разрабатывалась многими учеными. В трудах Ф.Н. Гоноблина, В.И. Завзягинского, Н.В. Кузьминой отражены общие и специальные особенности организации образовательного процесса. В работах Н.В. Горбуновой, М.В. Кларина, С.Д. Полякова, Т.И. Шамовой определены особенности использования современных технологий в процессе организации образовательных процессов [9, с. 16].

Вместе с тем современные научные исследования в области организации образовательного процесса указывают на ряд возникающих проблем, которые связаны с умением и желанием использовать современный инструментарий для организации педагогического процесса в организациях. Довольно низкий уровень восприимчивости педагогическими кадрами возможностей современных технологий. Слабо развитая мотивационная готовность к освоению современных технологий, а непосредственные знания педагогов в области организации образовательного процесса с помощью современных технологий можно охарактеризовать как несистемные и довольно поверхностные.

Овладевая знаниями и совершенствуя навыки применения инновационного инструментария, педагогу необходимо четкое представление уместности использования технология на практике. Умение использовать современные технологии является важным требованием к современному специалисту.

Перечислим основные условия, важные для результативного овладения и использования на практике тех или иных педагогических технологий: осознание педагогом сути технологии, установка социальной группы, необходимую для её поддержки; полное принятие определенной культуры труда того автора, чью технологию педагог изучает; дать возможность педагогу «пожить» в данной технологии, прочувствовать эмоции, необходимость и ценностные установки; основываясь в своём педагогическом опыте на научную теорию; необходимо учесть личные качеств педагога при выборе определённой технологии, так как от этого во многом зависит ее результативность, предложить педагогу разнообразие педагогических технологий, для реализации той, что более всего соответствует его личности, его уникальности учитывая основные задачи образовательного учреждения и потребностей общества; необходимо предоставить педагогу возможность сравнить затраченные усилия и полученный результат, так как минимальный или нулевой результат направит по верному пути оптимизации, медленно, но постоянно «расшивая» узкие места, что послужит гарантией эффективности; выполнение технологии в полном объёме, так как результат можно получить при полном осуществлении всех комплексов действий; развития педагогической деятельности, а именно развития основных частей педагогического мастерства: мастерства организатора коллективной и индивидуальной деятельности детей; мастерства убеждения; мастерства передачи знаний и формирования опыта деятельности; мастерства владения педагогической техникой) [1, с. 23]

Степень технологической культуры зависит от уровня готовности ее основных компонентов: педагогической позиции, а также профессиональных и личностных особенностей; технологических знаний и культуры педагогического мышления; технологических умений и опыта творческой деятельности. Отличие данных уровней друг от друга в индивидуально-личностном плане состоит в наличие осознанности педагогом своей позиции, творческой индивидуальности, в уровне овладения педагогической техники и технологий, адекватных творческой индивидуальности педагога [7, с. 26].

Первый уровень (нормативно-репродуктивный) характеризует педагога, у которого отсутствуют все необходимые профессионально значимые качества, выполняет педагогическую репродуктивную деятельность по образцу или схеме, осуществляя педагогическую технику и образовательную технологию не опираясь на технологические знания, отсутствует склонность к осуществлению творческой деятельности, низкая эффективность результатов обучения детей. Такому педагогу предпочитает строить свою работу по-старому – согласно инструкциям, рекомендациям. Рассмотрим ступени первого уровня:

1 – уровень знакомства, данный уровень даёт характеристику репродуктивной деятельности педагога, который не способен самостоятельно применить в практике собственного педагогического опыта знание технологий;

2 – алгоритмический уровень, который даёт характеристику репродуктивную деятельность педагога, который способен по алгоритму (по памяти) воспроизвести в практике собственного педагогического опыта отдельные фрагменты технологий (или даже целиком), но без учета определённых условий педагогической деятельности (что не является собственным опытом, а только попытка подражать опыту других педагогов).

Второй уровень (адаптивно-эвристический) характеризует педагога, который обладает необходимыми качествами, а также осуществляет педагогическую деятельность, опираясь на технологические знания, использует педагогическую технику и образовательные технологии, учитывая конкретные условия, приспосабливая технику и технологию соответственно этим условиям, имеет склонность к творчеству, однако постоянной необходимости и интереса в творчестве не испытывает. Такой педагог не оторван от педагогической техники и педагогических технологий, но они еще не являются для него осознанной внутренней необходимостью.

Третий уровень (креативно-творческий) характеризует педагога, обладающего всеми нужными профессионально-личностными качествами, который в своей практике использует технологические знания, техники и технологии на высоком творческом уровне, есть устойчивая необходимость в творческом росте, достижение высоких результатов обучения детей. Такой педагог – мастер, творец, исследователь, слившийся со своим инструментом творчества [8, с. 16-18].

Таким образом, организация образовательного процесса в дошкольных заведениях на современном уровне, с целью получения нового качества и позитивного результата, будет зависеть от использования современных технологий, как в управленческой сфере, так и в организации включения в деятельность всех субъектов педагогического процесса.

В рамках управленческой деятельности, возможно использовать такие технологии как: наделение полномочиями, гарантия занятости, системы внутреннего продвижения, построение систем обратной связи, проектное управление [10].

Особенностью технологии «наделение полномочиями», является то, что руководитель предоставляет возможность педагогам принимать определенные решения без консультаций. Конечно же отмечен перечень решений, который должен приниматься на уровне руководства, но если должность не указана и не отмечено, кто несет ответственность за то или иное решение, то воспитатели, методисты смело могут проявлять инициативу, демонстрировать свои творческие находки и профессионализм. Однако данная технология,

требующая ответственности и самостоятельности, не всегда приемлема для сотрудников, которые готовы быть просто исполнителями, и некомфортно себя чувствуют, имея такие полномочия.

Технология гарантий занятости, заключается в предоставлении гарантий занятости и роста в отношения собственного профессионального становления, в обмен на желание и интерес, активно-творческой деятельности в организации. В таком случае весь персонал организации, работает на успех и имидж учреждения, заинтересован в достижениях и долгосрочном успехе дошкольного заведения.

Следующая технология дополняет предыдущую «системы внутреннего продвижения», предполагает наличия возможности обучения и карьерного роста в процессе педагогической деятельности. Приветствуется авторские разработки, идеи, концепции, руководством оценивается не только качество работы в учреждении, но и результативность самостоятельной научно-образовательной активности сотрудника.

Одной из важных технологий управления образовательным процессом, является «построение систем обратной связи». Очень важно, когда в организации, информация исходит не только от руководства, но и через построение специальных систем информация сообщается от подчиненных к руководству. Основа использования данной технологии на практики – это доверие.

Одной из популярных технологий современности является «проектное управление», привлекательность данной технологии заключается в том, что все участники заинтересованы воплотить идею, концепцию, программу в реальность, получить ощутимый результат и удовлетворить потребности каждого участника проекта.

Выводы. Эффективность использования современных технологий организации образовательного процесса зависит не только от компетентности всего педагогического коллектива дошкольного учреждения, но и от качества развития общепедагогических умений, методологической, технологической культур, а также профессионального уровня педагогов.

Литература:

1. Борщева, Л.И. Дошкольные учреждения в системе инновационного образовательного пространства [Текст] / Л.И. Борщева // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета (3/2009). – Пятигорск: ПГЛУ, 2009. – С. 262–266.
2. Волосовец, Т.В., Сазонова, О.Н. Организация педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении [Текст] / Т.В. Волосовец, О.Н. Сазонова. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 232 с.
3. Голицина, В.С. Система методической работы с кадрами в дошкольном образовательном учреждении [Текст] / В. С. Голицина. – М.: Скрипторий, 2005. – 80 с.
4. Ильясов, Д.Ф. Теория управления образованием: учеб. пособие по спецкурсу для студ. пед. специальностей и руководителей образовательных учреждений [Текст] / Д.Ф. Ильясов, Г.Н. Сериков. – М.: Владос, 2004. – 344 с.
5. Киселева, Л.Г. Особенности управления дошкольными учреждениями на современном этапе // Сборник статей. Опережающее образование: концепции и технологии. Материалы Международной научной конференции. – Улан-Удэ, Издательство БГУ, 2004. – С. 40–43.
6. Кудрявцев, В.Т. Инновационное дошкольное образование: опыт, проблемы и стратегии развития / В.А. Кудрявцев // Дошкольное воспитание – 1999. – №11 – С. 13-17.
7. Никитина, Т.А. Качество образования в дошкольном образовательном учреждении [Текст] / Т.А. Никитина // Ученые записки: научный журнал Курского государственного университета. – 2013. – № 2. – С. 26.
8. Сластенин, В.А., Исаев, Н.Ф., Шиянов, Е.Н. Общая педагогика: Учебное пособие для педагогов высших учебных заведений, в 2-х частях, часть I / под редакцией В.А. Сластенина. – М.: Гуманитарный издательский центр Владос, 2003. – 576 с.
9. Фионова, Л.Р. Современные технологии ДОУ – путь к повышению эффективности управления / Л.Р. Фионова // Делопроизводство: информационно – аналитический журнал. – 2006. – № 1. – С. 16–20.
10. Чемеков, В.П., Грейдинг. Технология построения системы управления персоналом / В.П Чемеков. – Москва : Вершина, 2007. – 208 с.

Педагогика

УДК 378 + 37.013

доктор педагогических наук, профессор Колобова Лариса Владимировна
Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбург)

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ)

Аннотация: В статье представлена проблема межкультурной педагогики, ставшей актуальной в связи со всемирными процессами глобализации и интеграции; рассматривается социокультурный аспект поликультурного образования; описан зарубежный опыт подготовки учителя к работе с учащимися-иммигрантами; кардинальные изменения в обществе, культурной жизни, изменения в самом образовании актуализируют проблему подготовки учителя.

Ключевые слова: поликультурное образование, многонациональная среда, межкультурная программа, подготовка учителя, учащиеся-мигранты, культурное многообразие.

Annotation. The article deals with the aspects of intercultural pedagogics which have become the issues of current concern because of all-round globalization and integration; the author examines sociocultural aspects of multicultural education, exemplifies foreign experience of teacher education in regard to migrant students, and outlines fundamental changes in our social and cultural life that maintain the problem of teacher education.

Keywords: multicultural education, multinational environment, intercultural project, training of teachers, migrant students, cultural diversity.

Введение. Школа является микрообществом, где взаимодействуют учащиеся с разнообразными культурами. Это место предназначено содействовать построению гармоничного совместного существования через познания другого и самого себя. Учитывая поликультурную конфигурацию нашего нынешнего

общества, необходимо придавать более важное значение межкультурной педагогике, реализуемой на всех предметах и предназначенной для всех учащихся, независимо от их культуры. Данный вопрос довольно ранимый, а дискуссии и расхождения по нему довольно многочисленны, поэтому проблематика должна подвергнуться дальнейшему глубокому изучению, особенно при подготовке учителей и ее применении в классе.

Но какие инструменты и знания доступны учителям для решения этой социокультурной реальности? Обеспечивается ли в школе развитие подлинного межкультурного диалога?

Изложение основного материала статьи. Межкультурный вопрос давно обсуждается на политическом уровне. Именно в Совете Европы возникает необходимость осознания и принятия концепции межкультурного образования. В соответствии с Европейской директивой от 25 июля 1977 года дети трудящихся-мигрантов получают право на школьное обучение [1]. Она требует от государств-членов Сообщества организовать бесплатное образование, включая преподавание официального языка или одного из официальных языков принимающего государства, начальную и непрерывную подготовку учителей, отвечающих за преподавание курса на родном языке и культуры происхождения. Данная директива порождает три конкретные меры: владение языком общения и обучения, создание языковых и культурных курсов и подготовка учителей к межкультурной педагогике [2].

В тексте статьи 6 Указа о миссиях 1997 года, говорится о том, что необходимо «подготовить всех учеников стать ответственными гражданами, способными содействовать развитию демократического общества, солидарности, плюрализма и открытости для других культур». Для решения задачи организуются курсы, открывающие новые языки и культуры. Но слабым местом оказывается то, что они слишком ориентированы конкретно на молодых людей иммигрантского происхождения и подвергаются риску усиления разобщенности.

Спустя несколько лет, публикуется декрет «об усилении образования для воспитания ответственного и активного гражданина в учреждениях, организованных или субсидируемых Французским сообществом». Указ направлен на закрепление вопросов воспитания гражданства в школе и продвигает документ «Быть и стать гражданином», который знакомит учеников 5-6 классов с гражданским и политическим обществом. Один из пунктов касается вопроса культурного многообразия с целью стимулирования дебатов среди молодежи. Поликультурность, таким образом, находит свое место в воспитании гражданственности.

Во французском обществе, в подготовке учителей минимально применяется межкультурный подход, но говорить о его полном отсутствии нельзя. Начиная с 1985 года, подготовка учителей начальной, средней школы и преподавателей педвузов дополнилась новой учебной программой в контексте межкультурной ситуации.

Для ее реализации группа по вопросам многокультурного образования Министерства образования с 1993 года обязала Службу оценки и развития программ Льежского университета и Брюссельский центр межкультурных действий создать согласованный подход к начальному и непрерывному обучению специалистов, сталкивающихся с мультикультурализмом в начальных школах. Они предложили трехэтапный учебный модуль: первый - повышение осведомленности участников о модели межкультурной коммуникации, которая может быть легко перенесена в школьный контекст, второй - трудности, с которыми сталкиваются работники школы, и третий - разработка проектов возможных изменений внутри школы. В рамках европейского партнерства обучение тестировалось в большом количестве школ. Однако в своей Книге заявок на 2009 год, Движение против расизма, антисемитизма и ксенофобии подчеркивает, что эти нововведения не позволили прочно и глубоко изменить вектор. Действительно, некоторые предметы (история иммиграции и расизма, вклад иммиграции в развитие Бельгии, место Бельгии в колониальной политике) по-прежнему не являются частью программы официальной подготовки учителей.

Эта официальная программа была рассмотрена в рамках реформы высшего образования, проведенной в 2000 году министром Ф. Дюпюи. Она предусматривает интеграцию вопроса культурного разнообразия в начальную подготовку учителей. Учебная деятельность программы «Теоретический и практический подход к культурному разнообразию и гендерному измерению» составляет 39 часов занятий в течение первых двух лет обучения. В течение первого года предлагается 15-часовой курс под названием «Теоретический подход к культурному разнообразию», а затем второй, 24 часовой, курс «Образование в культурном разнообразии». Сегодня эти курсы являются частью учебной программы для будущих учителей. Но чтобы обучить учителей ситуациям, с которыми они столкнутся на местах, этих двух курсов недостаточно, поскольку практическая часть, предлагаемая по этим темам в начальной подготовке требует доработки (нет конкретного периода обучения, встречи заинтересованных сторон, работающих по этим вопросам, анализа ситуаций на месте).

Начальная подготовка учителей дополняется обучением без отрыва от производства. Институт непрерывного образования является официальным органом, отвечающим за организацию курсов межсетевого взаимодействия, предлагаемых в школах. Он предлагает два учебных модуля по вопросам разнообразия в педагогической деятельности.

Существуют также дополнительные тренинги, организованные каждой из учебных сетей, темы некоторых касаются культурного разнообразия, но большинство из них довольно общие (управление конфликтами, воспитание гражданственности).

То же самое касается и подготовки преподавателей высшего образования, где межкультурный подход занимает слишком мало места, кроме изучения французского языка как иностранного, где целевая аудитория состоит исключительно из иностранцев. Таким образом, теоретический приобретенный багаж теряет смысл, если он не реализуется на собственном опыте.

Отсутствие обучения межкультурному диалогу может побудить учителей придерживаться нейтрального подхода, подчеркивая сходство и не выявляя специфических различий между учащимися. Этот подход аналогичен механизму некоторых школ, ищущих компромисс в отношении базовых ценностей, позволяющих жить вместе, но оставляя в стороне богатство различий.

Учитывая важность межкультурного вопроса в наше время и его значение в школьной среде, удивляет скромный список инициатив, предоставляемых государством по данному направлению. Министерство образования организует курсы языка и культуры происхождения, которые в течение многих лет содействуют связям с культурой, способствуют психологическому балансу и адаптации. Очевидно, что легче

интегрироваться в учебные планы языковых и культурных курсов, чем искусственно вставлять историю иммиграции в программу курса истории.

Исходя из идеи, что этнокультурная и социально-экономическая напряженность должна быть снята, федеральное правительство по инициативе Мари Арены создает Комиссию по межкультурному диалогу в 2004 году (позже Управление по межкультурности). Его миссия заключается в том, чтобы готовить рекомендации правительству в целях укрепления общества, основанного на многообразии, уважении культурных особенностей, недискриминации, интеграции и общечеловеческих универсальных ценностях.

Но рекомендации подвергаются критике в меняющемся политическом контексте и не имеют конструктивных решений. Намерения государственных институтов по обучению учителей социокультурному разнообразию формально существуют, но они не воплощаются при подготовки учителей.

Согласно исследования Одри Гейне, специалиста по межкультурной психологии и подготовке преподавательского состава, большинство учителей во время обучения, заявляют, что у них мало возможностей интегрировать тему поликультурности в класс и в урок. А ситуаций, позволяющих им думать, анализировать и говорить об этом вопросе, еще реже [3].

«И все же большинство учителей, часто сталкивающихся с критическими инцидентами в своих классах, отмечают, что хотят участвовать в этих процессах и приобрести навыки управления конфликтами и межкультурной коммуникации» [4].

Хавьер Ремейл, специалист по межкультурному общению, выступает в пользу межкультурной программы, которую она квалифицирует как неогуманистическую, потому что она более ориентирована на гуманитарные науки по всем предметам. Цель межкультурной педагогики - расширить горизонты учащихся, чтобы стать гражданами мира. «Формирование граждан мира не является нейтральным идеологически, оно предполагает рассматривать иностранца как другого гражданина, моего равного и признавать во всей человеческой культуре как неотъемлемую ценность» объясняет Xaviere Remacle [5]. Этот подход выходит за рамки знаний и подразумевает развитие чувства бытия по отношению к другому и к различию. Учитель должен уметь ответить на культурные потрясения, которые происходят в классе, а не игнорировать их. Необходимо помогать учащимся высказываться о различиях и сходствах в спонтанных ситуациях школьной жизни.

Расширение межкультурных контактов, децентрированность, гетерогенность современного культурного пространства, толерантность как фундаментальная ценность - все эти социокультурные процессы требуют глубокого осмысления специфики отношения Я-Другой. Прогрессивная педагогика, излагаемая Xaviere Remacle, оставаясь в гармонии с нынешним миром, заставляет школу стать местом перехода между семьей и взрослым обществом, и провозглашает глубокую реформу образования.

Учителя разного уровни образования, разных предметов обеспокоены одной и той же проблемой, которая стала частью их повседневной жизни. Они сталкиваются с трудностями в решении некоторых научных тем, таких как теория эволюции в дискуссии с учениками-мусульманами. Или упоминаются случаи, когда девочки отказываются снимать свои платки в классе.

Учителя отмечают также важность предрассудков, связанных с социально-культурным разнообразием как среди учащихся, так и среди членов школьного учреждения. Они говорят о конфликтах, которые могут вызвать эти негативные отношения, о напряженности, вызванной ситуацией формальной аккультурации молодых людей из иммигрантского происхождения.

Эти выводы поднимают вопрос об институциональных механизмах, предлагаемых для оказания помощи учителям в решении подобных ситуаций.

Действительно существуют комплексные меры, обоснованные, в частности, указами, определяющими приоритетные задачи базового и среднего образования [7] и направленные на обеспечение равных возможностей для всех учащихся [8].

Цели реализуются с помощью таких механизмов, как Психолого-медицинские социальные центры, Службы посредничества в школах, Мобильные команды. Эти службы помощи, безусловно, благоприятствуют работе учителей. Однако, они не направлены конкретно на управление социально-культурным разнообразием в школьном пространстве и не нацелены непосредственно на учителей. Учителям косвенно оказывается помощь, но им не удается полностью участвовать в процессе решения межкультурных проблем.

Обнаруживается противоречие в обеспечении системы образования. Подготовку к работе с многокультурным многообразием проходит довольно небольшое количество учителей, как будто бы его не существует на самом деле, а курсы, специально предназначенные для молодых людей-иммигрантов, рассматриваются некоторыми как изоляция в «псевдокультурной памяти» [6].

Большинство приписывает учащимся иммигрантского происхождения придерживаться знаний, правопорядка, социальных и культурных кодов, но в то же время напоминает об их культурном отличии. Фактически, феномен этничности становится все более важным и в обществе, и в школе. Неоднородность аудитории и неудачи в школе поощряют использование этнических категорий и выделяют усиливающуюся тенденцию перевести общественные и школьные отношения в межнациональные. Таким образом, образовательные трудности, с которыми сталкиваются молодые люди, часто интерпретируются с точки зрения культурных проблем.

Учащиеся-иммигранты оказываются в сложной ситуации: поведение неповиновения, наблюдаемое среди некоторых из них, относят на счет культурного конфликта между школьным и домашним кодексами.

Программы и курсы, предлагаемые учителям должны им позволить разработать инновационные и эффективные методы для понимания поведения учащихся-иммигрантов в школе. Для этого они должны подвергнуться эпистемологическому анализу. Учителя должны иметь возможность пересмотреть свои собственные концепции по отношению к мировоззрению учащихся- иммигрантов.

Выводы. Учителя тесно связаны с передачей знаний, процессами обучения и межличностными отношениями. Аккари и Гохард-Раденкович изучив преобладающие ценности и представления учителей о концепции образования, отмечают влияние культурного наследия на учителей и их прошлого опыта работы в учебном заведении [9]. Крисошу отмечает, что причины неудач и успехов учащихся определены учителями по их социальному и культурному происхождению [10]. Поэтому схемы подготовки учителей должны позволить им задать вопрос о самом себе, своей социальной и культурной системе координат. Захарчук говорит о «необходимости взглянуть на себя, на свой маршрут и на отношения с культурой» [11]. Только при

таком типе рефлексивной работы и децентрализации своей системы отсчета могут быть достигнуты межкультурные договоренности и понимание Инаковости.

Таким образом, учитель - это не просто «инженер языковой системы», не «тренер», развивающий определенные навыки и умения, он - посредник между культурами. Он должен постоянно представлять себе возможности межкультурного обучения в контексте своего предмета и строить свои занятия соответствующим образом. Такая организация учебного процесса способствует формированию и развитию личности учащегося. Необходимость решения нестандартных задач как в процессе учебы, так и в будущей профессиональной деятельности требует развития эвристического мышления, креативности, оперативности, целеустремленности, инициативности в решении проблем. При рассмотрении культурных различий нужно исходить из принципа равноценности всех человеческих культур. При этом следует подавить в себе этноцентризм - чувство превосходства собственного языка и собственной культуры. Задача учителя - привить учащимся объективное, свободное от предрассудков и терпимое отношение к «чужой» культуре. Учитель должен пробудить в учащихся любопытство познания иной культуры и учитывать возможности взаимодействия, взаимопроникновения и взаимодополнения культур.

Литература:

1. http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31977L0486:FR:HTML
2. http://www.cbai.be/revuearticle/675/
3. HEINE Audrey, «Diversité culturelle à l'école: Quand les profs s'en mêlent », dans Agenda interculturel du CBAI, n°295, 2011.
4. Défini par Margalit Cohen Emerique comme une « situation conflictuelle qui se produit entre deux individus culturellement différents placés en interaction dans une situation sociale ». Cohen Emerique, M. (1999), Le choc culturel. Revue Antipodes, 145, 3-31
5. Remacle Xavière, « Pédagogie interculturelle », dans Echos, n°67, http://www.cbai.be/resource/docsenstock/formation/Ble_67_Xaviere_Remacle.pdf
6. Marc André, « Pour une action interculturelle », dans Migrations, 2012, http://www.migrations-magazine.be/les-numeros/7-integration-un-horizon-a-partager/item/127/127
7. Décret du 24 juillet 1997.
8. Décret du 30 juin1998.
9. Akkari, A. J. et Gohard-Radenkovic, A., op. cit.
10. Chryssochoou, X.; Picard, M. (1998). Explications de l'échec scolaire: les théories implicites des enseignants selon l'origine sociale et culturelle de l'élève. Psychologie & éducation, 32, 1148-9502.
11. Zakhartchouk, J.-M. (1998). L'enseignant, un passeur culturel, Paris, ESF.

Педагогика

УДК 378 + 37.013

доктор педагогических наук, профессор Колобова Лариса Владимировна
Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбург)

ОБРАЗОВАНИЕ И СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЕ МНОГООБРАЗИЕ

Аннотация. В статье представлена сущность понятия «поликультурное образование» – явления, получившего свое развитие, в связи с открытием границ и всемирными процессами глобализации и интеграции; рассматривается не только социокультурный аспект данного явления, но, главным образом, отражен его педагогический смысл; обосновывается соотнесение понятий образование – культура – общество – учитель; представлены некоторые концепции поликультурного образования и возможные перспективы их реализации.

Ключевые слова: культурное взаимопонимание, поликультурное образование, инаковость, культура меньшинств, доминирующая культура, учителя, учащиеся-мигранты, культурное многообразие.

Annotation. The article explains the notion of 'multicultural education' as a present-day phenomenon generated by removal of borders and world-wide globalization and integration. The author examines not only socio-cultural aspects of this phenomenon, but illustrates its pedagogical implications, substantiates the correlation of concepts 'education – culture – society – teacher'and discusses some concepts of multicultural education and possible prospects for their implementation.

Keywords: cultural understanding, multicultural education, otherness, minority culture, dominant culture, teachers, migrant students, cultural diversity.

Введение Глобализация выдвигает перед образованием сложную задачу подготовки молодежи к жизни в условиях многонациональной и поликультурной среды, формирования умений общаться и сотрудничать с людьми разных национальностей, рас, вероисповеданий. При этом очень важно научить молодежь понимать и ценить своеобразие различных культур, воспитать ее в духе миролюбия и уважения всех народов

Поликультурное образование как великая дидактика или искусство преподавания всего для всех относится к утопии, которая стремится к мирному сосуществованию культур и народов и уже знаменует существование межкультурного проекта как основы нашей цивилизации.

Изложение основного материала статьи. В XVII веке Я. А. Коменский, философ и педагог, заявил: Мы решаемся обещать Великую дидактику, т. е. универсальное искусство всех учить всему. И притом учить с верным успехом, так, чтобы неуспеха последовать не могло; учить быстро, чтобы ни у учащихся не было обременения или скуки, чтобы обучение происходило скорее с величайшим удовольствием для той и другой стороны; учить основательно, не поверхностно и, следовательно, не для формы, но подвигая учащихся к истинной науке, добрым нравам и глубокому благочестию. Наконец, все это мы выясняем a priori, т. е. из самой настоящей неизменной природы вещей, точно заставляя вытекать из живого источника неиссякающие ручейки; затем, соединяя их в одну большую реку, мы устанавливаем некоторое универсальное искусство создавать всеобщие школы [4].

Мысли ученого касаются всеобщего образования и провозглашают идею современной педагогики, которая включает в приобретение знаний гуманистическое мировоззрение. Более того, целью образования

является изучение общения между учениками. Как отмечает М. Денис, педагог сталкивается с проблемой общения, без которого любые отношения не смогут получить развитие. Таким образом Коменский, решая эту проблему, мастерски отходит от традиционной педагогики. Хотя, Коменский признает благотворный интерес к приобретению теоретических и технических знаний, он неоднократно подчеркивал необходимость коммуникации, установления человеческих контактов. Одной из целей образования является установление прочных связей между людьми. (...) В педагогике коммуникации, эмоциональность занимает лидирующую роль [5].

Эти слова, адресованные всем, независимо от культуры или этнической принадлежности, подтверждают, что вопрос о приобретении знаний неотделим от обучения в общении между людьми, с целью взаимного обогащения. Учитывая эмоциональность и идентичность учащегося, можно интегрировать социокультурное или языковое измерение в процесс приобретения межкультурной компетенции и обучения ученика стать «посредником-переводчиком, универсалом культур и народов».

В перспективе универсального и поликультурного образования, учитывающего различия при поиске фундаментальных сходств, возможно установить новые основы образовательных моделей. Современная педагогика разнообразия опирается на известную типологию Г. Кастано и Г. Мартинес, которая включает: культурное взаимопонимание, близкое к французской модели интеграции и культурный плюрализм, основанный на учете различий или культурных особенностей [6].

Модель культурного взаимопонимания основана на признании культурных различий и направлена на интеграцию вклада всех этнических и культурных групп в общую культуру. Как подчеркивает Г. Кастано, речь идет о том, чтобы дети знали о вкладе, который каждая культурная группа внесла в общество, помогая им ликвидировать расовые предрассудки, давая им возможность узнать и оценить культурные различия, признать право других быть разными [6].

В этой связи, речь идет не о ассимиляции этнических групп доминирующей культуры, а рассмотрение их мирного сосуществования, позволяя им в полной мере участвовать в социально-экономических институтах принимающей страны. Интерес этой модели заключается в том, что она предполагает совместное исследование оценки различий и определение сходства, начиная с работы по разъяснению, анализу и оценке ценностей, убеждений и норм, которые все поддерживают.

Модель «культурного взаимопонимания» или «человеческих отношений» во многом основана на вкладе социальной психологии и направлена на то, чтобы способствовать позитивному чувству единства, начиная с работы над представлениями о другом и обучении сотрудничеству (работа над предрассудками, стереотипами).

Модель культурного плюрализма объединяет несколько тенденций, таких как антирасистское образование или образование в области культуры, и поднимает проблему места и прав меньшинств по отношению к большинству: оно в основном позволяет поставить вопрос о справедливости которые должны преобладать в обществе для преодоления расистских взглядов и процессов дискриминации. Г. Кастано пишет, что модель основана на непризнании этническими меньшинствами методов аккультурации и ассимиляции, с которыми они сталкиваются в контакте с культурой большинства. Подход основывается на работе американской культурной антропологии и направлен на расширение плюрализма для всего общества с целью трансформации и социальной реконструкции.

Данная модель предусматривает, что социальное поведение организуется скорее на групповой базе, чем индивидуальной, каждая группа пытается контролировать инструменты власти, богатства и престижа, существующие в обществе. Она вдохновлена культурной антропологией, которая рассматривает всю культуру как систему ценностей и верований, каждая из которых несет видение мира, формирующее целостное, которое нельзя оценивать. Таким образом, образование должно учитывать различия и интегрировать в образование (школьные программы) учебные материалы, содержащие вопросы культуры мышления меньшинств. А. Седано и Ф. Мартин отмечают, что согласно этой модели школа должна содействовать идентификации и этнической принадлежности, школьные программы принимать во внимание стили обучения этнических групп и специфичное культурное наполнение [7].

Особое внимание уделяется подготовке учителей и развитию двуязычных навыков, в учебную программу включены программы, посвященные этнологическому изучению культуры меньшинств, в целях повышения осведомленности будущих учителей об их истории и образе жизни. Также разработаны бикультурные и двуязычные программы для улучшения успеваемости учащихся из числа меньшинств и для развития уверенности в себе, которая возникает из-за того, что она отождествляется с собственной культурой.

Существуют две взаимодополняющие концепции: социальная психологическая антропология и психологическая антропология. Модель плюрализма в социальной антропологии была установлена Г. Кастано и Г. Мартинесом (1999), где культура представляется не как однородное целое, а как феномен организации внутренних различий, начиная с процессов взаимодействия между людьми, несущими разные культуры [6]. Определение вполне согласуется с мыслью Э. Сэпира о культуре как системе межличностного общения [8]. Данный подход позволяет глубже разработать концепцию поликультурного образования, ориентированного на всех учащихся, содействующего плюрализму как ценности и цели образования.

Вторая модель представлена французской работой К. Камиллери и К. Кланет в области психологической антропологии, основанной на исследованиях межкультурной психологии. Цель состоит в том, чтобы изучить взаимодействие между индивидуумами и группами разного культурного происхождения, начиная с анализа имеющихся стратегий. Речь идет об изучении личности в ее контексте и определении влияния культурной идентичности на ее поведение в ситуации взаимодействия. Так называемый «системный» подход вносит важный вклад в переформулировку интеграции в плюралистическом смысле: существует взаимозависимость между мажоритарной культурой и культурами меньшинств, основанная на требовании системной согласованности [2]. В этом контексте, одна из задач поликультурного образования состоит в том, чтобы содействовать переориентации на внешний мир и на представления об инаковости, иметь возможность войти в новый образ мышления, который не сводится ни к культуре большинства, ни к культуре меньшинства: это то, что Клане называет «неопубликованным образованием», производством смысла, который можно определить как метакультуру [3].

Клане выделяет три характерных аспекта, которые лежат в основе поликультурного образования: системный, который направлен на интеграцию сложности, связанной с расширением сферы педагогики, в

смысле учета культурной неоднородности; парадоксальный, целью которого является преодоление противоречий, связанных с признанием этих различий и их педагогическим управлением; переходный, целью которого является создание пространств, в которых создаются условия для создания или воссоздания культурных кодов [3].

Метакультура передает философию поликультурного образования, ориентированного на концепции «взаимности» и «децентрализации», которые позволяют пробудить интерес к разнообразию и передать знания помимо мажоритарных и миноритарных противоречий. Именно модель педагогики разнообразия нуждается сегодня в научных размышлениях о поликультурности.

К. Аллеманн-Гионда предлагает пересмотреть парадигму: речь идет о переходе от образования, ориентированного на детей мигрантов, в более общем плане меньшинств, к образованию, адресованному всем ученикам с перспективой установления плюрализма в формировании личности и развитии его лингвистических способностей. В этом смысле культурное разнообразие должно быть частью философии образования, поощряя последовательную интеграцию разнообразия в нормальность, выработку педагогики разнообразия или инаковости [1].

Согласно К. Аллеманн-Гионде, модель педагогики разнообразия является лучшей, которая связывает требования признания культур меньшинств со значениями равенства и межкультурной коммуникации. Признание языков меньшинств является решающим шагом в этом направлении, понимаемым как «расширение понятия языко-культурного меньшинства. Язык, поскольку он позволяет установить межличностное общение, является незаменимым признаком самобытности: культурная идентичность основана на лингвистической идентичности, и это необходимо учитывать в официальной учебной программе, как необходимое условие, чтобы говорить об уважении культурного разнообразия [1].

Выводы. Таким образом, межкультурный подход, основанный на модели обучения разнообразию, позволяет раскрыть конфликтующие и дуалистические рассуждения о культуре большинства или культуре меньшинства, открыть общекультурные ценности, пробудить инакомыслие во всех его формах (культурная, языковая, этическая, религиозная, научная и т. д.), именно эта модель обучения разнообразию может вдохновить на создание межкультурной педагогики и интегрировать ее в школьные программы всех классов.

Реальными условиями развития, мировой, федеральной и региональной доктрин поликультурного образования являются: наличие мультикультурного пространства, что предполагает широкое использование разнообразных культурных ценностей, учет национальных традиций в воспитании и обучении, когда действует принцип национально-культурной сообразности, позволяющей создавать условия для формирования культурной идентичности детей; создание новой, гуманной, разнообразной и сложной культурной среды для развития личности: формирование планетарного мировоззрения и глобализма; освоение общечеловеческих ценностей мировой, национальной и этнической культур с использованием современных технологий межкультурного взаимодействия. Именно благодаря новым изысканиям педагогической науки (инноваций, передовой педагогический опыт, творчество) происходит развитие поликультурного образования, способного вывести общество и образование из кризиса.

Литература:

1. Allemann-Ghionda, C. Education et diversité socio-culturelle / C. Allemann-Ghionda. – Paris: L'Harmattan, 1999. – 234 p.
2. Camilleri & Cohen-Emerique, C. M. Chocs de cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel / C. Camilleri & Cohen-Emerique. – Paris: L'Harmattan, Coll. Espaces interculturels, 1989. – 145 p.
3. Clanet, C. L'Interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines / C. Clanet. – Toulouse: PUM, 1998. – 320 p.
4. Comenius, J-A. La Grande didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous (1627-1632), trad. de Marie-Françoise Bosquet-Frigout, Dominique Saget, Bernard Jolibert. 2e éd. revue et corrigée. Paris, Klincksieck, 2002.
5. Denis, M. Comenius / M. Denis. - Paris: PUF, Coll. Pédagogues. - 1994. - 123 p.
6. Garcia-Castano & Granados-Martinez, F-J. A. Lecturas para educacion intercultural / F-J. Garcia-Castano & A. Granados-Martinez. - Madrid, Ed. Trotta. - 1999. – 258 p.
7. Munoz-Sedano & Martin, A. F. La recherche dans l'éducation interculturelle: analyse critique et perspective / A. Munoz-Sedano & F. Martin systé n° 3/2000.
8. Sapir, E. Language, Culture, and Personality / E. Sapir. - University of California Press,. - 1985. – P. 134

Педагогика

УДК 378 (07)

преподаватель Конышева Юлия Романовна
Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);
преподаватель Осокина Нина Константиновна
Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород)

ВИДЕОМАТЕРИАЛЫ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

Аннотация. В связи с тем, что аудирование является одним из самых сложных для овладения видом речевой деятельности, рассматривается вопрос о необходимости привлечения видеоматериалов с целью более успешного овладения данным навыком. В связи с этим, выявлены и обобщены основные преимущества использования видеоматериалов при обучении аудированию. Сделан вывод о возможности повышения мотивации учащихся в ходе использования подобных материалов на уроках английского языка. С целью реализации потенциала видеоматериалов на уроках, рассмотрены их типологии, а также принципы отбора.

Ключевые слова: технические средства обучения, видеоматериалы, мотивация учащихся.

Annotation. Due to the fact, that listening comprehension is one of the most difficult skills to acquire, in order to mater this skill it is necessary to use video materials in the process of language learning. The main advantages of using video materials in teaching listening skills are singled out. We concluded that the usage of video materials

could increase student's motivation at the English lesson. In order to realize the potential of video materials at the lessons, the existing typologies of video materials, as well as the principles of their selection are considered.
Keywords: technical teaching aids, video materials, student's motivation.

Введение. Составителями действующего на сегодняшний момент федерального государственного образовательного стандарта определяется углубленная трактовка цели обучения иностранному языку в школе – достижение учащимися иноязычной коммуникативной компетенции на пороговом уровне, иными словами, способности и реальной готовности школьников осуществлять иноязычное общение и добиваться взаимопонимания с носителями иностранного языка [1, с. 3]. Коммуникативная компетенция, по мнению И.А. Зимней, это «сформированная способность человека выступать в качестве субъекта коммуникативной деятельности общения» [2, с. 34].

Формулировка цели статьи. Цель статьи – рассмотреть вопрос о необходимости привлечения видеоматериалов с целью более успешного овладения навыком аудирования, выявить и обобщить основные преимущества использования видеоматериалов при обучении аудированию, а также рассмотреть их типологии и принципы отбора.

Изложение основного материала статьи. Практика ведущих методистов и педагогов показывает, что наибольшее количество проблем и неудач у учащихся связано именно с пониманием иноязычной речи на слух. Аудирование представляет собой сложный вид речевой деятельности, поскольку его процессы в реальном общении (к выходу на которое и должен быть направлен процесс обучения английскому языку) практически необратимы [3, с. 238]. В связи с этим, можно сделать вывод о том, что проблема понимания иноязычной речи на слух является действительно актуальной на сегодняшний момент.

За последние десятилетия, с развитием технологий в области преподавания языка, появилось большое количество инноваций, качественно новых аспектов, обогащающих существующие методы и приемы обучения иностранному языку. Развитие различных отраслей экономики, быстрая смена технологий, смена видов профессиональной деятельности вызывает повышенный спрос на образовательные услуги и порождает новые формы профессиональной подготовки, ориентированные на использование информационных и коммуникационных технологий и самостоятельную работу обучаемых [4, с. 1].

Роль преподавателей, в меняющемся мире, очевидна – сделать всё возможное, чтобы показать учащимся, что технические (в том числе аудиовизуальные) средства могут служить не только предметом развлечения, но и оказать неоценимую помощь в обучении. На сегодняшний день тот факт, что современный учитель использует не только учебник, но и всевозможные видеоматериалы, с целью обогатить урок, привить учащимся желание к изучению иностранного языка, является нормой.

Считается, что учащиеся с гораздо большим энтузиазмом посещают уроки учителей, которые идут в ногу со временем, так как это помогает им усерднее концентрировать внимание и легче соотносить обучение с реальной жизнью. Преподавание и обучение становится однообразным, когда педагоги вынуждены полагаться лишь на текст книги, как единственный источник обучения, ведь благодаря наличию в школах необходимых технических средств (таких как компьютер, интерактивная доска, проектор), возможности в области преподавания иностранных языков в разы увеличиваются. Особо важно подчеркнуть роль использования видеоматериалов, которые обогащают не только жизненный опыт учащихся, но и учителя, так как не каждый преподаватель имеет возможность посетить страну изучаемого языка.

Учеными доказано, что обучение аудированию является одной из самых сложных задач для преподавателей иностранных языков. Однако, развитие технологий, в том числе появление различных видеоматериалов, облегчает эту задачу, оказывая все большее влияние в области обучения английскому языку благодаря своей простоте в использовании и высокой способности мотивировать учащихся. Формирование положительной мотивации чрезвычайно важно, так как ведет к тому, что ученик сам захочет приобрести новые знания, без постороннего принуждения и помощи [5].

Е.Н. Соловова также подтверждает преимущество привлечения видеоматериалов в процессе обучения аудированию, подчеркивая, что визуальный образ помогает решить некоторые трудности, обусловленные условиями аудирования. Речь идет о видимом наличии источника речи. Е.Н. Соловова подчеркивает научно обоснованное утверждение гласящее, что если источник речи видим, то процент понимания речи со слуха будет намного выше, нежели в его зрительное отсутствие. Мимика, жесты, движения губ, контакт глаз – все это помогает нам понять говорящего при реальном общении. К сожалению, при прослушивании аудиозаписи возможность подкрепить информацию, воспринятую на слух экстралингвистическими средствами общения, перечисленными выше, теряется [6, с. 126].

Итак, обобщим и дополним все вышеперечисленные достоинства использования видеоматериалов:

1. в первую очередь, использование видеоматериалов в процессе обучения аудированию на уроках английского языка позволяет учителю реализовать один из важнейших принципов — принцип наглядности обучения, который впервые обосновал еще выдающийся чешский педагог Ян Амос Коменский в своем труде «Великая дидактика» [7];
2. для учащихся становится возможным слышать аутентичную речь, при поддержке не только лингвистических, но и экстралингвистических средств общения;
3. видеоматериалы предоставляют возможность не только услышать об интересных достопримечательностях, знаменитых личностях и событиях, но и увидеть все это своими глазами, расширяя, таким образом, свои культурологические знания и подкрепляя слуховой образ визуальным;
4. использование видеоматериалов способствует повышению двух типов мотивации: самомотивации (в том случае, когда видеоролик интересен сам по себе) и мотивации, которая пробуждается у ученика при осознании того, что он понимает изучаемый язык. Это, без сомнения, придает веры в свои силы и желание к дальнейшему изучению английского языка;
5. достоинством видеоматериалов также является их способность эмоционально воздействовать на учащегося, благодаря такому подбору материалов, относительно содержания которых учащиеся смогут выразить свое личностное отношение к увиденному;
6. видеоматериалы не только являются дополнительным источником информации (визуальным), но и помогают развивать внимание и память. При просмотре грамотно подобранных и включенных в структуру урока видеоматериалов, учащийся заинтересован в содержании, концентрируя внимание, которое из непроизвольного переходит в произвольное, способствуя лучшему запоминанию;

7. использование специализированных учебных видеокурсов на уроках английского языка, способствует повышению качества знаний и отработке не только навыка аудирования как такового, но и чтения, письма, а также говорения (при выполнении упражнений к видеоролику).

Для того, чтобы увидеть положительных эффект от использования видеоматериалов при обучении аудированию, важно нацелить учащихся на получение знаний, тренировку навыка аудирования, объяснив им, что просмотр учебного видеоматериала является увлекательным, но трудоемким процессом, требующим высокой концентрации внимания. Тщательный отбор видеоматериалов имеет огромное значение, так как не все видеоматериалы подходят для учащихся, соответствуют их возрасту, способностям, удачно решают образовательные цели. Для реализации потенциала видеоматериалов, преподаватель должен тщательно ознакомиться с ними, четко определив, соответствуют ли они следующим требованиям:

- видеоматериал должен соответствовать уровню знаний учащихся;
- видеоматериалы должны использоваться в меру, иначе у учащихся быстро понизится интерес к данному виду деятельности;
- показывать видеоматериалы следует в определенный, тщательно спланированный момент урока;
- при просмотре видеозаписи все учащиеся должны хорошо видеть демонстрируемый видеоматериал и слышать звуковое сопровождение;
- необходимо обдумать моменты видеозаписи, на которых преподаватель будет останавливаться (при необходимости) и давать какие–либо комментарии;
- демонстрируемый видеоматериал должен быть точно согласован с учебным материалом, соответствовать изучаемой теме.

При анализе работ зарубежных авторов, мы обобщили и выявили критерии, которым должны соответствовать качество съемки, сюжет, речь персонажей, язык и содержание видеоматериала:

1) Требования к качеству съемки:
- изображение и звук должны быть четкими и качественными;
- обязательно должны присутствовать крупные планы с показом говорящего или нескольких говорящих;
- мимика персонажей должна быть четко видна.

2) Требования к сюжету:
- четкая связь между развитием сюжетной линии и содержанием диалога в сценах;
- сюжеты должны занимать не более 10–15 минут или делиться на смысловые отрезки, которые можно повторять несколько раз за период урока;
- все отрезки должны иметь законченный сюжет.

3) Требования к речи персонажей:
- речь должна быть ясной, без посторонних и фоновых шумов;
- речь должна быть достаточно четкой, не слишком быстрой, но и не слишком медленной;
- необходимо, чтобы акцент или диалект говорящего был понятен учащимся.

4) Требования к языку:
- язык должен быть современным, соответствующим требованиям и нормам литературного языка из тех областей, с которыми чаще всего придется сталкиваться учащимся;
- необходимо наличие естественных пауз между высказываниями;
- текст не должен быть перегружен новыми словами и выражениями.

5) Требования к содержанию:
- ситуации должны быть практико-ориентированными, то есть такими, которые могут встретиться учащимся в реальной жизни в процессе иноязычного общения [8].

Как было отмечено ранее, идеальная длина видеоматериала составляет не более 10–15 минут. Этот вопрос долгое время являлся предметом дискуссий. Некоторые ученые утверждают, что среднее время работы с видеоматериалом на уроке занимает от тридцати до сорока минут. Маквильйам (MacWilliam) говорит о том, что максимально продуктивной является работа с видеоматериалами длиной от шести до семи минут [9]. Дж. Виллис (Willis) говорит о том, что длина видеоролика может варьироваться от тридцати секунд до двенадцати минут [10]. Таким образом, довольно сложно определить идеальную длительность видеоматериала, так как для этого должны быть учтены многие факторы (оснащенность аудитории, способность учащихся поддерживать концентрацию внимания, цель урока). Однако, большинство ученых сходятся во мнении, что учебный видеоматериал должен быть достаточно длительным, для того, чтобы обеспечить понимание смысла и достаточно экономичным по времени для того, чтобы обеспечить возможность выполнения упражнений на этапах до просмотра видеоматериала и после просмотра.

После отбора материала составляется общий план урока. На этом этапе важно помнить, что включение видеоматериалов требует особой тщательности и продуманности со стороны учителя. Зачастую видеоматериалы на уроках английского языка используются неэффективно, будучи лишь развлечением для учащихся без какой бы то ни было учебной ценности.

Однако, при правильном использовании, видеоматериалы являются мощным учебным ресурсом. Поэтому, важно отметить, что эффективность их использования во многом зависит от мастерства педагога. Его задача не только обеспечить качественную работу технического оборудования, подобрать видеоматериал и разработать задания к нему, или, если таковые уже предусмотрены как часть учебного видеокурса, проверить их адекватность целям и задачам обучения аудированию на данном этапе, а также возрастным и психическим характеристикам учеников, но и стимулировать учащихся быть постоянно включенными в работу, от начала до конца урока. Это означает, что в отличие от пассивного и, зачастую, бездумного просмотра телевизора или не учебных видеороликов в интернете, работа с учебными видеоматериалами должна стимулировать учащихся к активному просмотру, в процессе которого выполняются различные задания, требующие высокого уровня концентрации.

Для максимального раскрытия дидактического потенциала этих средств, требуется их систематическое использование. Очевидно, что систематическая работа с видеоматериалами требует значительных затрат времени на подготовку занятий со стороны учителя, который не только должен отбирать видеоматериалы в соответствии с определенными критериями, но и знать их типологию.

Использование видеоматериалов в ходе обучения английскому языку как иностранному является обычной практикой в современном мире во многом благодаря возможностям сети интернет, обеспечивающей

доступность тысяч видео, предназначенных для обучения английскому языку. Современные учителя могут с легкостью выбрать необходимые видеоматериалы в соответствии с их потребностями.

На сегодняшний момент, следующие категории видеофильмов могут выступать в качестве учебных: документальные фильмы, исторические фильмы, обучающие фильмы, фильмы, затрагивающие социальные проблемы, драмы, приключенческие фильмы, а также мультфильмы.

Изучив точки зрения различных ученых, мы пришли к выводу о том, что на сегодняшний момент, существуют различные типологии видеоматериалов. Представим данные, полученные при анализе работ отечественных (Г.В. Роговой, Е.Н. Соловоовой, В.М. Филатова) и зарубежных (Дж. Макгаверн) специалистов в Таблице 1:

Таблица 1

Типология видеоматериалов

по цели создания	✓ специально созданные для учебных целей; ✓ адаптированные для учебных целей не учебные; ✓ профессионально снятые по заказу учреждения; ✓ самостоятельно снятые по своему сценарию.
по жанру	✓ видеоматериалы, представляющие собой художественный фильм; ✓ мультфильмы; ✓ видеоклипы; ✓ блоки новостей; ✓ спортивные и исторические хроники; ✓ фрагменты документальных фильмов и т. д.
по количеству охватываемых тем	✓ ситуативно однотемные; ✓ ситуативно многотемные.
по дидактическому назначению	✓ инструктивные; ✓ иллюстративные; ✓ инструктивно–иллюстративные.
по структуре и степени законченности	✓ целостные; ✓ фрагментарные.
по условиям использования видеоматериалов	✓ материалы для работы под руководством преподавателя; ✓ материалы, предназначенные для самостоятельной работы обучаемых.

Выводы. Таким образом, современный педагог при работе с видеоматериалами должен знать их типологию, что поможет грамотно выбрать их в соответствии с поставленными целями и задачами. Также, особенно важным является строгое соблюдение технологии работы с видеоматериалами, что обеспечивает наибольшую эффективность их использования при обучении аудированию на уроке английского языка.

Литература:

1. Биболетова М.З., Грачева Н.П., Соколова Е.Н., Трубанева Н.Н. Примерные программы среднего общего образования. Иностранные языки. – М.: Просвещение, 2005. — С. 3.
2. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34.
3. Филатов В.М. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе: Учебное пособие для студентов педагогических колледжей / Серия "Среднее профессиональное образование». — Ростов н/Д: "Феникс", 2004. — С. 238-247.
4. Винник В.К. Теоретические основы организации самостоятельной работы студентов в современных условиях. [Электронный ресурс] / В.К. Винник // Вестник Мининского университета. – 2013. - №3 (14).
5. Королева, Е.В., Кальщикова, Ю.Р. Реализация требований ФГОС на уроках по английскому языку / Е.В. Королева, Ю.Р. Кальщикова // В сборнике: Вопросы лингводидактики и межкультурной коммуникации сборник научных статей, чуваш. гос. пед. ун—т; отв. ред. Н.В. Кормилина, Н.Ю. Шугаева, Чебоксары: 2015, С. 85—90
6. Соловова, Е. Н. Практикум к базовому курсу методики обучения иностранным языкам: учеб.пособие для вузов / Е. Н. Соловова. – 2—е изд. – М.: Просвещение, 2006. — С. 126-129.
7. Коменский Я.А. "Великая дидактика". — Избранные педагогические сочинения / Я.А. Коменский. — М.: Уч.пед.издат., 1955. — 665 с.
8. Allan, M. Teaching English with Video/ M. Allan // Video—applications in ELT. – Oxford: Pergamon Press, 1983. – 117 p.
9. MacWilliam, lain. Video and language comprehension. ELT Journal 40, 1986. P. 131—135.
10. Willis, D. The potentials and limitations of Video / D. Willis // Video—applications in ELT. – Oxford: Pergamon Press, 1983. P. 17.

УДК: 796

доцент Королев Георгий Николаевич
Казанский национальный технический университет имени А. Н. Туполева-КАИ (г. Казань);
преподаватель Салмова Анастасия Ивановна
Казанский национальный технический университет имени А. Н. Туполева-КАИ (г. Казань);
кандидат педагогических наук, профессор Ермолаев Владимир Михайлович
Казанский национальный технический университет имени А. Н. Туполева-КАИ (г. Казань)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОГРАММ СОРЕВНОВАНИЙ И ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ В МНОГОБОРЬЯХ КОМПЛЕКСА ГТО

Аннотация. Соревнования по многоборьям комплекса ГТО вносят не только массовость в занятия физической культурой, но и формируют у населения интерес к тренировкам и участию в соревнованиях.

Ключевые слова: Комплекс ГТО, многоборье ГТО, программа соревнований.

Annotation. Competitions on all-rounds of the GTO complex are made not only by massiveness in physical culture, but also by the population forming interest in training and participation in competitions.

Keywords: Complex GTO, all-round GTO, program of competitions.

Введение. После внесения изменений в Положение о комплексе ГТО его спортивная часть стала значительно урезанной [1]. Вместе с тем, при проведении физкультурных и спортивных мероприятий наряду с оценкой упражнений на знаки отличия Министерство спорта РФ рекомендует в эти мероприятия включать и соревнования по вариативным программам многоборий комплекса ГТО с определением личных и командных мест, используя для этого 100-очковую таблицу. Рекомендовано также в программы соревнований включать от 2 до 10 видов испытаний (тестов) комплекса ГТО [2].

Изложение основного материала статьи. Анализ программ соревнований по многоборьям комплекса ГТО показал, что те программы, которые содержат более 5 видов испытаний (тестов) для простых физкультурников бывают труднодоступными и сопряженными с большими нервными и физическими напряжениями. Кроме того, объемные программы требуют не менее трех дней для их проведения. За рубежом, например, подобные соревнования носят однодневный или непрерывный характер, и спортсмены, в основном, принимают участие в них для получения положительных эмоций [9]. А можно ли испытать чувство удовлетворения от наших соревнований, когда они растягиваются на 3-4 дня?

Практика показала, что соревнования по летним и зимним программам комплекса ГТО целесообразно проводить в течение 1-2 дней с включением от 2 до 5 видов испытаний (тестов) [6], а набор упражнений (таблица 2) в программы соревнований должен осуществляться в любой комбинации в зависимости от целей соревнований, наличия спортивной базы, от климатических условий и от подготовленности участников. Конкретный состав многоборий в таких соревнованиях должен определяться не центром, а проводящей организацией.

При формировании программ соревнований по многоборьям комплекса ГТО необходимо придерживаться следующих основных правил:

1. Если в соревнованиях участвуют несколько возрастных групп, нужна минимальная, но достаточная батарея сквозных информационных тестов, пригодных для спортсменов разного возраста и объективно оценивающих их физическое состояние.

2. Виды испытаний (тесты), входящие в программу, должны быть простыми по биомеханической структуре и доступными для всех участников данного возраста; они должны ставить участников с разными морфофункциональными типами в относительно равные условия. Подтягивание, например, в этом отношении всех участников в равные условия не ставит из-за разной массы тела [8].

3. Программа должна состоять из гетерогенных (разнородных) упражнений, отражающих уровень развития разных физических качеств, причем, каждая сторона двигательной подготовленности спортсмена должна оцениваться не более чем одним упражнением, иначе программа соревнований будет громоздкой. Не желательно в программу соревнований включать много многоборий, ибо их множество делает комплексный вид спорта аморфным, трудно воспринимаемым как единое целое. В этом случае выход, видимо, должен находится в выборе небольшого числа многоборий, которые бы в необходимой степени оценивали разностороннюю подготовку спортсменов.

4. Результаты соревнований по видам испытаний (тестам) должны быть выражены в мерах времени, длины, веса и других объективных показателях, при этом должна быть обеспечена простота измерений и точность оценки достижений. Подтягивание на перекладине и отжимание от пола (скамейки, сиденья стула) как тесты на силовую выносливость в содержание многоборий в полной мере не подходят, поскольку не обладают необходимой надежностью из-за низкой степени регламентации выполнения упражнений и субъективности судейства.

5. Программы соревнований, в которых участвуют спортсмены разного возраста, должны, как правило, формироваться из упражнений соответствующих ступеней комплекса ГТО, если иное не предусмотрено положением о соревнованиях.

Украшением любых физкультурно-спортивных мероприятий комплекса ГТО является культурная программа, которая может включать следующие номинации:

а) художественную самодеятельность (исполнение песен, музыкальных произведений, художественное чтение и т.п.;

б) представление собственной учебно-методической литературы, устройств, разработок и других материалов, пропагандирующих комплекс ГТО;

в) показ собственного прикладного творчества, живопись, вязание, рисунки и другие поделки, имеющие отношение к комплексу ГТО.

В каждой из этих номинаций командам начисляются баллы, которые учитываются в общекомандном зачете.

Результаты соревнований в многоборьях предпочтительнее всего оценивать по таблице очков с прогрессирующей шкалой [7].

Закон преобразования спортивных результатов в очки называется шкалой оценок. Известны 4 основные вида шкал: пропорциональная, регрессирующая, прогрессирующая и сигмовидная [3, 4].

В прогрессирующей шкале чем выше результат, тем большей прибавкой очков оценивается его улучшение. Например, за улучшение результата в плавании на 100 м от 1.50 до 1.40 за каждую единицу прироста добавляется 1 очко, а в диапазоне от 1.40 до 1.30 – 2 очка. Прогрессирующие шкалы применяются в плавании, в отдельных видах легкой атлетики, тяжелой атлетике, в многоборье ГТО 1972 года.

В регрессирующей шкале за один и тот же прирост результатов начисляется все меньше и меньше очков. Шкалы такого типа приняты в некоторых видах прыжков и метаний.

Пропорциональная шкала предполагает начисление одинакового числа очков за равный прирост результатов. Такие шкалы приняты в современном пятиборье, конькобежном спорте, гонках на лыжах, лыжном двоеборье, биатлоне и других видах спорта.

В сигмовидной шкале больше всего прирост оценивается в диапазоне средних результатов, и меньше всего - в нижней и верхней зоне таблицы. Для оценки спортивных результатов такие шкалы практически не используются.

Выбор шкалы оценок зависит от поставленной цели. В спортивных многоборьях основная цель – борьба за первенство. Эта цель лучше всего достигается, когда результаты оцениваются по таблице с прогрессирующей шкалой. Дело в том, что при высоком результате каждый сантиметр, секунда, кг, количество повторений и т.д. преодолеваются с большей затратой сил, чем при низком результате, поэтому оценка прироста результата в первом случае должны быть выше, чем во втором.

Как было сказано выше, в некоторых видах спорта для оценки результатов соревнований применяются таблицы со шкалой прогрессирующего типа, где каждая доля прироста результата оценивается все выше и выше. Но на сколько выше? Поэтому принципиально важному вопросу у специалистов единого мнения нет. Одни считают, что коэффициент прогрессирования должен возрастать постепенно, другие придерживаются того мнения, что наибольшее значение прогрессии должно находится в 50-процентной средней зоне таблицы и т.д.

В связи с этим возникает вопрос: а есть ли вообще какая-либо закономерность в построении таблиц с прогрессирующей шкалой? Думается, что есть [10, 11]. Коэффициент прогрессирования таблицы должен зависеть от трудности достижения результата на том или ином уровне. А как определить эту трудность? Один из способов – по величине интервалов между разрядными нормативами, которые в ЕВСК хорошо научно обоснованы и постоянно корректируются практикой.

Ранее в многоборье ГТО действовала 60-очковая таблица с сигмовидной шкалой. Данная таблица в силу малого размера шкалы и неудачно выбранных исходных и конечных результатов не обеспечивала точность оценки достижений и не стимулировала мастерство спортсменов. В таблице имело место неидентичность требований к результатам, которые оценивались одинаковым количеством очков, были случаи неудачного сопряжения с ЕВСК, за результаты одинакового уровня начислялось неодинаковое количество очков.

С целью устранения недостатков 60-очковой таблицы нами разработан новый метод расчета 100-очковый таблицы с прогрессирующей шкалой. Основой для расчета такой таблицы послужила устойчивая связь между структурами прогрессирующих шкал и Единой всероссийской спортивной квалификацией. Анализ изменений интервалов спортивных разрядов показал, что в видах упражнений, составляющих содержание многоборья ГТО, интервалы между спортивными разрядами неодинаковы – они уменьшаются от низшего разряда к высшему разряду в виде ступенек разной высоты. Отсюда вывод: величина оценки прироста результата должна зависеть от величины разрядных интервалов.

Прогрессирующая шкала в математическом выражении (формуле) выглядит следующим образом: аппроксимирующая функция вида $y = axB$, положенная в основу старой таблицы, заменена полиномом четвертой степени:

$$Y = \sum_{i=0}^{4} A_i X_i,$$

где Y – очки, A_i – постоянные числа, X_i – результат.

Замена аппроксимирующей функции вида $y = axB$ полиномом четвертой степени позволила вместо сигмовидной шкалы использовать в 100-очковой таблице шкалу прогрессирующего типа. Такая таблица авторами разработана и проходит апробацию.

Таблица 1

Возрастные коэффициенты (мужчины и женщины)

30 лет – 1,00	40 лет – 1,10	50 лет – 1,20	60 лет – 1,40	70 лет – 1,60	80 лет – 1,90
31 – 1,01	41 – 1,11	51 – 1,22	61 – 1,42	71 – 1,63	81 – 1,93
32 – 1,02	42 – 1,12	52 – 1,24	62 – 1,44	72 – 1,66	82 – 1,96
33 – 1,03	43 – 1,13	53 – 1,26	63 – 1,46	73 – 1,69	83 – 1,99
34 – 1,04	44 – 1,14	54 – 1,28	64 – 1,48	74 – 1,72	84 – 2,02
35 – 1,05	45 – 1,15	55 – 1,30	65 – 1,50	75 – 1,75	85 – 2,05
36 – 1,06	46 – 1,16	56 – 1,32	66 – 1,52	76 – 1,78	86 – 2,08
37 – 1,07	47 – 1,17	57 – 1,34	67 – 1,54	77 – 1,81	87 – 2,11
38 – 1,08	48 – 1,18	58 – 1,36	68 – 1,56	78 – 1,84	88 – 2,14
39 – 1,09	49 – 1,19	59 – 1,38	69 – 1,58	79 – 1,87	89 – 2,17

Возрастные коэффициенты выравнивают стартовые возможности спортсменов разного возраста, что позволяет избавиться от множества оценочных таблиц.

Таблица 2

Упражнения для формирования программ соревнований по многоборьям комплекса ГТО

Перечень упражнений	Возраст (лет)													
	18-29		30-39		40-49		50-59		60-69		70-79		80 +	
	м	ж	м	ж	м	ж	м	ж	м	ж	м	ж	м	ж
Спринтерский бег, м	100	100	60	60										
Бег на сред. дист., км	3,0	2,0	2,0	1,5	1,5	1,0	1,0	0,8	0,8	0,5	0,5	0,3	0,5	0,3
Прыжок в дл. с места, м	+	+	+	+	+		+		+					
Прыжок в дл. с разб, м	+	+												
Плавание, м	50	50	50	50	50	50	50	50	50	25	50	25	50	25
Отжим. от пола, раз	+	+	+	+	+		+		+					
Отжим. от скам., раз						+	+	+	+		+			
Отжим. от сиденья, раз								+		+			+	
Отжим. от стола, раз												+		+
Подтяг. на низ. пер, раз		+		+		+		+			+			
Рывок гири, кг	16		16		16		16		16		12		8	
Бег на лыжах, км	5	3	5	3	5	3	5	3	3	2	3	2	2	1
Стрельба из электр. ор.	+	+	+	+	+	+	+	+						

Таблица 3

Разрядные нормативы (проект) мужчины и женщины

Вид Многоборья	КМС	I р	II р	III р
Пятиборье	350	300	250	200
Четырёхборье	285	245	205	165
Троеборье	215	185	155	125
min кол-во очков	50	40	30	10

Предлагаемые разрядные нормативы разработаны авторами в соответствии со 100-очковой таблицей с прогрессирующей шкалой.

Выводы. Поскольку многоборье ГТО обладает всеми признаками вида спорта, оно должно иметь научно-обоснованную систему формирования программы соревнований, справедливую таблицу очков и правила соревнований.

Литература:

1. Постановление правительства РФ от 30 декабря 2015 г. № 1508 «О внесении изменений в Положение о Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе ГТО».
2. Приказ Министерства спорта РФ от 12 мая 2016 г. № 516 «Об утверждении методических рекомендаций по организации физкультурно-спортивных мероприятий комплекса ГТО».
3. Годик М.А. Спортивная метрология. М.: ФиС, 1988. – С. 41-44.
4. Зациорский В.М. Основы спортивной метрологии / В.М. Зациорский // М.: Физкультура и спорт, 1979, 152 с.
5. Ермолаев В.М. Унификация полиатлона и совершенствование оценки его результатов / В.М. Ермолаев, А.В. Гришин // Теория и практика физической культуры - № 3, М.: 2009, С. 85-88.
6. Королев Г.Н. Методика проведения учебно-тренировочных занятий по многоборью ГТО: учебное пособие / Г.Н. Королев, В.М. Ермолаев, А.И. Салмова// Казань: ООО «16 ПРИНТ», 2016, С. 48-49.
7. Ермолаев В.М. Совершенствование шкалы оценок в многоборье ВФСК ГТО / В.М. Ермолаев, Г.А. Раузетдинова // Материалы V международной научно-практической конференции «Проблемы развития физической культуры и спорта в новом тысячелетии», Екатеринбург: РГППУ, 2016, С. 370-374.
8. Ермолаев В.М. Миниатлон – это спорт для всех / В.М. Ермолаев // Материалы научно-практической конференции «Доступные программы полиатлона в физическом воспитании населения», С.-Петербург, 2007, С. 30.

9. Наумова Г.И. Доступные программы полиатлона как инструмент расширения международных спортивных связей / Г.И. Наумова // Материалы международной научно-практической конференции «Доступные программы полиатлона в физическом воспитании населения», С.-Петербург, 2007, С. 48.
10. Ермолаев В.М. Спортивная подготовка студентов на основе комплексных многоборий / В.М. Ермолаев // дисс. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук – Малаховка, 1997, С. 9-11.
11. Ермолаев В.М. Анализ как метод исследования при разработке прогрессирующих таблиц в полиатлоне / В.М. Ермолаев // Всероссийская научно-практическая конференция «Проблемы и перспективы развития физического воспитания студентов в условиях модернизации высшей школы» - Казань, КНГТУ, 2007 г.
12. Ермолаев В.М. Полиатлон в Татарстане / В.М. Ермолаев // «Поволжский книжный центр» - Казань, 1994, с. 52-53.
13. Ермолаев В.М. Полиатлон как комплексный тест для оценки физической подготовленности студентов / В.М. Ермолаев // Вестник КГТУ им.А.Н.Туполева, Казань, 1996, №3.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений Кот Тамара Алексеевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Статья посвящена изучению теоретических аспектов и методических особенностей формирования грамматического строя речи детей дошкольного возраста. В работе приводятся основные подходы исследователей относительно проблемы исследования, рассматривается сущность грамматического развития старших дошкольников и пути его реализации в условиях дошкольных образовательных учреждений.
Ключевые слова: старшие дошкольники, дети старшего дошкольного возраста, грамматика, мышление, интеллектуальное развитие, речь, общение, грамматический строй языка, речевое развитие детей, педагогические условия.
Annotation. The article is devoted to the study of theoretical aspects and methodological features of the formation of the grammatical system of speech of preschool children. The paper presents the main approaches of researchers to the problem of research, the essence of the grammatical development of senior preschoolers and the ways of its implementation in preschool educational institutions.
Keywords: senior preschoolers, preschool children, grammar, thinking, intellectual development, speech, communication, grammatical structure of the language, speech development of children, pedagogical conditions.

Введение. Важнейшей творческой психической функцией человека выступает речь, являясь областью проявления присущей всем людям способности к познанию, самоорганизации, саморазвитию, к построению своей личности.

Язык (речь) человека является не только средством общения, но и способом выражения мысли: чем образнее и правильнее речь, тем точнее выражена мысль. Развитие речи влечет за собой развитие мыслительных операций, и наоборот – развитие мышления способствует развитию речи. Если у человека высокий уровень речевого развития, то он не только хорошо читает и грамотно пишет, он лучше воспринимает и понимает изучаемое, чётко излагает свои мысли.

Формирование разных сторон языковой компетенции (лексики, фонетики, грамматики) протекает неравномерно, на разных этапах развития на основной план выходит та или иная из них. В зависимости от этого, на каждом этапе развития личности ребенка формирование грамматического строя языка отличается специфическими тенденциями и новыми взаимосвязями.

Дошкольный возраст представляет собой один из основных периодов в жизни ребенка. Он связан со становлением речи. Формирование грамматического строя речи представляет собой одну из проблем речевого развития дошкольника. Личность обретает способность правильно говорить именно благодаря освоению грамматики.

Исследования отечественных и зарубежных психологов и лингвистов доказывают, что овладение грамматическим строем языка происходит через формирование языковой системы, которая основывается на генерализации, анализе и обобщении явлений речи и языка. Исследователи Д.Н. Богоявленский, Л.И. Божович, П.П. Блонский, Н.И. Жинкин, Н.А. Мечинская, Н.С. Рождественский, К.Д. Ушинский, Д.Б. Эльконин на основе изучения и анализа процессов формирования мыслительных операций дошкольников в контексте развития речевых навыков подчеркивали важность реализации работы над грамматикой языка, являющегося родным для ребенка.

Психологи А.В. Запорожец, А.В. Захарова, Н.И. Жинкин, С.Н. Карпова, А.Р. Лурия, Ф.А. Сохин, Д.Б. Эльконин, изучавшие формирование грамматического строя речи у детей, также отмечали важность работы над грамматикой в системе языкового развития дошкольников.

Анализ теоретического материала, посвященного аспектам формирования грамматического строя речи детей дошкольного возраста, позволяет утверждать, что причиной возникновения трудностей в усвоении грамматических форм языка является то, что взрослые люди сами не осознают этих значений, употребляя их интуитивно, усвоив их в процессе природного восприятия родного языка. В этой связи можно заключить, что в процессе обучения детей стоит заботиться о том, чтобы они как можно раньше услышали все грамматические формы родного языка и постепенно осознавали их смысл.

Понимание смысла грамматических значений представляет собой процесс становления и развития интеллекта развивающейся личности. Данный процесс протекает бессознательно, однако если его тормозить неумелым обучением, то умственное развитие детей существенно задержится. Так, дошкольник, не усвоивший грамматический строй родного языка до периода вхождения на уровень начального школьного образования, показывает низкие результаты успеваемости, оказывается неспособным понять связи и отношения между изучаемыми в рамках школьной программы явлениями окружающей действительности.

На основе теоретического анализа психолого-педагогических источников и практики работы ДОО можно обосновать актуальность исследуемой проблемы, а также недостаточную теоретическую и практическую разработку системы работы по формированию и развитию грамматического строя речи старших дошкольников. В связи с этим, возникла необходимость детального изучения аспектов формирования грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является изучение теоретических аспектов и методических особенностей процесса формирования грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста.

Изложение основного материала статьи. Старшие дошкольники отличаются большими физическими и психическими возможностями. Физическое развитие старших дошкольников взаимосвязано с умственным. Оно является необходимым условием разностороннего развития ребенка. В это время умственное, эстетическое, нравственное развитие набирает высокий темп. Происходит разностороннее совершенствование речи ребенка: он должен правильно произносить все звуки родного языка, отчетливо и ясно воспроизводить слова, иметь необходимый для свободного общения словарный запас, правильно пользоваться многими грамматическими формами, его высказывания должны стать содержательнее, выразительнее и точнее. Мышление старшего дошкольника формируется благодаря усвоению грамматики [3].

Так, в рамках данного исследования под понятием «грамматический строй языка» будем понимать продукт длительного исторического развития, без формирования которого не будет совершенствоваться мышление детей дошкольного возраста. Это происходит оттого, что именно грамматические формы языка являются материальной основой мышления людей. Так, чем выше уровень умственного развития дошкольника, тем лучше сформирован у него грамматический речевой строй.

Сформированность анализируемого нами феномена является непременным условием своевременного и успешного развития монологической речи как одного из ведущих видов речевой деятельности.

Мышление развивается благодаря овладению грамматически правильной речью. Дошкольник начинает мыслить более логично, последовательно, отвлекаться от конкретного, обобщать, правильно выражать свои мысли [2].

К.Д. Ушинский, нарекая грамматику логикой языка, подчеркивал, что «Грамматика, преподаваемая логически, начинает развивать самосознание человека, то есть именно ту способность, вследствие которой человек является человеком между животными» [7, с. 178].

Источники и факторы речевого развития детей и их грамматического строя разнообразны; это позволяет говорить о том, что организационно-педагогические условия, средства и формы педагогического воздействия также, в свою очередь, должны использоваться в своем многообразии.

По мнению теоретика психологической науки А.В. Запорожца, формирование грамматического строя языка дошкольника является «спонтанным», он «извлекает язык», его грамматическую систему из факторов воспринимаемой речи, в которой язык выполняет коммуникативную функцию и представлен не системно [4].

Процесс развития грамматического строя речи происходит параллельно с процессом общего речевого (языкового) развития ребенка. Речевое развитие осуществляется поэтапно: от дословесной, смысло-семантической системы к ситуативной фразовой непроизвольной речи, а затем – к освоению диалогической формы речи и, наконец, достигает уровня овладения монологической формой связной речи. Последовательность периодов протекания указанного процесса стоит учитывать при выборе воспитателями ДОО форм и методов педагогического руководства.

Основой усвоения грамматической стороны языка выступает познание ребенком отношений и связей окружающей действительности, выраженных в грамматических формах языка. Грамматические значения слов выражают отношения, существующие между словами, или указывают на субъективное отношение коммуниканта к называемым предметам или явлениям.

По словам известного ученого в области языковедения А.А. Реформатского, связь грамматики с действительностью осуществляется через лексику, так как грамматика лишена всякой конкретики [5].

Природа грамматической речи дошкольника аморфна (бесформенна). Морфологическая и синтаксическая аморфность речи ребенка говорит о непонимании им отношений и связей, существующих в реальности. Ребенок дошкольного возраста раскрывает связи между предметами и явлениями, познавая окружающий мир. Познанные связи грамматически оформляются и отражаются в речи. Данный процесс реализуется благодаря освоению ребенком родного языка, увеличению словарного запаса дошкольника и улучшению грамматического строя его речи.

Выявление разнообразных связей, понимание логической зависимости между наблюдаемыми явлениями значительно улучшают детскую речь: увеличивается число предлогов, наречий, появляются сложноподчиненные и сложносочиненные предложения. Так, грамматический строй детской речи улучшается, ребенок овладевает словообразованием, формообразованием и синтаксическими структурами [1].

Сущностные связи между предметами и явлениями окружающей действительности познаются ребенком прежде всего в рамках предметной деятельности. При условии правильной организации предметной деятельности, повседневного общения детей со сверстниками и взрослыми, специальных речевых занятий, дидактических игр и упражнений, то грамматический строй речи будет формироваться успешно. Такой подход будет способствовать эмоциональному здоровью дошкольника: он не будет скованным в общении со сверстниками, не будет бояться выражать свои мысли, чувства при других, он достаточно гладко и быстро адаптируется в школьном коллективе, где будет чувствовать себя полноценным и равноправным членом данной социальной группы [2].

Специалист в области дошкольного обучения и воспитания А.Г. Арушанова выделила следующие направления в изучении грамматического строя речи старших дошкольников:

1) предупреждение, корректное исправление детских ошибок и неточностей (спряжение глаголов, множественное число и родовая принадлежность имен существительных).

2) выявление существенных звеньев механизма овладения детьми грамматическим строем, развитие понимания грамматических форм, формирование грамматических обобщений, их абстрагирование и перенос на новые области действительности. В данном контексте исследования таких ученых, как А.В. Запорожец, Ф.А. Сохин, Д.Б. Эльконин, В.И. Ядэшко, показали, что для формирования грамматического строя речи дошкольников наиболее благоприятна ситуация, при которой правильное использование грамматической формы, точность ее звукового облика обретает в деятельности сигнальное значение. Ученые подчеркивали, что взрослым нужно организовать игровую и практическую деятельность детей так, чтобы ее успех зависел от правильности ориентировки в звуковой стороне слова [4; 6; 8; 9].

3) выявление педагогических условий формирования механизма грамматического структурирования в сфере синтаксиса и словообразования [2].

Благодаря исследованиям указанных исследователей, развивающая функция грамматической работы в детском саду была выдвинута на первый план.

В процессе разнообразной речевой практики старший дошкольник путем подражания самостоятельно и постепенно усваивает грамматический строй. Это объясняется не только возрастными закономерностями, но и сложностью грамматической системы родного языка.

Работать над формированием грамматического строя речи следует в таких направлениях:

1) создать благоприятную речевую среду;

2) предупреждать появление у детей грамматических ошибок;

3) корректно исправлять уже существующие в речи детей ошибки;

4) совершенствовать синтаксическую сторону;

5) развивать чуткость и интерес к форме собственной речи.

Чтобы успешно формировать грамматически правильную речь у детей, педагог должен понимать причины детских грамматических ошибок и учитывать их, выбирая методы и приемы работы. Следует продолжать работу над закреплением у старших дошкольников тех грамматических форм, усвоение которых вызывает у них трудности:

– совершенствование умений согласовывать слова в предложениях;

– помощь детям при неправильной постановки ими ударения в слове;

– исправление ошибок в чередовании согласных;

– знакомство с разными способами образования слов;

– упражнения в образовании однокоренных слов;

– упражнения в употреблении простых, сложносочиненных и сложноподчинённых предложений;

– совершенствование умений пользоваться прямой и косвенной речью [1].

Процесс развития грамматического строя речи осуществляется в процессе наблюдения, игр, в повседневном общении дошкольников. На основе данной закономерности заключим, что важнейшим педагогическим условием в данном процессе является грамотная организация деятельность детей в повседневной жизни.

Выводы. Резюмируя вышеизложенное, заключим, что грамматический строй речи является продуктом длительного исторического развития, а грамматика как одна из наиболее устойчивых его частей определяет тип языка.

Потребность развития грамматически правильной речи выступает актуальной задачей образования детей старшего дошкольного возраста. С момента, когда ребенок начинает свободно использовать все грамматические средства в общении со сверстниками и взрослыми, происходит подлинное освоение им грамматики. В данном контексте особое значение имеет общение ребенка с другими детьми, так как в нем наиболее полно раскрываются потенциальные возможности старшего дошкольника.

Таким образом, овладение грамматическим строем речи оказывает важнейшее влияние на общее развитие старшего дошкольника, обеспечивая ему переход к формированию языковых компетенций на более углубленном уровне в школе.

Литература:

1. Алексеева М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – 3-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2009 – 233 с.

2. Арушанова А.Г. Формирование грамматического строя речи: речь и речевое общение детей: методическое пособие для воспитателей / А. Г. Арушанова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Мозаика – Синтез, 2011 – 322 с.

3. Бородич А. М. Методика развития речи детей / А. М. Бородич. – М.: Просвещение, 2008 – 231 с.

4. Запорожец А.В. Психология восприятия ребёнком-дошкольником литературного произведения. Избр. психол. труды. – М., 1986 – 486 с.

5. Реформатский А.А. Введение в языковедение / под ред. В.А. Виноградова – М.: Аспент Пресс, 1996 – 536 с.

6. Сохин Ф.А. Основные задачи развития речи. Развитие речи детей дошкольного возраста. – М., 2009 – 213 с.

7. Ушинский К.Д. Об изучении грамматики. – М., 2008 – 322 с.

8. Эльконин Д.Б. Развитие речи в раннем детстве. Избранные психол. труды. – М.: Педагогика, 1989 – 538 с.

9. Ядэшко В.И. Дошкольная педагогика / В.И. Ядэшко, Ф. А. Сохин. – М.: Просвещение, 1978 – 244 с.

УДК 37.062.1

доктор педагогических наук, профессор Кривых Сергей Викторович
Федеральной государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена» (г. Санкт-Петербург)

ОРГАНИЗАЦИЯ СОПРОВОЖДАЕМОГО ПРОЖИВАНИЯ УЧАЩИХСЯ-СИРОТ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Аннотация. В статье представляется взгляд на сопровождаемое проживание учащихся-сирот в профессиональном образовательном учреждении. Раскрываются особенности организации психолого-педагогической службы комплексного сопровождения сирот в рамках модели социально-профессиональной адаптации учащихся-сирот на основе социального партнерства в сетевом взаимодействии Индустриально-судостроительного лицея Санкт-Петербурга.

Ключевые слова: учреждение профессионального образования для сирот, сопровождаемое проживание, психолого-педагогическая служба комплексного сопровождения.

Annotation. A glance is presented in the article on the accompanying accommodation of orphans in a professional educational institution. Features of the organization of psychological and pedagogical services of complex support for orphans are disclosed in the framework of the model of social and professional adaptation of orphan students on the basis of social partnership in the network interaction of the Industrial and Shipbuilding Lyceum of St. Petersburg.

Keywords: institution of vocational education for orphans, accompanied accommodation, psychological and pedagogical service of complex support.

Введение. Современная социокультурная ситуация и новый подход к жизнеустройству детей-сирот требуют поиска иных теоретических и практических решений проблем социально-профессиональной адаптации выпускников сиротских организаций, пришедших учиться в учреждения профессионального образования, что объясняется рядом обстоятельств:

1) кризисами переживаемого периода, когда профессиональные ориентации во многом еще определяются, выпускники растеряны и не могут еще определиться с будущей профессией;
2) недостаточной подготовленностью выпускников сиротских учреждений к самостоятельной жизни, социально-профессиональной неадаптированностью к жизни в обществе, к будущей трудовой деятельности;
3) недостаточностью экономических и правовых компетенций у выпускников сиротских учреждений, не учитывающих комплексный характер самостоятельной жизни;
4) работой недостаточно подготовленных кадров в сиротских учреждениях, которые не проходили специальной подготовки для работы с детьми-сиротами, не достаточно обеспечены должным организационным, теоретическим и методическим обеспечением сопровождаемого проживания сирот;
5) отсутствием эффективной модели социально-профессиональной адаптации сирот в переходный этап из сиротского учреждения в профессиональный лицей.

Нельзя не отметить определенную разработанность важных проблем социально-профессиональной адаптации детей-сирот (Кривых С.В., Кузина Н.Н., Куричкис И.В., Лактионова С.В., Панова Н.В. [1-3] и др.), однако творческая и практическая реализация модели социально-профессиональной адаптации в условиях интернатных учреждений остается на достаточно низком уровне. Мы видим две основные причины этого противоречия:

- во-первых, слабая научная обоснованность сущности адаптационного периода сирот, рассмотрение данной проблемы однобоко, с точки зрения одной науки (социальной педагогики, психологии, медицины и т.д.);
- во-вторых, акцент социально-профессиональной адаптации сирот часто направлен на будущую самостоятельную жизнь и профессиональную деятельность и почти полное отсутствие действенного научно-методического обеспечения формирования и развития у детей-сирот социально-профессиональной адаптированности ребенка как личности, как субъекта социальных отношений.

Изложение основного материала статьи. Почти все авторы в совокупности педагогических технологий работы с детьми-сиротами выделяют технологию сопровождения. В специальной литературе и в педагогической практике выделяют видовые понятия «социальное сопровождение», «педагогическое сопровождение», «психологическое сопровождение», «психолого-педагогическое сопровождения», «социально-педагогическое сопровождение» и др.

В работе с сиротами сопровождение мы рассматриваем как:

- процесс в качестве совокупности действий при принятии и реализации педагогических решений;
- метод в качестве создания определенных условий для принятия решений в различных жизненных ситуаций выбора;
- служба в качестве организации работы специалистов, которые осуществляют воспитательный процесс.

В отличие от педагогической поддержки и помощи, которые представляют собой «разовые акции», педагогическое (психологическое, психолого-педагогическое, социальное, социально-педагогическое и т.д.) сопровождение всегда продолжительный процесс и имеет непрерывный характер. Сопровождение должно строиться на результатах мониторинга и требует продуманных решений и предпринимаемых действий. Сопровождение есть более масштабное педагогическое явление, включающее в себя, в том числе, и помощь, и поддержку.

В нашей работе с учащимися-сиротами Индустриально-судостроительного профессионального лицея (ИСЛ) нами также используются другие личностно-ориентированные педагогическое технологии, лишь назовем их: технология тьюторства, технология наставничества, технология самосозидания, технология лайф-коучинга, технология ортобиоза, технология социокультурной анимации, форсайт-технология, атр-технологии, технология гарденотерапии, технология волонтерства, культуроцентрированные технологии, технологии сотрудничества, проектно-исследовательские технологии, здоровьесберегающие технологии, технология разновозрастных отрядов и др.

Эти и другие педагогические технологии реализовались в рамках разработанной и внедренной модели социально-профессиональной адаптации учащихся-сирот на основе социального партнерства в сетевом взаимодействии Индустриально-судостроительного лицея Санкт-Петербурга. Предложенная для решения проблем социально-профессиональной адаптации учащихся-сирот модель имеет несколько уровней взаимодействия с социальными партнерами.

В деятельности Индустриально-судостроительного лицея большую роль играет социально-психологическая служба комплексного сопровождения Индустриально-судостроительного лицея, которая осуществляет следующие виды социальной помощи учащимся-сиротам:

- социально-бытовой, направленной на поддержание жизнедеятельности в быту;
- социально-медицинской, направленной на поддержание и созидание здоровья учащихся-сирот (здоровье-формирующие, здоровье-созидательные технологии);
- социально-психологической, предусматривающей индивидуальную коррекцию социально-психологического состояния учащегося-сироты для его интеграции в общество;
- социально-педагогической, направленной на профилактику различный аддикций, отклонений в социальном поведении и аномалий личностного развития учащихся-сирот, формирование у них устойчивых позитивных интересов и потребностей, в том числе в сфере образования и досуга;
- социально-экономической, направленной на создание достойного качества жизни, помощь в трудных жизненных ситуациях, содействие в трудоустройстве;
- социально-правовой, направленной на установление правого статуса учащемуся-сироте, защиту его законных прав и интересов, оказание ему юридической помощи, что предполагает составление или корректировку индивидуальной программы сопровождения.

Роль социально-психологической службы комплексного сопровождения учащихся-сирот профессиональных образовательных учреждений с целью социально-профессиональной адаптации нам представляется целесообразным выделением следующих компонентов в комплексном сопровождении учащихся-сирот ИСЛ с целью социально-профессиональной адаптации, представленных:

- структурно-организационным компонентом комплексного сопровождения является обеспечение взаимодействия между субъектами воспитания (сироты, воспитатели, социальные педагоги, психологи, мастера производственного обучения);
- содержательным компонентом, включающем в себя разнообразные направления деятельности специалистов ИСЛ, которые обеспечивают комплексное сопровождение учащихся-сирот, а также принципы, факторы и условия комплексного сопровождения;
- процессуальным компонентом, характеризующимся определенными этапами комплексного сопровождения;
- аналитико-результативным компонентом комплексного сопровождения учащихся-сирот, включающим мониторинг и анализ результатов комплексного сопровождения.

Актуальность разработанной программы комплексного сопровождения учащихся-сирот ИСЛ обусловлена ее социальной и психолого-педагогической значимостью, она определяется тем, что формирование ценностных ориентаций обучающихся через жизнедеятельность образовательного учреждения, развитие гражданской позиции, готовность человека к созидательному труду, коллективизм и принятие общественных ценностей.

Цель: адекватное жизнеустройство выпускников-сирот на жизненном и профессиональном пути.

Служба комплексного сопровождения учащихся-сирот ИСЛ с целью их социально-профессиональной адаптации решает следующие задачи.

Первая задача – создание достойных, безопасных условий проживания воспитанников, максимально стимулирующих их к проявлению самостоятельности, обучение их трудовым и бытовым навыкам. Чтобы решать задачи по социализации в изменившихся условиях и обеспечивать конкурентоспособность системы образования, необходимо педагогу обладать новыми компетенциями и высокой мотивацией.

Вторая задача – обеспечение качественного, конкурентоспособного образования. Для решения этой задачи привлечены специалисты – преподавателя, мастера производственного обучения, социальные педагоги, педагоги-психологи, дефектологи, воспитатели, медицинские работники.

Третья задача – профессиональная ориентация и профессиональная адаптация воспитанников. Для ее решения в ИСЛ созданы все условия. Оборудованы мастерские швейного, столярного, слесарного, парикмахерского, автомобильного дела и т.д. Организована система дополнительного образования воспитанников, учитывающая интересы и возможности каждого подростка.

Четвертая задача – воспитание коммуникативных способностей учащихся-сирот, умение общаться, строить взаимоотношения с людьми – одно из важных условий успешности в самостоятельной жизни. Для ее решения создается сетевое сообщество социальных партнеров профессионального учреждения образования.

Значительное место в комплексном сопровождении учащихся-сирот ИСЛ с целью социально-профессиональной адаптации занимает коррекция недостатков и личностных проблем развития обучающихся. Подавляющее большинство учащихся-сирот отмечены нарушениями психического развития той или иной степени выраженности, поэтому им необходима специализированная помощь различных специалистов, чтобы преодолеть эти нарушения.

Сущностные характеристики комплексного сопровождения в ИСЛ, влияющие на воспитательный процесс, имеет следующие важные характеристики:

- природа сопровождения предполагает проявление активности на сопровождаемом явлении;
- управляемый характер, который связан с оптимальной траекторией профессионального развития учащегося-сироты;
- индивидуальный характер сопровождения, включающий содержательную адресность сопровождаемого явления;
- протекание в специально созданном пространстве, задающем развивающие условия для протекания сопровождаемого явления;
- непрерывность процесса сопровождения;
- опора на результаты всеобъемлющей диагностики, которые направляют действия по сопровождению и формированию адаптационных механизмов.

Программа комплексного сопровождения учащихся-сирот ИСЛ представлена:

- взаимодействием определенных специалистов и сироты, направленном на необходимую коррекцию и развитие личности сироты;
- помощью в преодолении учебных затруднений;
- помощью в выборе индивидуального образовательного маршрута;
- организацией досуга сирот;
- профилактикой имеющихся нарушений развития личности;
- защитой прав и социальных гарантий учащихся-сирот.

Куратор службы сопровождения учащихся-сирот организует работу по проведению анализа, прогноза, текущего и перспективного планирования работы куратора с учащимися и выпускниками-сиротами, в том числе:

1) организует индивидуальное сопровождение сирот, включающее:

– оказание помощи в решении социальных проблем (жилье, пособия и т.п.);
– содействие развитию социальных связей (родственники, коллеги, педагоги, друзья);
– обучение пользованию служб социальных институтов (социальные службы и учреждения, здравоохранение, образование, социальная защита и т.п.);
– информирование о возможностях поддержки в предоставлении помощи;
– вовлечение в программы для развития навыков социальной адаптации;
– оказание помощи в профессиональном самоопределении выпускников;
– проведение профилактических мероприятий;

2) разрабатывает план индивидуального сопровождения учащегося-сироты;

3) способствует созданию «информационного поля» постинтернатной адаптации;

4) совместно с выпускником разрабатывает проект маршрута постинтернатной адаптации (комплекс мероприятий и организации досуга;

5) организует работу по защите маршрута постинтернатной адаптации, который отражен в маршрутном листе выпускника;

6) организует экскурсии в организации, в которых будут трудоустроены выпускники;

7) проводит профилактическое сопровождение выпускников в первые два месяца их учебы в учреждениях профессионального образования;

8) проводит ознакомительное занятие по теме «Особенности самостоятельной жизни в общежитии»;

9) организует работу по сбору информации и готовит документацию для базы данных выпускников;

10) готовит документацию для первичных консилиумов;

11) проводит мониторинг социальной адаптации выпускников ИСЛ и готовит документацию по диагностике;

12) ведет социальную карту выпускника;

13) взаимодействует с руководителем проекта, реализуемого в ИСЛ по подготовке выпускников к самостоятельной жизни;

14) участвует в комплексной работе по сопровождению выпускника, когда все его проблемы и потребности рассматриваются коллегиально и (или) в индивидуальном порядке, исходя из его текущего состояния и особенностей социального окружения;

15) координирует работу с Центрами поддержки выпускников сиротских учреждений и взаимодействует с различными органами, учреждениями, организациями и специалистами в соответствии с планом сопровождения.

Согласно разработанной циклограмме, куратор осуществляет сопровождение учащихся-сирот с ноября по август на базе ИСЛ, а с сентября по октябрь ведет профилактическое сопровождение совместно с другими специалистами. С ноября по август куратор оформляет социальные карты учащегося-сироты и в ноябре совместно с обучающимся разрабатывает его индивидуальный маршрут, в апреле проводит первичную диагностику социальной адаптации и в течение года ведет индивидуальное сопровождение согласно разработанному плану индивидуального сопровождения учащегося-сироты. В сентябре и октябре куратор участвует в консилиумах на базе ИСЛ, где определяется уровень социальной адаптации учащегося-сироты.

Воспитатели осознают в полной мере значение воспитания учащихся-сирот в среде ограниченных социальных контактов. Такое нахождение ведет к формированию групповой специфической субкультуры низкого уровня. Её представитель характеризуется слабым осмыслением своего жизненного опыта, пассивностью, интуитивностью своих поступков, отсутствием индивидуальных жизненных ориентиров и ценностей. Поэтому он не самостоятелен и нуждается в группе, как опоре для принятия решений.

Все это формирует у учащихся-сирот различного рода комплексы, страхи, фрустрации, ведущие к дезадаптации личности. В связи с этим в системе социально-психологического сопровождения должна реализоваться широкая психологическая диагностика, на основе результатов которой должны строиться программы комплексного сопровождения, а возможно и коррекции.

Благоприятными для социальной адаптации учащихся-сирот являются следующие условия:

- комплектование групп по принципу смягчения отрицательного образа его физической семьи;
- открытый тип взаимодействия с подростком-сиротой, способствующий широким связям молодых людей с окружающим социумом;
- реализация целевых программ системно-ориентированного сопровождения учащихся-сирот.

Социальный педагог взаимодействует с различными учреждениями и организациями социальной помощи, что является необходимым условием эффективного комплексного сопровождения учащихся-сирот. Социальный педагог заботится о формировании у сирот способности к ответственным решениям, умению общаться и сотрудничать. Деятельность социального педагога направлена на поддержку учащихся-сирот, имеющих проблемы в социализации, защиту их прав и гарантий. Наличие действенного механизма педагогического регулирования социальным педагогом взаимодействия подростка-сироты с социальной средой, осуществляется благодаря следующим направлениям:

- изучение условий и факторов социального развития сироты;
- включение подростка-сироту в активное взаимодействие с социальной средой;
- проектирование профилактического пространства в ИСЛ;

- социально-педагогическая и психологическая помощь учащимся-сиротам, имеющим проблемы;
- организация сотрудничества и эффективного взаимодействия социальных институтов, помогающих социализации сирот.

В зависимости от уровня социальной адаптированности учащихся-сирот работа по сопровождаемому проживанию приобретает индивидуальный характер. Индивидуальная программа комплексного сопровождения представлена следующими блоками: мотивационный, социально-педагогический, социально-психологический, социально-медицинский, социально-бытовой, социально-правовой, социально-экономический, блок «Жизненный и профессиональный план», заключительный - итоговой индивидуальной работы после завершения занятий по программе.

Комплексная программа сопровождаемого проживания реализуется в ИСЛ уже несколько лет. С момента внедрения и реализации программы можно отметить положительную динамику в:

- сформированности представлений о смысле жизни;
- стремлении к улучшению качества жизни, достижению благополучия, созданию семьи;
- самостоятельности в принятии важных решений;
- проявлении интереса к будущей профессии;
- адекватной самооценке;
- умении общаться с окружающими и брать на себя ответственность.

Проблемными остаются следующие аспекты жизни сироты:

- склонность некоторых к аддитивному поведению;
- неумение наладить коммуникацию, низкие коммуникативные умения;
- бедность имеющейся социальной сети сироты.

Выводы. Таким образом, организация работы социально-педагогической службы комплексного сопровождения учащихся-сирот в учреждении профессионального образования для сирот имеет важное значение для их сопровождаемого проживания, социально-профессиональной адаптации и подготовке к самостоятельной жизни в социуме.

Литература:

1. Кривых С.В., Кузина Н.Н. Постинтернатное сопровождение учащихся-сирот и выпускников профессионального образовательного учреждения // Социальная педагогика: научно-практический журнал для социальных работников и педагогов. – 2017. - № 4-5. – С. 91-100.

2. Кривых С.В., Кузина Н.Н., Панова Н.В., Лактионова С.В. Социальное закаливание детей-сирот: Учебно-методическое пособие / Под ред. С.В. Кривых. – М.: Издательский дом «ИнформБюро», 2007. – 120 с.

3. Кривых С.В., Кузина Н.Н., Панова Н.В. Организация сетевого взаимодействия с социальными партнерами с целью социально-профессиональной адаптации учащихся-сирот и постинтернатного сопровождения выпускников-сирот профессиональных образовательных учреждений: Методические рекомендации / под редакцией д.пед.н. Кривых С.В. – СПб.: СПбНИИПиПВО, 2018. - 200 с.

Педагогика

УДК 377.5

преподаватель Кузьмина Оксана Григорьевна
Филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Самарский государственный университет путей сообщения» в городе Нижнем Новгороде (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Ханова Татьяна Геннадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород)

ВОЗМОЖНОСТИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития познавательного интереса обучающихся, показаны его особенности, условия и факторы развития. Представлены результаты экспериментального исследования авторов, подчеркнуты значение и эффективность информационно-коммуникационных технологий в стимулировании познавательного интереса студентов в условиях учебно-профессиональной деятельности.

Ключевые слова: учебно-профессиональная деятельность, познавательный интерес, познавательная активность, информационно-коммуникационные технологии, образовательный процесс.

Annotation. The article deals with the problem of development of the cognitive interest of students, shows its features, conditions and factors of development. The results of the experimental study of the authors are presented, the importance and effectiveness of information and communication technologies in stimulating students' cognitive interest in the context of educational and professional activities are emphasized.

Keywords: educational and professional activities, cognitive interest, cognitive activity, information and communication technologies, educational process.

Введение. Одной из задач, поставленных сегодня социумом перед образовательным учреждением любого типа и уровня, следует рассматривать задачу развития познавательного интереса обучающихся. Активность субъекта в познавательной деятельности – важнейшее условие достижения высоких результатов в учебной и учебно-профессиональной деятельности. Познавательный интерес предполагает, прежде всего, стремление к усвоению новых способов, потребность в глубоких знаниях, самостоятельность и инициативность в их приобретении. Выдвинутая сегодня на первый план проблема развития и воспитания личности в образовательном процессе позволяет рассматривать познавательный интерес как один из определяющих факторов повышения качества образования.

Формулировка цели статьи. Проблема развития познавательного интереса исследуется в трудах отечественных философов (М.К. Мамардашвили и др.), психологов (Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, Г.И. Щукиной и др.), педагогов (Ю.К. Бабанского, А.А. Вербицкого, И.Я Лернера, А.К. Марковой, К.Д. Ушинского, И.Ф. Харламова и др.). В работах Ю.К. Бабанского, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, Н.Г. Морозовой, С.Л. Рубинштейна, Г.И. Щукиной рассмотрены основные методологические подходы к изучению данного вопроса. Было доказано, что развитие интереса к получению новых знаний обусловлено применением современных образовательных технологий, в том числе, информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) [10], однако использование ИКТ в развитии познавательного интереса студентов в условиях учреждений среднего профессионального образования изучено, на наш взгляд, недостаточно глубоко, что обуславливает актуальность выбранной нами проблемы исследования.

Цель исследования – анализ возможностей информационно–коммуникационных технологий в развитии познавательного интереса студентов в условиях учебно-профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Проблема развития познавательного интереса всегда была в центре внимания ученых. При этом под познавательным интересом принято понимать «познавательную направленность человека на предметы и явления окружающей действительности, связанную с положительным эмоциональным переживанием» [3]. Познавательный интерес – сложное отношение человека к предметам и явлениям с целью их познания [15]. В этом отношении в единстве взаимодействуют интеллектуальные, эмоциональные и волевые проявления.

Современное состояние проблемы развития познавательного интереса характеризуется разносторонностью охвата многих вопросов и неоднозначностью их толкования в педагогических и психологических исследованиях. Так, С. Л. Рубинштейн под познавательным интересом понимает мотив поведения, оказывающий влияние на действия человека, обусловленные его социальным опытом и интеллектуальными способностями [12]. Познавательный интерес, выступая в качестве мотива деятельности, является таким образом составной частью системы мотивации и неотделим от других мотивов, которыми руководствуется обучаемый. Прослеживается его взаимосвязь с мотивами долга, ответственности, необходимости самоутверждения, а также с аффектами и эмоциями, характером и волей. Следовательно, при формировании познавательного интереса надо учитывать эти взаимосвязи, т.к. они оказывают непосредственное влияние на развитие личности.

Ключевым звеном в педагогической деятельности является познавательная потребность, которая лежит в основе развития познавательного интереса. На эффективность процесса обучения влияет огромное количество интересов, но важно понимать, что интерес должен быть направленным. Следует так построить систему обучения, чтобы она отражала современные общественные отношения, начинать обучение надо с простого: того, что знакомо и естественно возбуждает познавательный интерес. Психологическая природа интереса выражается в интеллектуальных, эмоциональных и волевых процессах. Среди основных характеристик интереса можно выделить следующие:

– потребность в познании окружающей действительности;
– первый этап развития интереса к познанию начинается в раннем детстве [1];
– познавательный интерес является одновременно и объектом, и субъектом познания;
– интерес вызывает положительное отношение к предмету познания [8].

Отечественные психологи Д. А. Кикнадзе, А. Н. Леонтьев, М. Ф. Беляев в своих работах рассматривают интерес как «потребность, прошедшую стадию мотивации; сознательную направленность человека на удовлетворение познавательной потребности», исходя из анализа структуры деятельности субъекта [12]. Следовательно, что интерес является мощным побудителем активности личности, стимулирующей все психические процессы, делая их более интенсивными и напряженными, а деятельность направлена на удовлетворение познавательной потребности.

В образовательном процессе среднего профессионального образования познавательный интерес выступает в своих разнообразных проявлениях: как средство обучения, как мотив учебнохпрофессиональной деятельности, как свойство личности [14]. Как средство обучения, познавательный интерес выступает преимущественно в качестве инструмента педагога, внешне принимая форму занимательности. Как мотив, он раньше других осознается учащимися как один из самых значимых мотивов, определяющий как качество профессиональной подготовки, так и успеваемость. Если же рассматривать познавательный интерес как личностное качество, то следует говорить о любознательности, пытливости, критичности ума, готовности к познавательной деятельности.

Как и общий феномен интереса, познавательный интерес выражается в своем развитии различными состояниями. Условно различают следующие стадии его развития: любопытство, любознательность, собственно познавательный интерес и теоретический интерес. Так, познавательный интерес студентов СПО характеризуется, главным образом, общей интеллектуальной активностью и избирательной направленностью на конкретные учебные дисциплины, когда обучающиеся предпочитают определенный предмет (педагогику, например) другим. В действительности, эти ступени взаимосвязаны и представляют собой сложнейшие сочетания.

Развитие познавательного интереса – это процесс изменения его основных характеристик, переход от низшего уровня к более высокому. Показателями уровней являются: интенсивность познавательной деятельности, глубина познавательного интереса, степень самостоятельности познавательной деятельности, целеустремленность, взаимосвязь интереса и склонностей. Степень сформированности познавательного интереса студентов в условиях учено-профессиональной деятельности может быть оценена и визуально с учетом таких моментов, как создание секунд тишины вопросом или проблемной ситуацией; взрывы искреннего смеха студентов, реагирующих таким образом не только на шутку, но и выражающих свое удивление поразившим их фактом; внимание в глазах; реакция на окончание занятия: сразу ли покидают кабинет или подходят с вопросом, с желанием что-то выяснить и уточнить; обсуждение с однокурсниками увиденного, услышанного на занятии и др.

Исследователи рассматривают различные стимулы возникновения, способы формирования и условия развития познавательного интереса. Результаты опроса студентов СПО, проведенного О.О. Седовой, позволил выявить основные причины отсутствия интереса к учебному предмету: трудность понимания учебного материала; слабая организация самостоятельной работы; преобладание внеучебных интересов над

учебными; неуверенность в собственных силах и возможностях; не сложившиеся отношения между преподавателем и студентом; непонимание смысла изучения предмета и т.д. [14]. Таким образом, в ее исследовании были установлены три группы факторов, влияющие на развитие интереса к учебной дисциплине: содержание преподносимого материала, способ организации образовательного процесса и характер отношений преподавателя и студента [14].

К наиболее распространенным факторам развития познавательного интереса необходимо отнести следующие:

– актуальность и новизна содержания занятия;
– обоснование практической значимости сообщаемых знаний;
– занимательность;
– наглядность;
– эффект удивления и парадоксальности;
– учебные дискуссии;
– познавательные игры;
– применение компьютера;
– эмоциональность;
– соревнование;
– сравнения и аналогии;
– тестирование знаний и умений;
– взаимообучение;
– использование нетрадиционных форм обучения и т.д. [9].

Итак, познавательный интерес – важная познавательная характеристика личности, определяющая положительное отношение к достижению высоких результатов в учебно-профессиональной деятельности, овладению необходимыми общими и специальными компетенциями. Необходимо построить обучение таким образом, чтобы процесс познания стал обоюдно интересен и значим, как для педагога, так и для студента. Эта задача может быть успешно решения путем применения высокотехнологичных средств обучения, так называемых, мультимедиа продуктов в цифровом образовательном пространстве системы среднего профессионального образования [18]. Сложно представить современное образование без использования ИКТ.

Под информационно-коммуникационными технологиями следует понимать систему различных устройств, носителей и алгоритмов обработки информации, прежде всего, компьютер с соответствующим программным обеспечением и средства телекоммуникации с размещенной на них информацией [11].

Использование информационно-коммуникационных технологий обладает рядом преимуществ [1]:

- реализация индивидуального подхода в образовании;
- дифференциация и интенсификация самостоятельной, как аудиторной, так и внеаудиторной работы;
- рост объема выполненных в аудитории заданий;
- расширение информационных потоков при использовании Internet;
- стимулирование познавательного интереса за счет разнообразия способов работы.

Отметим, что уроки с использованием информационных технологий интересны не только студентам, но и самому преподавателю, как предоставляющие возможность профессионального саморазвития [16]. К наиболее интересным и развивающим направлениями работы преподавателя со студентами в русле ИКТ следует отнести: создание и демонстрация мультимедийных презентаций по темам, работа с интерактивной доской, компьютерное тестирование, использование электронных образовательных ресурсов, веб-квесты, др. [2]. О.В. Прядильникова предлагает использовать для формирования познавательного интереса технологию веб-квестов, разработанную в 1995 году американским ученым Б. Доджем [13]. Веб-квест направлен на «формирование функциональной грамотности как способности человека максимально быстро адаптироваться во внешней среде и активно в ней функционировать» [7], следовательно, способствует росту эффективности учебно-профессиональной деятельности, стимулирует интерес обучающихся к освоению новых знаний, способов, профессиональных компетенций.

Итак, применение ИКТ в учебно-профессиональной деятельности открывает большие возможности для повышения интереса студентов к учебному предмету, организации и управления качеством самостоятельной работой обучающихся, контроля освоения содержания дисциплин [4, 16]. Развитие познавательного интереса с использованием информационных технологий обеспечивает напряжение мысли студента, а знания, добытые собственными усилиями, сознательнее усваиваются и прочнее запечатлеваются в памяти [5].

В опытно-экспериментальной работе приняло участие 20 студентов Нижегородского филиала ФГБОУ ВО «Самарский государственный университет путей сообщения». Оценка уровня сформированности познавательного интереса проводилась по двум методикам: тест «Диагностика познавательного интереса» В.С. Юркевича и тест «Оценка уровня познавательного интереса Э.А. Баранова [17]. Согласно полученным данным по первой методике, у 2 студентов контрольной группы уровень познавательного интереса средний, у 8 человек – ниже среднего. В среднем по контрольной группе уровень познавательного интереса ниже среднего (12,7 балла). В экспериментальной группе у 3 студентов средний уровень познавательного интереса, у 7 человек – ниже среднего. В среднем по экспериментальной группе уровень познавательного интереса ниже среднего (12,8 балла). Результаты диагностики уровня развития познавательного интереса по методике Э.А. Баранова показали, что у 3 студентов контрольной группы уровень познавательного интереса средний, у 7 человек – ниже среднего. В среднем по контрольной группе уровень познавательного интереса ниже среднего (13,5 балла). В экспериментальной группе у 3 студентов средний уровень познавательного интереса, у 7 человек – ниже среднего. В среднем по экспериментальной группе уровень познавательного интереса ниже среднего (13,4 балла).

Активизация познавательного интереса студентов проводилась на занятиях математикой, где компьютерные технологии внедрялись в комплексе с традиционными методами обучения [12]. Компьютерная графика позволяла студентам незаметно усваивать новый материал, манипулируя на экране различными объектами. ИКТ использовались на разных этапах занятия. Так, на этапе актуализации знаний компьютер использовался при повторении разных видов устного счета, проведения математического диктанта, др. При этом обучающиеся понимали, что задания даны программой, поэтому не могут повторяться несколько раз или дожидаться внимания всей аудитории, что способствовало развитию произвольного внимания, организованности и собранности. Наряду со знакомыми заданиями, обучающимся предлагались

новые задачи, в этом случае давалась пошаговая демонстрация способа решения задачи в комплексе с разъяснением преподавателя, что позволяло сконцентрировать внимание студентов на ключевых аспектах новой темы, т.е. ИКТ выполняли функцию наглядно-демонстрационного средства. На этапе первичного закрепления нового материала студентам предлагались чертежи, схемы, модели, алгоритмы, графики для выполнения тренировочных упражнений. Важным этапом образовательного процесса является этап контроля и оценки уровня освоения знаний, умений и компетенций. На этом этапе компьютерные технологии применялись для подготовки и защиты проектов, презентаций, рефератов, а также для организации электронного тестирования. Одним из его неоспоримых преимуществ выступает возможность оперативной обработки результатов и необходимая коррекция знаний прямо на занятии. Обязательным условием использования ИКТ на учебных занятиях является умение педагога создавать и применять электронные образовательные ресурсы.

Таким образом, включение в занятие ИКТ придавало процессу обучения интересный и занимательный характер, облегчало преодоление трудностей и, в результате, способствовало повышению уровня развития познавательного интереса студентов.

Результаты повторной оценки уровня развития познавательного интереса по методике В.С. Юркевича свидетельствуют, что у 6 студентов контрольной группы уровень познавательного интереса средний, у 4 человек – ниже среднего. В среднем по контрольной группе уровень познавательного интереса ниже среднего (16,7 балла). В экспериментальной группе у 3 студентов средний уровень познавательного интереса, у 7 человек – выше среднего. В среднем по экспериментальной группе уровень познавательного интереса выше среднего (24,3 балла). Уровень познавательного интереса студентов контрольной группы повысился на 4 балла (31,4%), а в экспериментальной группе на 11,5 балла (89,8%). Результаты диагностики познавательного интереса по методике Э.А. Баранова демонстрируют, что у 1 студента контрольной группы уровень познавательного интереса выше среднего, у 5 человек – средний, у 4 человек – ниже среднего. В среднем по контрольной группе уровень познавательного интереса средний (16,1 балла). В экспериментальной группе у 3 студентов средний уровень познавательного интереса, у 7 человек – выше среднего. В среднем по экспериментальной группе уровень познавательного интереса выше среднего (26,7 балла). Итак, динамика результатов диагностики познавательного интереса по методике Э.А. Баранова следующая: уровень познавательного интереса повысился в контрольной группе на 2,6 балла (19,2%), а в экспериментальной группе на 13,3 балла (99,3%).

Выводы. Таким образом, на основе анализа полученных экспериментальным путем результатов, можно сделать вывод, что методически грамотное использование ИКТ в учебно-профессиональной действительности способствует повышению уровня познавательного интереса студентов, а, следовательно, росту эффективности и качества профессионального образования.

Литература:

1. Арзамасцева М.В. и др. Педагогические приемы использования информационно-коммуникационных технологий при подготовке специалистов среднего профессионального образования // Вестник АПК Ставрополья. – 2017. – № 2. – С. 148-151.

2. Афонина Ю.В., Ханова Т.Г. Использование игр-презентаций как средства активизации познавательного интереса дошкольников // Перспективы образования и науки. – 2017. – № 6(30). – С. 66-69.

3. Белова Н. Г. Комплексный подход к развитию умений учебного труда– основы познавательной компетентности у студентов профессионального колледжа // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 12. – С. 85-87.

4. Бичева И.Б. Информационная культура как фактор социокультурного развития будущего педагога // Нижегородское образование. – 2017. – № 1. – С. 118-122.

5. Бывшева М.В., Кобалян А.А., Ханова Т.Г. Изучение мнемических способностей студентов в контексте учебно-профессиональной деятельности // Вестник Мининского университета. – 2017. – № 1 (18). – С. 19.

6. Вуколова И. А. Модель развития познавательной активности студентов // Среднее профессиональное образование. – 2011. – № 8. – С. 17-18.

7. Горбунова О.В., Иванова О.А. Веб-квест как педагогический инструмент // Народное образование. – 2014. – №7. – С. 162-166.

8. Иванова Т.В. Формирование познавательной самостоятельности студентов как ключевой профессиональной компетенции // Среднее профессиональное образование. – 2013. – № 4. – С. 17-19.

9. Курбанов Д. Н. Формирование познавательного интереса к учебной деятельности у студентов учреждений среднего профессионального образования // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум». – Новосибирск: ЧУДПО «Сибирский институт практической психологии, педагогики и социальной работы», 2017. – № 1.

10. Леванова А. Е., Урайская И. Н. Формирование у студентов мотивации к обучению // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2013. – № 11. – С. 121-125.

11. Мухин В. И., Мухина Н. Н. Использование информационных технологий на занятиях по физике для развития познавательного интереса студентов СПО // Проблемы и перспективы инновационного развития агротехнологий: Материалы XX Международной научно-производственной конференции (Белгород, 23-25 мая 2016 г.). Т. 2. – Белгород: Издательство ФГБОУ ВО Белгородский ГАУ, 2016. – С. 232.

12. Попова О. В., Рекк Е. В. Интеграция информатики и математики // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2010. – № 3. – С. 60-62.

13. Прядильникова О. В., Башкортостан Р. Веб-квест: способы активизации познавательной деятельности обучающихся // Среднее профессиональное образование. – 2015. – № 4. – С. 27-30.

14. Седова О. О. Развитие познавательного интереса студентов в условиях колледжа // Научный альманах. – 2015. – № 11-2 (13). – С. 373-376.

15. Стафий М. В. Особенности профессионально-мотивирующего воспитания и обучения в системе среднего профессионального образования // Социальные отношения. – 2010. – №1. – С. 125-134.

16. Талипова Ю.Ш., Пушкарева Д.О., Бичева И.Б. Культура профессиональной деятельности будущего специалиста как условие его карьерного роста // Инновационные технологии управления: сборник статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции. – Нижний Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, 2015. – С. 155-157.

17. Чибаков А. С. Исследование развития познавательной активности учащихся в условиях среднего профессионального образования // Научный диалог. – 2016. – № 4 (52). – С. 395-406.
18. Belinova N.V., Bicheva I.B., Kolesova O.V., Khanova T.G., Khizhnaya A.V. Features of professional ethics formation of the future teacher. – Espacios. – 2017. – T. 38. – № 25. – C. 9.

Педагогика

УДК 338.054.23 (37.035.1)
магистрант 2 курса Курганская Мария Юрьевна
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург);
кандидат экономических наук, доцент Пертая Мария Владимировна
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

ГЕНДЕРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ГЛАВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ОСЛАБЛЕНИЯ ГЕНДЕРНОЙ ДИСКРИМИНАЦИИ НА РЫНКЕ ТРУДА

Аннотация. Работа посвящена проблеме гендерной дискриминации на рынке труда в отношении российских женщин. Приведены данные статистки, отражающие неравенство в уровне занимаемых должностей и в распределении работы по дому. Авторы рассматривают причину непропорционального распределения суточного фонда времени женщин и мужчин. Опираясь на предпосылки массового введения раздельного обучения в СССР в 1943 г., они делают вывод о постепенном искажении гендерных моделей в сознании российского общества. Авторы считают необходимым введение гендерной проблематики в систему общего образования. В перспективе это будет способствовать ослаблению гендерного неравенства на российском рынке труда и послужит импульсом для экономического роста.
Ключевые слова: гендерное неравенство, уровень должностей, домашние обязанности, гендерные модели поведения, школьное образование.
Annotation. The work is devoted to the problem of gender discrimination in the labor market against Russian women. There is data of statistic that represent the disparity in the level of posts held and in the distribution of housework.
The authors consider the reason of the disproportionate distribution of the daily fund of time for women and men. Relying on the prerequisites for the mass introduction of separate education in the USSR in 1943, they conclude that there is gradual distortion of gender models in the minds of Russian society. The authors consider it is necessary to introduce a gender perspective into the general education system. In the future, this will help to reduce gender inequality in the Russian labor market and will serve as an impetus for economic growth.
Keywords: gender inequality, level of posts, household duties, gender patterns of behavior, school education.

Введение. Гендерная дискриминация на рынке труда как явление до сих пор не исчезла и является актуальной проблемой для многих национальных экономик. Гендерное неравенство в экономической сфере ведёт к неэффективному распределению трудовых ресурсов страны и снижает темпы экономического роста, поэтому злободневность затрагиваемой проблемы не вызывает сомнений. Исключительно уместной данная работа является в российских условиях, когда распоряжением Правительства Российской Федерации № 410-р в лице Председателя Правительства Д.А. Медведева 8 марта 2017 года была принята Национальная стратегия действий в интересах женщин на 2017-2022 годы [4]. Этот документ должен способствовать практическому воплощению в России принципа реального равенства возможностей для самореализации женщин и мужчин.

Общественность в РФ на данном историческом этапе склонна уменьшать социальную значимость женщины, ограничивая её роли материнством, ведением домашнего хозяйства, и, одновременно, недооценивать карьерный и личностный рост слабого пола. Экономика как наука выделяет несколько векторов в борьбе с дискриминацией женщин на рынке труда [5]. Одним из таких направлений является увеличение спроса на труд женщин. Конкретным инструментом этого направления может выступать организация просветительских кампаний по информированию граждан о законности прав на одинаковые возможности при трудоустройстве как мужчин, так и женщин. Однако эффект от подобных мероприятий часто (например, в странах ОЭСР) снижается из-за доминирования в сознании общества неписаных правил, традиций.

Повышение участия женщин в общественно-политической жизни России Национальная стратегия действий в интересах женщин на 2017-2022 г.г. предлагает реализовать за счёт организации просветительских программ, в том числе, посредством деятельности образовательных учреждений. Действительно, мероприятия по коррекции массовых традиционных устоев нужно начинать практиковать с самой школьной скамьи, когда в сознании ребёнка уже заложены некоторые социальные традиции, но личностного их принятия или непринятия ещё не произошло. Однако в этой статье мы хотим обратить внимание на ещё один фактор, обуславливающий важность изучения гендерной проблематики в рамках системы общего образования. На наш взгляд, это будет не только способствовать коррекции традиций и неписанных правил в массовом сознании российского общества, но и в перспективе послужит мощным стимулом для экономического роста национального хозяйства РФ.

Изложение основного материала статьи. Если обратиться к наиболее значимой проблеме гендерного неравенства в России – возникновению разрыва в сфере оплаты труда (в среднем женская зарплата составляла только 73% от мужской в 2015 году [3]), мы увидим, что дискриминация женщин здесь складывается по двум основным причинам. Во-первых, женщины реже мужчин занимают руководящие должности; во-вторых, в бытовой сфере существует неравномерное распределение домашних обязанностей и в целом перекос у женщин в распределении суточного фонда времени не в пользу трудовой занятости.

Так, ознакомимся с результатами исследования Grant Thornton International «Women in business 2017: New perspectives on risk and reward», в ходе которого было опрошено 10000 топ-менеджеров из 36 стран мира по различным отраслям промышленности и сферы услуг [1]. Здесь утверждается, что Россия продолжает лидировать по количеству женщин на руководящих постах среди стран всего мира (47% управленческих позиций занимают женщины). Однако, останавливаясь подробнее на уровне должностей и сферах деятельности, мы видим, что речь идёт скорее о среднем, а не высшем эшелоне руководства.

Около 23% женщин-менеджеров возглавляют в компаниях службы персонала, 19% находятся на должности финансового директора, 12% - на позиции исполнительного директора. Но на вершинах карьерной лестницы женщины встречаются крайне редко: в качестве руководителя ИТ-службы 4%; президента компании 3%; управляющего вице-президента 3%; директора компании 3%. Таким образом, неравномерное присутствие женщин и мужчин на руководящих должностях для российской экономики - всё ещё актуальная реальность, а более благополучно ситуация выглядит только среди менеджеров среднего звена. Поэтому различия по уровню должностей продолжают негативно влиять на гендерный разрыв в области оплаты труда женщин и мужчин в России.

Далее поговорим о роли российских женщин в организации домашнего быта. В нашей стране женщины меньше времени посвящают формальной работе и большее внимание уделяют неоплачиваемой работе по дому – об этом свидетельствует статистическая информация о распределении суточного фонда времени работающих в городской местности лиц в возрасте 15 лет и более в будние дни за 2015 год [3].

Работа занимает 34% общего фонда времени у мужчин, в то время как у женщин она составляет лишь 29,8%. Мужское население больше задействует связанное с работой внерабочее время (5,3% против 4,0% у женщин); свободное время (11,9% против 9,0% у женщин); время на удовлетворение физиологических потребностей (43,1% против 42,8% у женщин). Женщины опережают мужчин только по показателю времени ведения домашнего хозяйства: у женщин 11,2%, у мужчин 3,7%. Очевидно, что такое распределение препятствует самореализации женщин в профессиональной сфере.

Примечательно, что категория «ведение домашнего хозяйства» разбивается на 7 составляющих частей, и сразу по шести из них (покупка товаров; приготовление пищи, мытьё посуды; стирка, глажка, шитьё; уход за помещением; уход за детьми; прочие виды труда) временные затраты женщин превышают затраты мужчин. Исключение составляет только подпункт «получение бытовых услуг», где у мужчин насчитывается 2 мин., а у женщин 1 мин.

В то же время в категории «свободное время» складывается полностью противоположная картина. Она включает в себя 9 подпунктов, по восьми из которых выигрывают мужчины (посещение кино; просмотр телевидения; чтение; хобби; занятие спортом; передвижение к месту отдыха; прочие виды отдыха; общественная деятельность). Лишь подпункт «прогулки» у мужчин занимает 5 мин., а у женщин 7 мин., впрочем, это может быть связано с подразделом предыдущего абзаца «уход за детьми». Получается, российские женщины вынуждены много времени посвящать работе по дому, в то время как их мужья-мужчины имеют большой запас свободного времени.

Таким образом, мы не можем не заметить диспропорции в ежедневном женском расписании, которые препятствуют полноценному выходу женщины на рынок труда и продвижению её по карьерной лестнице. Кроме того, именно данные перекосы становятся причиной недостаточно высокого, по сравнению с мужчинами, уровня женских доходов в России.

Обобщая две изначально указанные нами причины различия в уровнях оплаты труда женщин и мужчин (разница в должностях и разница в домашней занятости), мы понимаем, что в целом российской женщине просто не хватает времени, чтобы обеспечить себе столь же высокий уровень дохода, как у мужчины. Женщина в России слишком перегружена в бытовой сфере, причём пункты её «перегруза» часто не относятся к чисто женским ролям в семье. Например, пункты «покупка товаров» и «уход за детьми», несомненно, относятся и к мужским обязанностям тоже. Покупки в магазинах зачастую требуют больших физических усилий при транспортировке, а забота о детях обязательно включает их взаимодействие с отцом как с образцом и воспитателем мужских качеств (не говоря уже о физических усилиях при взращивании детей – трудностях передвижения коляски в младенческом возрасте и т.д.).

Мы наблюдаем сплошное недовыполнение российскими мужчинами своих прямых обязанностей в области бытовой семейной жизни, которое неуклонно передаётся следующим поколениям. В этом, на наш взгляд, существует большая доля вины школы как агента социализации, потому что с 1954 года система общего образования в России практически полностью перестала транслировать своим воспитанникам модели женской и мужской гендерных ролей.

Дело в том, что в 1954 году в массовом порядке прекратило своё существование раздельное обучение мальчиков и девочек, введённое во всех советских школах в 1943 году [2]. К предпосылкам введения мужских и женских школ тогда относились не только различия в умственном и физическом развитии детей разного пола, но также то обстоятельство, что при совместном обучении мальчиков и девочек они начинают взаимно приобретать черты друг друга. Так, мальчики становятся более женственными, а девочки - более мужественными. Из-за этого начинается размывание моделей женского и мужского поведения. И далее «на выходе» мы получаем поколение слабохарактерных мужчин, не видящих чётко своего места в трудовом быту, предпочитающих избегать ответственности при воспитании потомства, и чрезмерно сильных характером женщин, готовых взвалить весь быт семьи и воспитание детей себе на плечи.

С 1954 года, с отменой раздельного обучения, школы в СССР полностью перестали транслировать детям образцы женского и мужского поведения. Этот пробел никак не был компенсирован, даже соответствующего урока в предметном расписании не появилось. Более того, как мы видим из предыдущего абзаца, с этого времени школы стали буквально способствовать размыванию гендерных моделей в детском сознании. На наш взгляд, последствия именно этого явления до сих пор претерпевает на себе экономическое хозяйство России.

Выводы. Российские мужчины стабильно недовыполняют свои семейные обязанности по воспитанию детей и помощи в некоторых бытовых операциях. В то же время женщины в РФ сильно загружены домашней работой, и им просто не хватает времени для полноценной реализации своего трудового потенциала. Отсюда возникают различия в уровнях оплаты труда женщин и мужчин (женщина получает меньше оплаченных часов) и разница в уровне занимаемых ими должностей. Таким образом складывается гендерная дискриминация на рынке труда.

В данной статье мы настаиваем на необходимости включения в систему общего образования изучения гендерных ролевых моделей как главного инструмента по борьбе с гендерной дискриминацией на рынке труда. С помощью специального курса у детей можно сформировать ясное представление о том, кто и какие функции выполняет в семье. В будущем такие поколения возвратят в институт семьи здравое распределение домашних обязанностей, и это позволит женщинам больше времени посвящать работе. Таким образом, российская экономика испытает толчок к сокращению гендерных разрывов в уровне оплаты труда и уровне

занимаемых должностей. А когда гендерное неравенство ослабнет, эффективность функционирования экономики России повысится.

Литература:

1. Women in business 2017: New perspectives on risk and reward [Электронный ресурс] // Grant Thornton International. – 2017. – Режим доступа: https://www.fbk.ru/upload/docs/grant-thornton_women-in-business_2017-report.pdf (дата обращения: 16.09.2018)
2. Гончарова, Г. Д. Период раздельного обучения в СССР в 1943–1945 гг. и его отражение в литературе и кинематографе [Текст] / Г. Д. Гончарова // Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2013. – 28 с.
3. Женщины и мужчины России [Электронный ресурс] // Федеральная служба государственной статистики. – 2016. – Режим доступа: http://www.gks.ru/bgd/regl/b16_50/Main.htm (дата обращения: 24.01.17)
4. Национальная стратегия действий в интересах женщин на 2017-2022 годы [Электронный ресурс] // Портал Евразийское женское сообщество. – Режим доступа: http://eawfpress.ru/about/organizatsiyam/strategia2017.php. (дата обращения: 28.03.17)
5. Эльборг-Войтек К., Невяк М., Кочхар К., Фабрицио С., Кподар К., Уинжендер Ф., Клементс Б., Шварц Г. Женщины, труд и экономика. Макроэкономические выгоды гендерного равенства [Электронный ресурс] / К. Эльборг-Войтек, М. Невяк, К. Кочхар, С. Фабрицио, К. Кподар, Ф. Уинжендер, Б. Клементс, Г. Шварц // Документ персонала МВФ для обсуждения. - 2013. - N 10 – Режим доступа: https://www.imf.org/external/russian/pubs/ft/sdn/2013/sdn1310r.pdf (дата обращения: 29.12.16)

Педагогика

УДК: 378.016:796.011.2

старший преподаватель Логинов Денис Васильевич
Институт физической культуры, спорта и туризма,
Сибирский федеральный университет, Сибирский государственный университет
науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева,
Красноярский государственный медицинский университет имени профессора
В.Ф. Войно-Ясенецкого (г. Красноярск);
кандидат педагогических наук, доцент Осипов Александр Юрьевич
Институт физической культуры, спорта и туризма, Сибирский федеральный университет,
Красноярский государственный медицинский университет имени профессора
В.Ф. Войно-Ясенецкого, Сибирский юридический институт МВД России (г. Красноярск);
старший преподаватель Петрова Светлана Сергеевна
Институт физической культуры, спорта и туризма, Сибирский федеральный университет (г. Красноярск)

АНАЛИЗ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ СТУДЕНТОВ В РОССИИ, СТРАНАХ ЕВРОПЫ И СЕВЕРНОЙ АМЕРИКИ

Аннотация. Современные образовательные программы подготовки специалистов призваны обеспечить единение национальных и международных стандартов образовательной деятельности. В статье рассматриваются действующие в различных странах мира образовательные программы по физическому воспитанию студенческой молодежи. Проведен структурный анализ 237 научных работ, посвященных данной проблематике. В ходе анализа обнаружены, как схожести, так и отличия в образовательных программах обучения студентов в России и развитых странах Европы и Северной Америки. Основная направленность образовательных программ по физическому воспитанию студентов в России связана со спортизацией процесса обучения. В западных странах современные программы физического воспитания студентов направлены на борьбу с распространением ожирения у молодых людей.

Ключевые слова: Высшее образование; образовательные программы; студенты; физическое воспитание; индивидуализация и спортизация.

Annotation. Modern educational programs are designed to ensure the unity of national and international standards of educational activities. The article deals with the existing in different countries of the world educational programs on physical education of students. The structural analysis of 237 scientific works devoted to this problem is carried out. The analysis revealed both similarities and differences in educational programs of students in Russia and developed countries of Europe and North America. The main focus of educational programs on physical education of students in Russia is associated with the sportization of the learning process. In Western countries, modern physical education programs for students are aimed at combating the spread of obesity in student youth.

Keywords: Higher education; educational programs; students; physical education; individualization and sportization.

Введение. Анализ научных работ специалистов в области модернизации высшего образования показывает, что уже в течение последних 10-15 лет наблюдается противоречие между возрастающими требованиями общества к качеству образования и степенью профессиональной подготовленности выпускников вузов к успешной деятельности в современных социально-экономических условиях [3; 12]. В области физического воспитания личности выявлены существенные противоречия между качеством подготовки будущих специалистов и требованиями социальной практики, между преобладающим информационно-продуктивным (пассивным) характером обучения и запросом общества на компетентных специалистов, обладающих навыками успешного использования современных и инновационных подходов к физическому воспитанию молодых людей [1; 13]. В.Г. Шилько отмечает, что существующее определенное моральное старение действующих в отечественном образовании физкультурно-образовательных парадигм и социокультурная ограниченность методологических конструкций реализации процесса обучения молодых людей предопределяют необходимость значимых преобразований в физическом воспитании студенческой молодежи [14]. В условиях требуемой модернизации существующей сегодня системы высшего образования, воспитание, в том числе и физическое, становится одним из главных направлений деятельности любого образовательного учреждения [6]. По мнению Т.В. Скобликовой, успешное развитие современного общества

будет возможно лишь при условии активного включения молодых людей во все сферы социальной деятельности. Критериями социального прогресса развитого общества сегодня являются: качество жизни, уровень здоровья населения, активное долголетие, реализация индивидуальных физических возможностей личности. Этими факторами подчеркивается значимость физического воспитания и его определяющая роль в становлении и развитии личности каждого студента в системе высшего образования [11].

Как известно, с принятием Болонской системы, качество национального образования уже не может оцениваться внутри страны. Образовательные учреждения должны не просто повышать уровень образовательных программ, но и обеспечить международную сопоставимость действующих образовательных стандартов и результатов профессионального обучения. Современное образование предполагает активное участие образовательных учреждений в межнациональных образовательных сетях и потоках академической мобильности [4]. Полученные в ходе обучения компетенции должны позволить выпускникам вузов успешно войти в глобальную образовательную систему, позволяющую специалистам применить свои знания и умения в разных странах мира, подписавших Болонские соглашения [6].

Ориентируясь на приоритеты современной образовательной системы, призванной объединить национальные стандарты высшего образования с международными стандартами, авторы статьи определили **основной целью исследований** объективный анализ образовательных программ в области физического воспитания личности, действующих сегодня в университетах Российской Федерации и в развитых странах Европы и Северной Америки.

Изложение основного материала статьи: Для анализа авторами были взяты научные работы ведущих отечественных и иностранных ученых – специалистов в области высшего образования и физического воспитания студенческой молодежи. Общее количество подвергнутых анализу научных работ – 237 (работы отечественных ученых – 144, работы иностранных ученых – 93). Все исследуемые работы были опубликованы в срок с 2003 по 2018 гг. В ходе анализа авторы статьи планировали выявить соответствие действующих в вузах программ физического воспитания студентов образовательным стандартам, определить основные проблемные точки в осуществлении образовательного процесса, сравнить предлагаемые различными специалистами способы их решения.

Результаты детального анализа научных публикаций Российских и зарубежных ученых показывают, что и в нашей стране и в развитых странах Европы и Северной Америки, выявлены схожие проблемы в области физического воспитания обучающихся, в том числе студентов. По данным K. Hardman, физическое воспитание сегодня не соответствует декларируемым образовательным стандартам практически во всех регионах мира. Автор свидетельствует, что в большинстве стран мира физическое воспитание, как образовательная дисциплина, не реализуется в полном объеме, выявлены также серьезные ограничения бюджетных средств и недостаток материальных и кадровых ресурсов [17]. К примеру, в США значительная часть студентов не владеют достаточным объемом теоретических знаний о пользе физического воспитания, поскольку из-за сокращения учебных часов теоретические занятия во многих университетах просто не проводятся [18]. Обнаружено значимое уменьшение учебного времени отводимого на занятия физическим воспитанием администрацией частных образовательных учреждений США в пользу изучения других дисциплин [30]. В вузах и колледжах Канады, согласно данным M. Kilborn, выявлено довольно значительное расхождение между содержанием образовательных стандартов в области физического воспитания и практическим содержанием программ обучения студентов. Основными целями заявлены: формирование у обучающихся ориентаций на ведение здорового образа жизни и повышение уровня ежедневной двигательной активности студентов. На практике занятия по физическому воспитанию проходят в форме обучения студентов выполнению технических приемов из определенных видов спорта [20]. Следует отметить, что занятия по физическому воспитанию студентов на основе углубленного изучения некоторых спортивных дисциплин: спортивных игр, плавания, единоборств, практикуются в большинстве высших учебных заведений Северной Америки.

Отечественные специалисты в области физического воспитания молодежи также призывают активно применять спортизацию – использование спортивных технологий, спортивной и соревновательной деятельности и элементов спорта в образовательном процессе с целью формирования спортивной культуры у обучающихся [5; 7]. По мнению Л.И. Лубышевой, применять спортизацию физического воспитания следует уже на начальных этапах обучения молодых людей в школьных и дошкольных учреждениях. Лишь тогда можно будет сформировать эффективную здоровьесберегающую среду в учреждениях дошкольного и начального общего образования [8]. В вузах данная концепция должна использоваться в процессе физического воспитания студентов всех специальностей и направлений подготовки специалистов с целью укрепления физического здоровья молодых людей и формирования будущего спортивного резерва сборных команд страны по различным видам спорта [7].

Следует отметить, что сама идея спортизации физического воспитания в образовательных учреждениях далеко не нова. По данным R. Naul, в развитых странах Европы спортизация образования в области физического воспитания личности произошла еще в 60-х годах прошлого века [25]. Однако наряду с данными о пользе спортизации образовательного процесса в научных обзорах зарубежных ученых присутствуют мнения авторов, не одобряющих чрезмерное использование спортивных технологий и соревновательной деятельности в процессе обучения молодежи. S. Lundvall утверждает, что спортивная деятельность связана с проявлением соревновательной конкуренции между подростками и молодыми людьми, что в свою очередь зачастую приводит к межличностным конфликтам и психологической дисгармонии [23]. Избежать данных проблем можно взяв за основу проведения учебных занятий оздоровительную направленность физического воспитания личности. Таким образом, выявлено значимое противоречие между взглядами отечественных и зарубежных специалистов на спортизацию образовательного процесса в физическом воспитании обучающихся. Большинство отечественных ученых рекомендуют использовать спортизацию, а многие иностранные специалисты призывают к индивидуализации физического воспитания обучающихся [24]. Зарубежные ученые указывают на необходимость переориентирования существующих программ физического воспитания молодых людей на борьбу с глобальными угрозами современного мира – недостатком повседневной двигательной активности и развитием ожирения [16; 21; 26]. Мнения ученых сходятся лишь в вопросе предоставления студентам возможности выбора наиболее подходящих форм проведения занятий для увеличения уровня физической активности молодых людей.

Некоторые специалисты выступают за предоставление студентам свободного выбора различных видов физкультурно-спортивной деятельности. По мнению Д.В. Викторова, физкультурно-оздоровительная работа в условиях реализации индивидуальных запросов студентов позволяет наиболее полно раскрыть потенциальные возможности занимающихся за счет высокой мотивации молодых людей к регулярным занятиям физической культурой и спортом. Данная модель позволяет осуществить интроецированный подход к физкультурному образованию – присвоение студентами мотивов и установок на ведение здорового образа жизни без критических попыток их изменения или отрицания [2]. Есть научные исследования, доказывающие необходимость использования индивидуального подхода в физическом воспитании с целью улучшения функционального состояния студентов [9; 28].

Ряд отечественных и зарубежных специалистов предлагают проводить модернизацию образовательного процесса за счет создания в вузах и иных образовательных учреждениях социальной физкультурно-спортивной среды. Создание подобной спортивной среды, максимально адаптированной под требования современных молодых людей должно способствовать эффективной профилактике заболеваний связанных с избыточной массой тела и развитием ожирения у молодых людей [15]. Доказано, что активная физкультурно-спортивная деятельность оказывает положительное влияние не только на уровень физического здоровья студентов, но и показатели академической успеваемости и манеры поведения обучающихся [19]. По мнению ряда отечественных ученых, физкультурно-спортивная среда образовательного учреждения представляет собой совокупность определенных условий и возможностей физического развития и формирования личности обучающихся, содержащихся в пространственно-предметном и социальном окружении [10]. Специалисты считают, что создание специальной среды, способствующей как успешной адаптации личности в образовательном пространстве вуза, так и созданию педагогического здоровьесберегающего пространства вокруг обучающихся, является одним из главных критериев эффективности образовательного процесса в высшей школе [22; 27]. Зарубежные специалисты также призывают к насыщению повседневного процесса обучения студентов спортивными и досуговыми программами, пропагандирующими физическую активность и ценности здорового образа жизни [29].

Результаты анализа публикаций ведущих отечественных и зарубежных ученых, посвященных проблемам организации образовательного процесса по физическому воспитанию обучающихся, представлены на Рисунке 1. Рисунок показывает выбор основных тематических направлений публикаций Российских и иностранных специалистов за последние 15 лет (2003-2018 гг.).

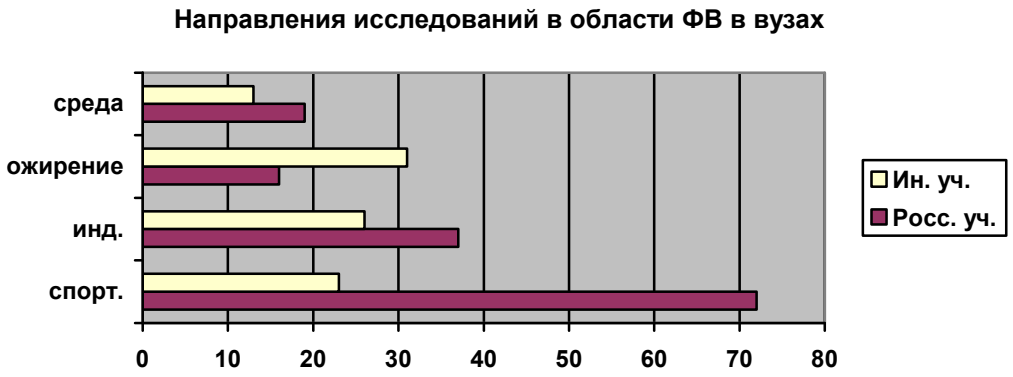


Рисунок 1. Распределение публикаций ученых по тематике исследований

Тематические направления публикаций ученых посвящены спортизации (спорт.) и индивидуализации (инд.) образовательного процесса по физическому воспитанию молодых людей. Также значимыми направлениями являются: профилактика и борьба с развитием ожирения у обучающихся (ожирение) и формирование в образовательных учреждениях физкультурно-спортивной среды (среда).

Выводы: Авторы считают необходимым заявить, что:

1. В ходе анализа научных работ отечественных и иностранных специалистов в области физкультурного образования и физического воспитания личности выявлено, что физическое воспитание студентов, как образовательная дисциплина не реализуется в необходимом объеме, в большинстве образовательных учреждений в различных странах мира. Причиной тому служит сокращение учебных часов, отводимых на изучение данной дисциплины, недостаток бюджетных средств и материальных ресурсов, недостаточный уровень знаний администрации образовательных учреждений о пользе физической активности в деле формирования здоровьесберегающих компетенций у обучающихся и т.д.

2. Направления образовательных программ по физическому воспитанию студенческой молодежи в России и странах Северной Америки (США и Канаде) в большинстве вузов сегодня совпадают и представляют собой спортизированные формы обучения студентов технике определенных видов спорта. В тоже время в ряде Европейских стран программы физического воспитания студенческой молодежи направлены на индивидуализацию обучения молодых людей.

3. Общие тенденции будущего направления образовательных программ по физическому воспитанию студентов в России и западных странах заметно отличаются. В нашей стране большинство ученых предлагают более активное использование спортизации процесса обучения, в западных странах формируется активное направление на борьбу с недостатком двигательной активности и профилактикой развития ожирения у молодых людей.

Литература:

1. Аникеев Д.М. Критерии эффективности системы физического воспитания студенческой молодежи в высших учебных заведениях // Физическое воспитание студентов. 2015. №5. С. 3–8.

2. Викторов Д.В., Шкляев В.В., Перепелюкова Е.В. Интроецированный подход к содержанию и организации физкультурного образования // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. №7. С. 42–47.
3. Джуринский А.Н. Актуальные проблемы развития и качества высшего образования в России // Преподаватель XXI век. 2016. №1. С. 9–19.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. М.: Наука, 2008. 134 с.
5. Костромин О.В., Руденко Г.В., Чистяков В.А. Критерий эффективности спортизации физического воспитания студентов в техническом вузе средствами спортивного клуба // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2016. №10 (140). С. 94–99.
6. Леонтюк А.М., Ващук О.В., Минвалеев Р.С., Леонтюк Т.Б. Образовательная программа по физической культуре в вузах с акцентом на современные критерии стандартизации // Теория и практика физической культуры. 2016. №7. С. 15–17.
7. Лубышева Л.И. Спортизация в системе физического воспитания: от научной идеи к инновационной практике: монография / Л.И. Лубышева и др. – М.: НИЦ «Теория и практика физической культуры и спорта», 2017. – 200 с.
8. Лубышева Л.И., Черепов Е.А. Обоснование эффективности проектирования здоровьеформирующего образовательного пространства школы на основе спортизации физического воспитания // Человек. Спорт. Медицина. 2016. Т.16. №2. С. 52–61.
9. Осипов А.Ю., Гуралев В.М., Кокова Е.И., Пазенко В.И. Физическое воспитание студенческой молодежи в современных условиях // Вестник Череповецкого государственного университета. 2013. Т.2. №1 (46). С. 100–103.
10. Патрикеев Г.В., Дуркин П.К. Воспитывающая физкультурно-спортивная среда // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2012. №6. С. 138–142.
11. Скобликова Т.В. Физическое воспитание, как компонент целостной системы воспитания в вузе: Состояние, проблемы, перспективы развития // Педагогическое образование и наука. 2013. №4. С. 18–25.
12. Филиппович В.А., Завьялов Д.А. Педагогические аспекты формирования психофизической готовности студентов к профессиональной деятельности средствами физической культуры и спорта // Педагогическое образование в России. 2012. №2. С. 125–128.
13. Чернышева Л.Г. Модернизация высшего профессионального образования в области физической культуры и спорта // Фундаментальные исследования. 2006. №7. С. 95–97.
14. Шилько В.Г. Модернизация системы физического воспитания студентов на основе личностно-ориентированного содержания физкультурно-спортивной деятельности: Дис…д-ра. пед. наук. Томск, 2003. 488 с.
15. Fenton S., Duda J., Appleton P., et al. Empowering youth sport environments: Implications for daily moderate-to-vigorous physical activity and adiposity // Journal of Sport and Health Science. 2016. №1-11. DOI:10.1016/j.jshs.2016.03.006
16. Gaetano A. Relationship between physical inactivity and effects on individual health status // Journal of Physical Education and Sport. 2016. №2 (Supplement Issue). P.1069–1074. DOI:10.7752/jpes.2016.s2170
17. Hardman K. Physical education in schools: a global perspective // Kinesiology. 2008. №40 (1). P. 5–28.
18. Jenkinson K., Benson A. Barriers to providing physical education and physical activity in Victorian state secondary schools // Australian Journal of Teacher Education. 2010. №35 (8). DOI:10.14221/ajte.2010v35n8.1
19. Keating X., Castelli D., Ayers S. Association of weekly strength exercise frequency and academic performance among students at a large university in the United States // Journal of Strength & Condition Research. 2013. №27 (7). P.1988–1993. DOI:10.1519/JSC.0b013e318276bb4c
20. Kilborn M., Lorusso J., Francis N. An analysis of Canadian physical education curricula // European Physical Education Review. 2015. №22 (1). P. 23–46.
21. Kim S., So W. The relationship between school performance and the number of physical education classes attended by Korean adolescent students // Journal of Sport Science and Medicine. 2012. №11. P. 226–230.
22. Levanova E., Kokorina O., Nikitin Yu., et al. Concept of educational assistance to health protection of the individual // Global Journal of Health Science. 2016. №8 (3). P.122–130. DOI:10.5539/qjhs.v8n3p122
23. Lundvall S. Physical literacy in the field of physical education: A challenge and a possibility // Journal of Sport and Health Science. 2015. №4 (2). P. 113–118.
24. Martinez Ya., Harmon B., Nigg C., et al. Diet and physical activity intervention strategies for college students // Health Behavior and Policy Review. 2016. №3 (4). P.336–347. DOI:10.14485/HBPR.3.4.5
25. Naul R. Conceptual diversity and future directions on physical education in the global context // Japanese Journal of Sport Education Studies. 2010. №30 (2). P. 39–50.
26. Osipov A., Iermakov S., Gruzinky V., et al. Analysis of the parameter changes of students' physical development (at the age of 18-20) to identify the threat of increased body weight and obesity // Journal of Physical Education and Sport. 2018. №2. P.800–809. DOI:10.7752/jpes.2018.02118
27. Osipov A., Zhavner T., Batunova I., et al. Physical education and sports achievement ratings as a significant factor to increase the level of physical activity of students and staff in high school // Journal of Physical Education and Sport. 2018. №2. P.592–599. DOI:10.7752/jpes.2018.02086
28. Osipov A., Vonog V., Prokhorova O., & Zhavner T. Student learning in physical education in Russia (Problems and development perspectives) // Journal of Physical Education and Sport. 2016. №1 (Supplement Issue). P.688–693. DOI:10.7752/jpes.2016.s1111
29. Piri S., Afosi M., Rezaeinasab A., et al. The effect of physical education course on mental health of students in Bu-Ali Sina University, Hamedan-Iran // International Journal of Pediatrics. 2015. №3 (Issue 2.1). P. 67–73.
30. Trost S., Mars H. Why we should not cut P.E. // Health and Learning. 2010. №67 (4). P. 60–65.

УДК 371

ассистент кафедры живописи, член творческого союза художников России Ломова Елена Станиславовна
Московский педагогический государственный университет (г. Москва)

МАСТЕР-КЛАСС КАК ФОРМА ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В СИСТЕМЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена изучению мастер-класса как педагогической технологии и формы обучения будущих педагогов изобразительного искусства. В работе рассматриваются основные теоретические и методические особенности мастер-класса, обосновывает его эффективность как педагогической технологии в системе реализации профессиональной подготовки будущих учителей изобразительного искусства в высшее школе.

Ключевые слова: форма обучения, педагогическая технология, мастер-класс, педагог-наставник, будущие учителя изобразительного искусства, педагоги-художники, профессиональная подготовка, творческое развитие студентов, профессиональное мастерство.

Annotation. The article is devoted to the study of the master class as a pedagogical technology and a form of teaching future teachers of fine arts. The paper discusses the main theoretical and methodological features of the master class, justifies its effectiveness as a pedagogical technologies in the system of professional training of future teachers of fine arts in high school.

Keywords: form of education, pedagogical technology, master class, teacher-mentor, future teachers of fine arts, teachers-artists, professional training, creative development of students, professional skills.

Введение. Сегодня в учебных заведениях все больше внимания уделяется поискам перспективных и эффективных подходов к гуманизации и гуманитаризации образования, стимулированию познавательной активности личности, накоплению опыта ее творческой деятельности.

В реализации этого сложного процесса важную роль играет искусство, позволяющее человеку глубже познать себя, свой внутренний мир, побуждающее к саморазвитию и самообразованию как к формам самосовершенствования. Поиск эффективных путей и форм развития и формирования личности в области искусства особенно актуален относительно решения проблем содержания и форм реализации профессиональной подготовки будущих педагогов изобразительного искусства.

Одним из приоритетных направлений в процессе эстетического воспитания и профессионального становления студентов – будущих учителей изобразительного искусства сегодня по праву признаны мастер-классы как форма обучения, обладающая значительными потенциальными возможностями для создания условий, максимально приближенных к творчеству и художественному искусству.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является изучение педагогического потенциала мастер-классов как одной из продуктивных форм реализации профессиональной подготовки будущих учителей изобразительного искусства.

Изложение основного материала статьи. Мастер-класс как форма педагогической организации художественной деятельности известна с давних времен. В той или иной степени это было характерно для Древнего Египта, Древней Греции и Древнего Рима. В эпоху Возрождения эту роль выполняли «ботеги» – мастерские, где проходило обучение художественному ремеслу под руководством мастера. Именно в таких «ботегах-мастерских» формировался потенциал духовных и культурологических ценностей, развивалось высокое искусство, а вместе с ним и общественные отношения, которые выстраивали форму аксиологической культуры [7].

Особую роль в этой связи в социокультурном образовательном пространстве занимает система мастер-классов, как форма передачи «ценностей». Впервые вопрос о ценностях был поставлен Сократом, сделавшим его центральным пунктом своей философии. Здесь необходимо отметить, что «проблема ценностей», их открытия, освоения и передачи другим поколениям проходила издревле в рамках специфических мастер-классов при участии наставника [1].

Передача опыта, создание духовно-нравственной среды является «методическим ключом» системы обучения. Известно, что обучение – основной путь получения знаний, умений и навыков под руководством педагогов-наставников, мастеров. В ходе обучения усваивается социальный опыт, формируется эмоционально-ценностное отношение к осмыслению художественных ценностей.

Сегодня «понятие мастер-класс широко используется во многих сферах деятельности человека, в том числе и в образовании» [3, с. 170].

Большинство ученых убедительно доказывают, что эффективной формой диссеминации передового перспективного педагогического опыта, то есть его обобщения, распространения и передачи, развития педагогического мастерства учителя есть мастер-класс [6].

Одной из наиболее эффективных и популярных форм приобретения знаний, формирования умений, овладения мастерством в области изобразительного искусства был и остается мастер-класс, как процесс постижения творческого мастерства, обмена опытом и взаимодействия, личностного роста как для педагога, так и для обуччающегося.

В настоящее время в педагогической науке возникает необходимость уточнения сущности определение дефиниции «мастер-класс», так как это понятие на сегодня в обществе трактуется как кратковременная демонстрация уровня мастерства. В современном образовательном процессе мастер-класс все чаще используется как эффективная форма организации обучения и воспитания [5].

Понятие «мастер-класс» имеет несколько проявлений в современной теории воспитания и педагогической практике. Мастер-класс – (от английского master-class: master – лучший в какой-либо области, class – занятие, урок) – современная форма проведения обучающего тренинга-семинара для отработки практических навыков по различным методикам и технологиям с целью повышения профессионального уровня и обмена передовым опытом участников, расширения кругозора и приобщения к новейшим отраслям знания [4].

На основе анализа психолого-педагогической литературы отметим, что современные исследователи определяют мастер-класс как:

- открытую педагогическую систему, дающую возможность демонстрировать новые возможности обучения;
- особый жанр обобщения и распространения профессионального практического опыта;
- фундаментально разработанный оригинальный метод или авторская методика, базирующаяся на своих принципах и имеющая определенную структуру;
- средство передачи концептуальной новой авторской идеи;
- особая форма учебного занятия, основанная на «практических» действиях показа и демонстрации творческого решения определенной задачи или проблемы.

В нашем исследовании – это, в первую очередь, эффективная форма внеаудиторной работы, открытая педагогическая система, позволяющая демонстрировать новые возможности определенного вида мастерства с целью продуктивного обучения будущих педагогов-художников.

По мнению исследователей О.А. Белобрыкиной и М.И. Кошеновой, «мастер-класс – это, как правило, двусторонний процесс, что, соответственно, предполагает субъект-субъектный тип отношений. Именно этот аспект дает основание рассматривать обозначенный метод как особую школу распознавания смыслов, значений, средств и приемов определенного направления в конкретном виде деятельности» [2, с. 45].

Мастер-класс отличается от других форм презентации опыта тем, что в процессе его проведения происходит непосредственное обсуждение предлагаемого методического продукта и поиск творческого решения педагогической проблемы как со стороны участников мастер-класса, так и со стороны мастера-учителя.

Такая форма работы является эффективной для передачи знаний и умений, обмена опытом обучения и воспитания, центральным звеном которой является демонстрация оригинальных методов освоения определенного содержания при активной роли всех участников занятия.

В системе профессионального образования будущих учителей-художников мастер-класс обладает не только весомым практическим значением, но и обеспечивает интеллектуальное развитие и эстетическое воспитание будущего специалиста. Это достигается тем, что в рамках пребывания на мастер-классе студент учиться мыслить нестандартно, творчески и креативно, расширяются горизонты его восприятия, повышается уровень самостоятельности в аспекте художественной деятельности.

По мнению О.В. Бобряшовой, аксиологическая значимость педагогической технологии мастер-класса состоит в том, что при обмене ценностями между наставником (мастером) и обучающимся формируется отношение к познанию окружающей действительности [3].

Основные задачи мастер-класса в учебно-воспитательном процессе высшего педагогического заведения предусматривают:

- преподавание студенту основ профессионального отношения к избранной специальности;
- овладение профессиональной терминологией той или иной науки (например, искусствоведческой, литературоведческой, языковедческой и т.д.);
- формированию творческих умений и навыков.

С научно-педагогической точки зрения содержательную структуру мастер-классов составляют три основных функциональных блока:

1. Теоретический блок, в рамках которого мастер представляет концепцию по теме мастер-класса. Здесь решается задача усвоения материала по теме, с это целью мастер соблюдает ряд параметров в подаче теории, а именно:

- содержательность;
- доходчивость материала;
- образность;
- новизна.

2. Практический блок, в котором участники разрабатывают заданную тему или решают проблему. Наставник занимается организацией и ведением групповой работы, поддерживает интерес участников творческого процесса к поставленной проблеме и получению ими нового творческого опыта.

3. Презентационный блок, в рамках которого участники мастер-класса представляют творческие результаты.

Обучение будущих педагогов изобразительного искусства в системе «мастер-класса» позволяют найти студентам новый импульс творческой деятельности, и этот импульс рефлексирует в их творчестве. Деятельность студентов в мастерской становится особой творческой, социально-познавательной, исследовательской и коллективной деятельностью.

Мастер-наставник сам, приобретая, прежде всего, опыт социально-коммуникативной компетенции, совершенствует свое мастерство в процессе коллективного сотворчества с обучающимися.

Продуктивности работы в мастерской способствует та атмосфера творческого поиска, которая создается наставником, педагогом. В этой атмосфере каждый участник мастер-класса ощущает внутреннюю раскрепощенность и свободу. При этом важнейшими качествами взаимодействия оказываются сотрудничество, сотворчество, свободное самовыражение.

Отличительная черта мастер-класса как формы и технологии обучения состоит в том, что основная педагогическая и психологическая работа происходит на серьезном, натурном материале, то есть на ценностно-смысловом уровне познания окружающей действительности в художественных образах. Педагог (мастер) показывает, что простые вещи, незаметные в быту, могут быть красивыми, интересными и радостными в изображениях творческого подъема.

Правильная организация всех этапов творческой деятельности – от количества красок и кистей до теплого духовного общения, высокий уровень мастерства – создают условия творческой рефлексии.

Продуктивность обучающего эффекта мастер-классов во многом обеспечивается личностью наставника-художника.

На основе анализа теоретических источников выделим ряд приоритетных личностных качеств художника-мастера. К ним отнесем:

- компетентность;
- позитивный жизненный настрой;

- открытость к обучающимся и уважение к их личности;
- умение мотивировать и вдохновлять студентов;
- способность быть примером;
- эмоциональная стабильность;
- терпение и неутомимость.

По мнению О.В. Бобряшовой, «руководитель творческой мастерской (мастер-класса) должен быть коммуникативно и психологически грамотным, для того чтобы поддерживать потребность в таком обучении и развитии у участников на протяжении нескольких лет» [3, с. 173].

Профессионально-значимые социальные качества педагога-наставника в рамках мастер-класса заключаются в следующих компетенциях:

- умении заниматься поисковой художественно-творческой деятельностью;
- способности понимать студента и уважать его личность;
- умении создавать условия для самореализации каждого участника мастер-класса;
- способности «заряжать» своей творческой энергией обучающихся;
- умении создавать позитивные стимулы для воспитания и развития студентов;
- владении стилем неформального, открытого общения с обучающимися;
- профессиональном мастерстве и педагогическом такте.

Выводы. Резюмируя вышеизложенное, заключим, что на современном этапе реализации профессиональной подготовки будущих учителей изобразительного искусства происходит поиск оптимальных путей развития их творческой индивидуальности, формирования ключевых компетенций и профессионально значимых качеств. Одной из эффективных технологий обучения будущих педагогов-художников является мастер-класс, который в грамотном комплексном применении с другими педагогическими технологиями позволит достигнуть высоких образовательных результатов.

Таким образом, мастер-класс – это форма, наполненная объективно продуктивным содержанием. В рамках реализации образовательной деятельности будущих педагогов изобразительного искусства в контексте использования технологии мастер-класса происходит совместное исследовательское творчество мастера-педагога и студентов, создается новый творческий проект, связанный с процессом формирования педагогических позиций и наставничества.

Литература:

1. Андреева Ю. Мастер-класс как форма практико-ориентированного обучения специалистов в области рекламы // Alma Mater: Вестник высшей школы. – 2005. – №11. – С. 31-34.
2. Белобрыкина О.А., Кошенова М.И. Возможности мастер-класса в становлении экспертной компетентности студентов-психологов // PEM: Psychology. Educology. Medicine. – 2016. – № 2. – С. 41-62.
3. Бобряшова О.В. Мастер-класс и творческая мастерская как педагогические технологии активного обучения будущих дизайнеров // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2011. – № 11. – С. 169-175.
4. Зубова Н.И. Творческие мастерские // Профессиональное образование. – 2006. - №6. – С. 21.
5. Оганесян Н.Т. Методы активного социально-психологического обучения: тренинги, дискуссии, игры. – М.: Ось-89, 2002. – 176 с.
6. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специольностей / Под общей ред. В.С. Кукушина. – Серия «Педагогическое образование». – Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2004. - 336 с.
7. Формы профессионального обучения педагогов: мастер-классы, технологические приемы / авт.-сост. Т.В. Хуртова. – Волгоград: Учитель, 2008. – 207 с.

Педагогика

УДК: 378

адъюнкт очной формы обучения, майор Луньков Вадим Юрьевич
Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии России (г. Санкт-Петербург)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ КАК ФЕНОМЕН ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема внедрения в образовательную практику учреждений инновационной деятельности. Выявлены этапы внедрения педагогических инноваций в образовательный процесс, а также барьеры вхождения инноваций в образовательные учреждения.

Ключевые слова: инновация, образование, новизна, новшество консерватизм, педагогика, результативность.

Annotation. In this article the introduction problem in educational practice of establishments of innovative activity is considered. Stages of introduction of pedagogical innovations in educational process, and also barriers of entry of innovations into educational institutions are revealed.

Keywords: innovation, education, novelty, innovation conservatism, pedagogics, productivity.

Введение. Развитие инновационных процессов в образовании на современном этапе является объективной закономерностью, что обусловлено интенсивным развитием информационных технологий во всех сферах человеческого бытия; обновлением содержания современной философии образования, центром которой стал общечеловеческий целостный аспект; гуманистически сориентированным характером взаимодействия участников образовательного процесса; необходимостью повышения уровня активности и ответственности педагога за собственную профессиональную деятельность, направленную на формирование творческой личности воспитанника, готовности к восприятию и активной деятельности в постоянно обновляющихся социально-экономических условиях [4, с. 85-86]. В связи с этим исключительно большое значение приобретает инновационная деятельность.

Инновационную деятельность в образовании следует рассматривать как систему взаимосвязанных действий, направленных на преобразование сложившейся практики образования, на разрешение существующих в системе образования проблем [1, с. 14].

Изложение основного материала статьи. Понятие «образовательные практики» главным образом применяется в педагогических исследованиях. Педагоги трактуют представленное понятие как некий опыт, практику преподавания, практику учебно-педагогического взаимодействия [6, с. 19].

Образовательные практики выступают в роли совокупности опривыченных действий, навыков, сформированных в обстоятельствах получения и изучения некоторых сведений, также охватывающих в себе типизированные способы отыскивания и отбора новейшей информации при помощи разнообразных средств и ресурсов и типизированные способы взаимодействия с иными участниками учебного процесса.

Следовательно, образовательные практики воспроизводят определенные привычки обучаться определенным образом, выработанные в ситуации решения познавательно-исследовательских задач. Они актуализируются в процессе интенсификации познавательного интереса и активности.

Под инновациями (innovation – введение извне) следует понимать внутренние изменения (in – внутри) системы, разработку и реализацию разнообразного вида нового, которое порождает существенные положительные изменения в социальной реальности [8, с. 63].

Педагогические инновации, это инновации в области педагогики, направленные на целеустремленное прогрессивное изменение, в результате чего в образовательной организации вводятся новшества, повышающие производительность, как отдельных компонентов, так и всей системы образования в целом [7].

Феномен «педагогических инноваций» заключается в том, что они могут реализовываться с учетом внутренних ресурсов образовательной организации, то есть интенсивный путь развития и через дополнительные инвестиционные ресурсы: новые объекты, оборудование, технологии, инвестиции в основной капитал и другое, то есть через экстенсивный путь развития.

Подключение интенсивных и экстенсивных путей развития в педагогическую систему позволяет реализовывать интегративные инновации, выстраивающиеся на пересечении разнообразных образовательных подсистем и их многоуровневых компонентов [3, с. 129].

Инновации могут возникать на различных уровнях. Для обеспечения наивысшего уровня внедрения инноваций, необходимо их влияние на всю образовательную систему. Передовые инновации имеют научное обоснование и способствуют развитию практики. Теория инноваций и инновационных процессов для педагогической науки является принципиально новой и важной областью. Педагогическая наука признает реформы инновационными, если они направлены на радикальное изменение и совершенствование механизмов функционирования всей образовательной системы.

Для того, чтобы формировать инновационную направленность, необходимо использовать определенные критерии, которые бы позволяли делать выводы о результативности той или иной инновации. Исходя из анализа имеющегося опыта педагогических исследований, можно выделить следующие критерии педагогических инноваций: уровень новизны; степень оптимальности; результативность; возможности использования инновации в практической деятельности [5, с. 49].

С помощью данных критериев возможно определить фактическую степень инноваций, которые осуществляются в любой образовательной организации. Образовательные организации, где внедряются инновации, отличаются от традиционных тем, что работа в них осуществляется на основе внедрения в образовательный процесс принципов: гуманизации, демократизации, индивидуализации и дифференциации.

Имеется определенный алгоритм реализации педагогических инноваций. П.И. Пидкасистый определил следующие стадии разработки и внедрения образовательных инноваций:

– всесторонний обзор и оценка качества образовательной системы, чтобы определить необходимость реформы с использованием социальных механизмов, экспертиза должна подвергнуть всю педагогическую систему, по результатам которой необходимо установить, что ее требуется реформировать как устаревшую, неэффективную, нерациональную;

– поиск упреждающих образцов педагогического решения, которые было бы возможно использовать для создания инновационных моделей, на основе изучения передовых педагогических технологий, для этой цели необходимо найти материал, который мог бы быть использован для создания новых педагогических конструкций;

– комплексный анализ научных исследований, содержащих творческое решение фактических проблем педагогики, для этой цели может быть использован мировой опыт в этой области;

– проектирование инновационной педагогической модели всей системы или ее части, создание проекта с конкретными инновационными заданными свойствами, имеющими отличие от традиционных вариантов;

– выполнение интеграционных реформ предполагает персонализирование проблемы, выявление виновных, установление необходимых средств решения проблемы, а также формы контроля;

– перед введением инноваций в практическое поле применения важно правильно понимать их эффективность и практическое значение;

– при построении механизма внедрения инновации в практическую деятельность необходимо использовать разработанные общие педагогические алгоритмы, предполагающие использование таких мероприятий, как: изучение тех участков практики, которые требуют обновления или замены; моделирование инновации, основанное на анализе опыта и научных данных; разработка и проведение эксперимента; оценка результатов; корректировка выявленных погрешностей; проведение итогового контроля;

– при введении в профессиональную лексику новых или переосмыслении прежних понятий, важно опираться на принципы теории отражения и диалектической логики;

– важно защитить педагогические инновации от псевдонаваторов, необходимо придерживаться принципа эффективности и обоснования инноваций [10, с. 41].

Факты свидетельствуют, что иногда расходуются большие интеллектуальные и социальные силы, тратятся материальные ресурсы на совершенно пустые, или даже приносящие вред, реформы. Потери от них бывают невосполнимыми, исходя из этого, нельзя поощрять ложное педагогическое новаторство [9, с. 113].

Для процессов инновации могут существовать и реально существующие барьеры, которые выделил В.И. Андреев:

− наличие консерватизма у определенной части педагогических работников, особенно опасен консерватизм в управлении образовательных организаций и органов управления образованием;

− дефицит творческих педагогических работников и денежных ресурсов для поддержки и стимулирования педагогических инноваций;

− неблагоприятные социальные и психологические условия в конкретной образовательной организации [2, с. 74].

Организуя инновационную деятельность необходимо учитывать, что [7]:

− педагогика передает не сам опыт (технологию), а ту мысль, которая выделяется из опыта;

− весь предшествующий опыт педагогическийработник пропускает через свое сознание, сформировавшиеся отношения и взгляды, привычные стереотипы деятельности, чтобы выработать собственный метод, который бы соответствовал своему личностному и профессиональному развитию;

− инновации должны быть хорошо прописаны, убедительны и достаточно реальны для образовательных потребностей общества, они должны успешно вкладываться в реальные задачи, технологии и цели образования;

− инновации должны захватить сознание и ресурсы всех или большинства педагогических работников образовательной организации;

− инновации необходимо стимулироватьморально и материально, необходимо юридическоесопровожден ие инновационной деятельности [3, с. 130].

Исходя из вышесказанного следует, что вопрос о внедрении педагогических инноваций в образовательную практику образовательных организаций является приоритетным направлением их деятельности.

Необходимы комплексные, целеустремленные и прогрессивные изменения, направленные на повышение профессионального уровня, как отдельных частей, так и всей системы образования в целом. Инновации должны иметь четкие направления, быть убедительными и носить практический характер, они должны быть направлены на реализацию конкретных целей, задач и технологий.

Выводы. На основании вышеизложенного, можно сделать вывод, что на сегодняшний день необходимо внедрение современных инновационных технологий в педагогическую практику образовательных организаций Российской Федерации, с учетом специфики будущей профессии обучающихся и социальных запросов общества к образовательной системе, по подготовке высоко компетентных и профессионально грамотных специалистов.

Литература:

1. Бабич Е.В., Мишустина С.Ю., Анастасьева А.А. Инновации в образовании или инновационное образование // В сборнике: Методы и механизмы реализации компетентностного подхода в психологии и педагогике. Сборник статей Международной научно-практической конференции. 2018. – С. 13-15

2. Виневская А.В. Педагогические технологии. Вопросы теории и практики внедрения. - Ростов н/Дону: Феникс, 2013. - 256 с.

3. Гурьев М.Е. Технологии прогнозирования и проектирования как фактор инновационного педагогического процесса в ВУЗе. В сборнике: Инновации в технологиях и образовании. Сборник статей участников VII международной научно-практической конференции: в 4 частях. Филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Кузбасский государственный технический университет имени Т.Ф. Горбачева». - Белово, 2014. - С. 128-132.

4. Егорова Д.А., Бавина П.А. Инновации: образование в ногу со временем // В сборнике: Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы. Сборник статей по материалам всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2018. – С. 85-86

5. Киселев Г.М., Бочкова Р.В. Информационные технологии в педагогическом образовании. Учебник. - М.:Дашков и Ко, 2014. - 304 с.

6. Кузьминов Я.И. Образование в России. Что мы можем сделать? // Вопросы образования. — 2004. – № 1. — С. 5—30

7. Наука, образование, инновации: апробация результатов исследований [Электронный ресурс] / Научно-издательский центр «Мир науки». – Электрон. текст. данн. (7,13 Мб.). – Нефтекамск: Научно-издательский центр «Мир науки», 2018. – 1 оптический компакт-диск (CDROM)

8. Педагогика и современное образование: традиции, опыт и инновации: сборник статей Международной научно-практической конференции. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». – 2018. – 246 с.

9. Современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей XIV Международной научно-практической конференции / Под общ. ред. Г.Ю. Гуляева – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». – 2018. – 270 с.

10. Смирнов С.А., Котова И.Б., Шиянов Е.Н., Шелихова Н.И., Гогоберидзе А.Г., Голованова Н.Ф., Бабаева Т.И., Горшкова Е.А., Репкин В.В., Зверева М.В. Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии. Учебник. - М.: Академия, 2004. - 512 с.

Педагогика

УДК 371

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

ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ КРИТЕРИЕВ, ПОКАЗАТЕЛЕЙ И УРОВНЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ КОЛЛЕДЖЕЙ РЕСПУБЛИКИ КРЫМ

Аннотация. Целью статьи является изучение проблемы определения критериев, показателей и уровней сформированности экологической культуры обучающихся колледжей. На основе анализа научных подходов к указанной проблеме автором разработана система критериев и показателей диагностики уровня сформированности экологической культуры обучающихся колледжей Республики Крым. В работе определены и охарактеризованы такие уровни сформированности экологической культуры, как достаточный, базовый и начальный.

Ключевые слова: экология, экологическая культура, критерии, показатели, уровень сформированности экологической культуры, структура экологической культуры, обучающие колледжей, экологическое сознание, экологическое мышление.

Annotation. The purpose of the article is to study the problem of determining the criteria, indicators and levels of formation of environmental culture of College students. Based on the analysis of scientific approaches to this problem, the author developed a system of criteria and indicators for diagnosing the level of formation of environmental culture of students of colleges of the Republic of Crimea. The work identifies and describes such levels of formation of ecological culture, as a sufficient, basic, and elementary.

Keywords: ecology, ecological culture, criteria, indicators, level of formation of ecological culture, structure of ecological culture, training colleges, ecological consciousness, ecological thinking.

Введение. Анализ и констатация сложившейся в современном мире экологической ситуации обосновывает потребность в переосмыслении стратегии взаимодействия с человечеством окружающей средой с целью преодолению кризиса в сознании человека, развития среди представителей общества понимания и осознания собственного места в природе. Данное утверждении актуализирует потребность формирования экологической культуры как общества, так и каждой личности отдельно, в частности среди представителе подрастающего поколения и будущих специалистов различных профессиональных отраслей.

Уровень экологической культуры характеризует степень освоение человеком природосообразной деятельности, взаимодействия социальных и природных факторов как составляющих единой системы. Экологическая культура способствует гармонизации отношений человечества и природы и формированию нового типа личности – человека эпохи ноосферы.

На современном этапе ввиду развития направлений экологического образования эффективность профессиональной подготовки будущего специалиста и качество его образования в целом определяются уровнем сформированности у него экологической культуры. Это актуализирует проблему определения системы оценки уровня сформированности экологической культуры.

Определение уровня сформированности экологической культуры личности реализуется посредством применения определенных критериев и их показателей.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является разработка системы критериев оценки, показателей и уровней сформированности экологической культуры обучающихся в колледжах Республики Крым.

Изложение основного материала статьи. Анализ педагогических исследований последних лет позволяет говорить о том, что на современном этапе в отечественной педагогике нет единого подхода относительно выбора критериев и показателей при оценке экологической культуры личности.

В данном контексте стоит обратьcя к обоснованию сущности понятия «критерий». В переводе с греческого слово «критерий» означает средство для суждения. В широком значении с различных точек зрения данное понятие толкуют как:

- признак, на основе которого производится оценка;
- средство проверки, мерило оценки;
- признак истинности или правильности положения.

В педагогике критерий является тем, что выражает наиболее общий сущностный признак, на основе которого осуществляется оценка, сравнение реальных педагогических явлений. К критериям оценки в педагогике относят:

- характер усвоения уже известного знания;
- качество обнаруженного обучающимся знания;
- степень овладения уже известными способами деятельности, умениями и навыками;
- способность применения усвоенных знаний на практике;
- овладение опытом творческой деятельности;
- качество выполнения работы и т.п.

Критерии оценки какого-либо педагогического явления должны отражать динамику измеряемого качества в пространстве и времени и раскрываться через показатели, по интенсивности проявления которых можно делать выводы об уровне сформированности определенного критерия. Иными словами, степень проявления, качественная сформированность, определенность критерия выражается в конкретных показателях.

Объектом оценки достижений обучающихся в рамках учебно-воспитательной деятельности могут выступать ее структурные компоненты:

- содержательный;
- операционно-организационный;
- эмоционально-мотивационный.

Эти характеристики могут быть взяты за основу в определенные уровня достижений обучающихся, общих критериев их оценки.

По мнению О.М. Дорошко, критерий является первичной или искусственной зависимостью каких-либо параметров системы. В этой связи, по мнению исследовательницы, при выборе критериев оценки достижений обучающихся необходимо «выбирать такую универсальную характеристику изучаемого, которая может объединить сущностные параметры личности и внешнего мира, равно как и их изменения» [2, с. 51].

О.М. Дорошко подчеркивает, что проблема подбора объективных критериев особенно сложна при исследовании экологической культуры как культуру взаимодействия человека с окружающей его действительностью, включающую в себя культуру отношения к природе, к другим людям и к самому себе [1]. Так, необходим критерий, указывающий «на развитие знаний экологии, природы, о себе и окружающих людях, на развития экологического сознания и самооценки, на наличие умений экологически правильного поведения и многое другое» [2, с. 51].

Указанные сложности выбора критериев определения уровня экологической культуры объясняют широту спектра мнений ученых и исследователей к данной проблеме и отсутствие единого подхода к ее решению.

Так, в современной отечественной педагогической науке существуют различные подходы к определению критериев оценки экологической культуры и определения ее уровня. Вслед за О.М. Дорошко, объединим существующие научные подходы к решению анализируемой темы на две группы [2].

К первой группе целесообразно отнести тех исследователей, которые в качестве критериев предлагают использоваться характеристики, измерение и сочетание которых позволяет выявить уровни экологической культуры будущих специалистов. Примерами таких критериев могут служить следующие:

- развитая система ценностей, интересов;
- наличие социально-психологических установок;
- осознание себя элементом единой системы «человек - природа»;
- наличие нравственно-ориентированного мышления;
- творческий поход в решении экологических проблем;
- наличие четко выраженной направленности на саморазвитие, личностный эколого-профессиональный рост, самоактуализацию [4].

Сложность использования данных критериев объясняется отсутствием ведущего компонента, что снижает уровень их системности. В связи с этим возникает высокая вероятность упущения что-либо важного или, наоборот, отвлечения внимания на второстепенные показатели.

Исследователи второй группы научных подходов к определению критериев чаще всего выделяют следующие:

- мотивационно-ценностные;
- когнитивные;
- деятельностные;
- системные;
- функциональные [3].

Рассмотрев две группы научных подходов к определению критериев оценки уровня сформированности, подытожим: каждая из указанных групп предлагает большое число характеристик экологической культуры, что в совокупности дает полную картину ее проявления, однако осложняет диагностику целостной культуры обучающегося. В этой связи целесообразно на основе рассмотренных подходов ученых выработать обобщенную систему критериев и их показателей, на основе которых определить уровни экологической культуры обучающихся.

Итак, в рамках разработки и внедрения нами модели формирования экологической культуры обучающихся колледжей Республики Крым нами выбраны критерии и показатели. При их выборе мы, прежде всего, учитывали содержание компонентов структуры экологической культуры, а именно:

- экологического сознания, включающего природные, технические знания и ценностно-ориентированные отношения, осмысление значимости природы в жизни человека, необходимости ее сохранения;
- экологического мышления, содержащего способности устанавливать причинно-следственные, возможные, прогностические и другие виды связей);
- экологической ответственности за сохранность природы, свое поведение в природе;
- экологически оправданного поведения, подразумевающего переход экологических знаний, экологического мышления в повседневную форму поведения.

Выделенные нами в рамках исследования процесса формирования экологической культуры обучающихся колледжей критерии, показатели и уровни в совокупности определяют сущность и предназначение указанного процесса. Каждый определенный нами критерий раскрывается через систему показателей, характеризующих его. В данном ключе под показателями нами понималось то, с помощью чего можно судить о развитии и ходе чего-либо; количественные или качественные характеристики сформированности качества, свойства, признаки изучаемого объекта, степень сформированности того или иного критерия.

На основе анализа понятий, характеризующих экологической культуру и особенности ее формирования у обучающихся колледжей, мы выделили три основных критерия:

- мотивационно-аксиологический;
- когнитивно-познавательный;
- деятельностно-поведенческий.

Каждый из определенных нами критерия характеризуется рядом показателей. Так, к показателям мотивационно-аксиологический критерия мы отнесли:

- осознание необходимости охраны окружающей среды;
- наличие устойчивого интереса к проблемам экологии.

Показателями когнитивно-познавательный критерия в рамках нашего исследования являлись:

- наличие знаний об экологии, природных ресурсах, окружающей среде Крыма;
- знание технологий сохранения окружающей среды.

Деятельностно-поведенческий критерий характеризовали следующие показатели:

- способность к защите окружающей среды;
- умение вести себя в природе.

На основе выделенных критериев и показателей нами охарактеризованы уровни сформированности экологической культуры обучающихся колледжей: достаточный, базовый и начальный.

Достаточный уровень сформированности экологической культуры характеризуют следующие особенности:

- осознание необходимости охраны окружающей среды;
- наличие интереса к экологическим проблемам;
- наличие знаний об экологии, природных ресурсах, окружающей среде Крыма;
- знания технологий сохранения окружающей среды.

Обучающиеся с достаточным уровнем сформированности экологической культуры обладают способностью к защите окружающей среды, умением вести себя в природе.

Обучающиеся с базовым уровнем сформированности экологической культуры проявляют:

- осознание необходимости охраны окружающей среды;
- наличие интереса к экологическим проблемам.
- базовые знания об экологии, природных ресурсах, окружающей среде Крыма;

- осведомленность о некоторых технологиях сохранения окружающей среды.

Однако у обучающихся с данным уровнем экологической культуры не сформирована способность к защите окружающей среды. Их поведение в природе не всегда корректно и направлено на ее охрану.

Начальный уровень сформированности экологической культуры характеризуется наличием у обучающихся осознания необходимости охраны окружающей среды, однако их интерес к экологическим проблемам неустойчив. Такие обучающиеся обладают базовыми знания об экологии, природных ресурсах, окружающей среде Крыма, но недостаточно знакомы с технологиями сохранения окружающей среды; их поведение в природе некорректно, так как у них не развита способность к защите окружающей среды.

Выводы. На основе всего изложенного заключим, что объективная оценка уровня сформированности экологической культуры обучающихся колледжей Республики Крым требует разработки определенной диагностической методики на основе ряда конкретных критериев. Выбор критериев оценки экологической культуры и их показателей является актуальной и сложной методологической проблемой в современной педагогике. На основе анализа различных научных подходов нами была разработана универсальная система критериев и показателей уровня сформированности экологической культуры обучающихся на основе учета ее структурных компонентов. На основе данной системы можно диагностировать сформированность экологической культуры обучающихся, определяя ее такими уровнями, как достаточный, базовый и начальный.

Литература:

1. Дорошко О. М. Экологическая культура: педагогический аспект – Гродно, ГрГУ,2002 – 236 с.
2. Дорошко О.М. Критерии типологии экологической культуры будущих учителей // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 6. – С. 51-55.
3. Ерошенко В.И. Отношение к природе: философские, психологические и методические аспекты // Экологическая культура и образование: Опыт России и Югославии. – М., 1998. – С. 248-255.
4. Котова И.Н. Экологическая культура как фактор устойчивого развития местного сообщества в условиях современной России (социологический анализ): автореф. дисс. канд. соц. наук – М.: МГПУ, 2008 – 32 с.

Педагогика

УДК: 372.882

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, литературы и истории Мазурова Надежда Алексеевна
Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

Аннотация. В статье рассматривается использование технологии проблемно-деятельностного обучения при изучении нравственно-философской проблематики произведений С. Залыгина, А. Солженицына, А. Вампилова.

Ключевые слова: технология, проблемно-деятельностное обучение, С. Залыгин, А. Солженицын, А. Вампилов.

Annotation. The article discusses the use of technology of problem-activity learning in the study of the moral and philosophical problems of the works of S. Zalygin, A. Solzhenitsyn, A. Vampilov.

Keywords: technology, problem-activity learning, S. Zalygin, A. Solzhenitsyn, A. Vampilov.

Введение. Концепция проблемно-деятельностного обучения разработана в конце 1980-х годов группой педагогических работников под руководством А.В. Барабанщикова. Данная концепция легла в основу технологии проблемно-деятельностного обучения. Технология реализует два принципа обучения: принцип проблемности и принцип деятельности в обучении.

Технология проблемно-деятельностного обучения базируется на важнейших положениях общей теории обучения (К.Д. Ушинский, С.И. Архангельский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и др.), теории развивающего обучения (В.П. Зинченко, Д.Б. Эльконин, И.П. Волков и др.), идеях инновационных направлений подготовки специалистов (Г.К. Селевко, М.Г. Дебольский и др.), педагогических технологий на основе личностной ориентации педагогического процесса (Ш.А. Амонашвили, Е.Н. Ильин, Л.В. Мардахаев) и др.

Суть технологии заключается в том, что в процессе обучения создаются условия, в которых обучающийся самостоятельно решает профессиональную учебную проблему. Как отмечают Е.А. Петухова, Г.В. Кравченко: «Преподаватель дает возможность студенту проживать конкретную ситуацию, познавать глубже процессы, явления, изучать объекты, реализовывать творческий потенциал, учиться отбирать и анализировать информацию, развивать нестандартное мышление и создавать что-то новое» [5].

Обучающиеся проводят библиографический поиск по выбранной теме, изучают научно-исследовательскую литературу, составляют план исследования. Работа над собранным материалом происходит при консультационном участии преподавателя. В завершении возможна организация учебно-практической конференции. Проекты студентов отличаются большей степенью самостоятельности, чем проекты школьников, более высоким уровнем научной проработки. Участие в конференции с обсуждением докладов позволяет студентам глубоко погрузиться в проблему, усвоить большой пласт учебного материала, что обеспечивает высокий уровень формируемой филологической компетентности.

Изложение основного материала статьи. Поставленная перед студентами задача – выявить проблематику произведений С. Залыгина, А. Солженицына и А. Вампилова и раскрыть пути решения проблем – предопределила библиографический поиск, анализ сюжета и системы образов произведений и привела их к нижеизложенным выводам. Пристальное внимание к социально - нравственным коллизиям, новым формам взаимоотношений поколений стало предметом русской литературы второй половины XX века.. Углубленный анализ причинно-следственных связей расширил границы художественного исследования.

В литературе 1960-х годов берет верх социально - критическое направление. Однако критика была направлена скорее на искоренение "отдельных недостатков", на выявление следствий, а не причин. Очерки, повести и романы с 1960-х годов занимались борьбой с "отклонениями", а их авторы верили, что стоит отскрести недостатки, как засияют достоинства и воскресшая идея воздаст сторицей. И лишь "деревенская проза" могла сказать несколько больше, но и ей разрешалось писать преимущественно о том, что не касалось истоков истощения деревни. В лучших произведениях "деревенской прозы" этих лет представлен страшный итог разорения деревни, "раскрестьянивания" русского человека, по выражению Ф. Абрамова.

Г. Белая, безусловно, права в том, что деревенская проза решала вопросы не быта, а бытия. Изображая реальные (социальные, трудовые, семейные) отношения, создавая реальные характеры "деревенская проза" была сильна нравственно- философской наполненностью. Рассказ о жизни деревни чаще всего становился повествованием о духовных и нравственных основах бытия. Об этом свидетельствует и круг разрабатываемых писателем проблем: проблемы традиции, корней, истоков жизни, вечных нравственных ценностей, проблема народного характера, национального типа, проблема национального самосознания и т.д.

В 1963 – 1964 гг. вышли повесть С. Залыгина "На Иртыше" и рассказ А. Солженицына "Матрёнин двор". Повесть С. Залыгина посвящена коллективизации. В эти же годы писатель работал над романом "Солёная падь", действие которого происходит в годы гражданской войны. Обращение к прошлому – это почти всегда попытка понять настоящее. Катаклизм, сотрясший деревню в конце 20-х – начале 30-х г.г., не просто экономическая акция, это был удар по духовной культуре крестьянской цивилизации.

Действие повести Залыгина открывается двумя динамичными картины: первая – эпизод пожара склада с семенным зерном, вторая – сцена разрушение дома Александра Ударцева. Обе картины массовые. Запоминающиеся детали первой – огонь, пожирающий бревна сарая, и топор, мелькающий в руках Степана Чаузова. Несмотря на то, что люди пытаются отстоять зерно от огня, совершают доброе дело, зловещие детали разрушения наводят на мысль о закономерности этого, конкретного пожара. Повесть интересна тем, что все события имеют четкую последовательность развития. Финал повести – высылка Степана Чаузова "за болото" – предопределен тем, что он приютил в своем доме жену классового врага и его детей, потому что разрушил их дом. Сделал это потому, что Ударцев разрушил склад с зерном, а произошло все из-за разделения народа на врагов и своих, еще раньше на белых и красных. Вот это-то деление и страшно. Александр Ударцев напоминает миру о древней традиции, которая помогала народу выживать, традиции помогать обществом попавшему в беду. Но вместо того, чтобы перенести дом Ударцева на безопасное место, мужики сбросили его с обрыва.

Картина разрушения дома является центральной для понимания идеи повести. Разрушая дом, люди разрушают традиционный уклад жизни, наносят удар по основным экономическим законам бытия.

Мотив разрушения дома едва ли не ведущий в деревенской прозе. И это не случайно. Как пишет К. Мало, "изба в деревне существовала непременно и только как часть целого, каковым в плане социальном является община – мир. В плане экологическом этим целым был мир как мироздание, с которым патриархальная община строила тонкие и выверенные по строгой системе координат отношения. Уже само жилище, изба, в миниатюре – образ упорядоченной вселенной, то есть космоса» [3]. Человек мог реализовать себя только будучи частью целого мира. Войдя в общину человек входит в правильный миропорядок. А только через связь с этим миропорядком он и мог обрести то, что согласно универсальной христианской идее здесь выступало как высшее благо – спасение души. «Член патриархальной общины не существовал вне основополагающих его ценностей, но внутри этих ценностей его роль была громадна, так как каждый член общины самим своим поведением был ответственен не менее чем за весь космический строй. Как он не существовал без общины, так и община не существовала без него как хранителя и передатчика традиции. Традиция эта сама по самой своей сути опиралась на личность, а не на абстрактный институт» [3].

В эпоху коллективизации правильный миропорядок нарушался, и инерция разрушения только усиливалась. Инициатор разрушения дома Ударцев вскоре сам зачислен в классовые враги и разделяет судьбу своего противника. С. Залыгин устанавливает четкую закономерность между судьбой Степана Чаузова и разрушением дома Ударцева. Трактуя образ Степана Чаузова, критика не обратила внимания на то, что это фигура еще и трагическая. Заложенный еще в годы гражданской войны заряд ненависти в конечной итоге подорвал привычный уклад жизни: разрушая дом Ударцева, Степан Чаузов тем самым предопределил и свою судьбу. И этот грех неотмолим. Даже то обстоятельство, что Чаузов приютил в своем доме Ольгу Ударцеву с детьми, пытаясь таким образом оправдать себя, не снимает с него вины. Разрушенный дом Александра Ударцева, «разрушенный дом» Степана Чаузова, разрушенный крестьянский мир – вот что изображает в своей повести С. Залыгин.

Национальное самосознание направлено на сохранение единства нации. Незлобивость, прощение, милосердие, чувство взаимосвязанности и взаимозависимости – вот скрепы этого единства. Также вводя в произведение мотив разрешения дома, двора, А. Солженицын, однако, главное внимание сосредоточил на образе Матрены Васильевны Захаровой, том самом праведнике, без которого не стоит село.

Как известно, в творческом наследии А. Солженицына преобладают произведения эпического размаха. Жанр рассказа не характерен для писателя, хотя и привлекал его. Он считал, что в малой форме можно много поместить, и это для художника большой наслаждение – работать над малой формой. Потому что в малой форме можно оттачивать грани с большим наслаждением.

Повествуя о жизни и смерти Матрены Васильевны Захаровой, писатель показывает и жизнь послевоенной деревни. Здесь основное внимание писателя сосредоточено на изображении взаимоотношений человека и власти. Многочисленны проявления равнодушия, лицемерия власти. Но самое главное, на простом примере писатель показывает механизм разрушения народной нравственности. Председатель колхоза знает, что торф – единственный источник тепла. Торговля торфом не налажена, заготавливать его запрещено. Власть сознательно создает такие условия, при которых люди вынуждены воровать. Но воровство – грех, «не укради» – одна из заповедей. А люди крадут. При этом земля под ногами не разверзается, и молнии с неба не бьет. И воровство уже таковым не осознается. Но один из нравственных законов нарушен.

Однако главное внимание Солженицына сосредоточено не на том, как постепенно разрушается духовность, а на том, как человек умеет противостоять этому жестокому разрушению.

Все в рассказе подчинено созданию образа праведника. Жестокий, равнодушный, лицемерный, греховный мир вокруг героини. Ее образ оттенен другим: Фаддей – антипод Матрены. Они

противопоставлены во всем, начиная с внешней характеристики (чёрные краски в портрете Фаддея, светлые – при характеристике внешности Матрены), заканчивая исповедуемыми ими жизненными принципами.

Главное в характере Фаддея – чувство собственника, вытеснившее все остальные чувства. Отнюдь не любовь движет всеми поступками Фаддея, уязвленное самолюбие собственника.

Следует подумать и над другим значением этого образа. Черная дьявольская сила исходит от Фаддея, на протяжении всей жизни терзающего Матрёну. Как змей искуситель явился он и к учителю, толкая того на подлог. Этой силе и противостоит Матрёна.

Несмотря на драматический складывающуюся жизнь Матрена сумела сохранить чистой душу, не озлобилась, ни прокляла судьбу, не возроптала на Бога. Она жила без зависти к чужому успеху и достатку, напротив, радуясь большим и маленьким победам соседей и родных, не осуждая их за несправедливое к себе отношение. Жалость и любовь к ближнему, живому дополняют эту характеристику.

Центральным событием рассказа является разрушение дома. А. Солженицын, как и С. Залыгин, устанавливает закономерную связь между разрушением дома и дальнейшей судьбой героя, данном случае – смертью героини.

Решение об отделении горницы далось Матрене нелегко. Какой же выбор делала Матрёна, какому очередному искушению подвергал ее Фаддей? Героиня осознавала, что не переживет свой дом, она предчувствовала смерть и все таки согласилась. Требуя у Матрёны дом, Фаддей подвергал проверке все жизненные ценности Матрены, проверялись ее незлобивость, терпимость, жертвенность, любовь к богу и людям. Матрона выдержала испытание.

Образ Матрёны Васильевны стоит в начале целой галереи народных характеров, созданных деревенской прозой в 1960-е годы: Федор Кузькин ("Живой" Б. Можаева), Иван Африканович ("Привычное дело" В.Белова), герои Ф.Абрамова, В. Шукшина и др.

Образ-мотив дома – один из сквозных мотивов русской литературы XX в.

Дом – чрезвычайно ёмкий символ, это место, где мы родились и куда мы возвращаемся из любых странствий. Дом – освоенное, «одомашненное» пространство, где человек находится в безопасности. С понятием «дом» связано ощущение защищенности («мой дом – моя крепость»), стабильности, упорядоченности. С древнейших времен дом мылится как центр мира, святилище рода и строится как модель Вселенной.

В творчестве А. Вампилова образ дома появляется уже в одной из ранних пьес «Дом окнами в поле». В пьесе рассказана история любви. Герои переживают кульминационных момент отношений. Центральная проблема – проблема выбора. Чтобы понять суть выбора, необходимо объяснить содержание образов дома, города, леса, поля и др.

Убранство дома Лидии («большая опрятная комната – печь, стол, скамья. На лавке букет июньских цветов… Здесь же несколько цветных фотографий из журнала «Огонёк»») соответствует архаической модели мира, согласно которой дом непременно содержит в себе алтарь и очаг. В христианстве алтарь заменён иконостасом. В доме Лидии вместо иконостаса цветные фотографии. И это свидетельство того, что ее жизнь подчинена древнему закону. Окна её дома смотрят в поле и лес. Лес и поле – два пространства, противоположные друг другу. Лес – место всевозможной опасности, где можно заблудиться, потеряться, пространство, чуждое человеку. Огород, поле – пространство безопасное, тоже одомашненное. Вместе эти противоположности составляют необходимую цельность. Таким образом, дом, как защищенное место, центр родовой Вселенной, поле и лес, как диалектическое единство, космическая гармония, – это мир Лидии.

Однако ощущения полноты жизни у Лидии нет. Её дом – это дом одинокой женщины. Появление в доме Владимира Александровича заполнило бы эту пустоту. Но герою еще нужно сделать выбор. Владимир Александрович – человек городской. Отработав три года школьным учителем, он намерен вернуться в город. Мотив противопоставления города и деревни, столь публицистически остро звучавший в «деревенской прозе», у Вампилова наполняется дополнительным содержанием. Владимир Александрович стоит у порога.. Дверь и порог – место перехода из защищенного пространства в незащищенное. Таким незащищенным пространством является город, где можно спрятаться от природы, стать безличной частью искусственных процессов, потеряться в толпе, где «никто не знает, о чем вы думаете». Деревня или город, дисгармоничное одиночество или гармоническое единство – вот суть выбора героя. Сила автобуса («подчиняемость запрограммированной ситуации») оказалась слабее притягательной силы дома.

Таким образом, в первой пьесе А. Вампилова образ дома, чрезвычайно ёмкий по содержанию, вбирает в себя много проблем: дом и семья, дом и проблема личности, дом и проблема счастья и смысла жизни.

Отношение к дому станет в последующих пьесах драматурга критерием личности героев. Персонажи пьесы «Прощание в июне» – молодые люди эпохи оттепели. Мотив дома в этой пьесе связан с такими проблемами как дом и история, дом и традиции, преемственность. Действие пьесы происходит в общежитии, в стенах института, на даче, единственное место, которое могло бы называться домом (дом Репникова), на самом деле домом не является: из него тоже бегут. Бегство из дома в тайгу, на Север, куда угодно – есть выражение недовольства детей укладом жизни отцов, с их конформизмом, идеологической зашоренностью, страхами и комплексами.

В пьесе «Старший сын» идеал дома вновь выходит на первый план. Блудные, бездомные дети (дом Бусыгина неполон: в нём нет и никогда не было отца) стремятся обрести настоящий дом, в котором люди объединены не только кровными узами, но и душевным родством. Дом Сарафановых принимает родных по духу (Бусыгин) и отторгает прагматичных, рациональных (Кудимов, Сильва).

Бездомными являются и герои «Утиной охоты». Квартира, полученная Зиловым, домом в полном смысле так и не стала («Славная квартирка… чудная», «изба в порядке»). Это скорее место свиданий (садовая скамейка вместо домашней мебели, любовное гнездышко Кушака и Веры. Ощущения дома нет ни у Галины, ни у Зилова. Оторвавшийся от родного дома, до которого «пять часов самолетом, на пароходе полсуток, а там и на автобусе», отказавшийся от всякой связи с отцом, Зилов не способен пустить корни, построить свой дом, стать узелком в цепи поколений. И это уже рассматривается как трагедия.

Герои затерянного в таёжной глуши Чулимска («Прошлым летом в Чулимске») собираются в старом деревянном доме с высоким крыльцом, верандой и мезонином. Это был купеческий дом, сейчас на нём вывеска – «Чайная». И опять это не-дом, лже-дом. Именно сюда переносятся все выяснения отношений, склоки, дрязги, весь «сор из избы выметен» на люди, потому что нет дома в душе.

Таким образом, в творчестве А. Вампилова дом – это слово-образ, слово-проблема, с которым связаны размышления писателя о современном человеке, живущем в эпоху сложных драматический процессов, когда происходит утрата нравственной памяти, распад родственных связей, торжествует психология разрушительства. Отступление от народного идеала, очерченного в пьесе «Дом окнами в поле», обернулось бедой («Утиная охота», «Прошлым летом в Чулимске»). Вопрос о том, сможет ли Валентина («здоровая») заставить людей ходить по тротуару, не разрушая палисадник, остается открытым.

Выводы. Таким образом, в работе рассматривается применение инновационных технологий при изучении литературоведческих дисциплин в высшей школе. Характерными признаками образовательных технологий , в том числе технологии проблемно-деятельностного обучения, являются концептуальность, системность, дидактическая целесообразность, воспроизводимость, оптимальность и гарантированность результата.

В работе показаны возможности использования данной технологии при изучении произведений русской литературы XX века в рамках дисциплины "История литературы".

Технология проблемно-деятельностного обучения показала свою эффективность при изучении произведений русской литературы второй половины XX века, повестей С. Залыгина и А. Солженицына и пьес А. Вампилова.

Литература:

1. Барабанщиков А.В. Проблемное обучение: итоги подведены – проблемы остаются // Вестник высшей школы. – 1985. – № 1.
2. Мазурова Н.А., Лобанова О.Б., Мазуров К.В., Плеханова Е.М. Реконструкция фронтового концерта как форма военно-патриотического воспитания студентов // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2. URL: http://www.science-education.ru/122-18893 (Дата обращения: 5.10. 2018).
3. Мяло К. Разорванная нить // Новый мир. – 1988. - №8. – С. 243 – 257.
4. Коротков Э.Н. Технологии проблемно-деятельностного обучения в вузе. – М.: ВПК, 1990.
5. Петухова Е.А., Кравченко Г.В. Использование метода проектов в обучении студентов вуза средствами информационных технологий. Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2017. – № 3(43). URL:https://cyberleninka.ru/article/v/ispolzovanie-metoda-proektov-v-obuchenii-studentov-vuza-sredstvami-informatsionnyh-tehnologiy (Дата обращения: 5.10. 2018).
6. Ретивых М.В. Инновационные технологии обучения в вузе: концептуальные основы, педагогические средства, формы и виды // Вестник Брянского государственного университета. Народное образование. Педагогика. Брянск. 2015. URL https://cyberleninka.ru/article/v/innovatsionnye-tehnologii-obucheniya-v-vuze-kontseptualnye-osnovy-pedagogicheskie-sredstva-formy-i-vidy (Дата обращения: 5.10. 2018).
7. Скрипник Я.Н., Борисова Т.Г., Луговая Е.А., Ахметова М.Э. Современные интерактивные технологии филологического образования // Молодой ученый. – 2017. – № 3.1. – С. 22 – 25.URL:https://moluch.ru/archive/137/38221/ (Дата обращения: 5.10. 2018).
8. Шафаревич И. Две дороги – к одному обрыву // Позиция. Литературная полемика / Сост. В.Г. Бондаренко. – М.,1990. – С. 36 – 73.

Педагогика

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)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ТУРИЗМ КАК МЕХАНИЗМ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Аннотация. В данной статье проанализированы исторические ретроспективы зарождения и развития образовательного туризма. Изучены главные проблемы и перспективы развития образовательного туризма, его содержание и цели. Так же рассмотрены номинативные процессы в сфере научного и образовательного туризма, происходящих в русском языке с учетом специфики их лингвокультуры.

Ключевые слова: туризм, образовательный туризм, проблемы и перспективы развития образовательного туризма.

Annotation. This article analyzes historical retrospectives of the origin and development of educational tourism. The main problems and prospects for the development of educational tourism, its content and goals have been studied. The nominative processes in the sphere of scientific and educational tourism, which take place in the Russian language, are also examined.

Keywords: tourism, educational tourism, problems and prospects of educational tourism development.

Введение. Недавние тенденции и обратные инновации привели к быстрому росту образовательного туризма. Цель этого исследования – лучше понять мотивы студентов, желающих получить образование в странах, отличных от их обычного проживания. Точно так же выводы контекстуализированный в пределах этого Средиземноморского острова. Результаты исследования дали исчерпывающий список мотивов, стоящих за вопросом образовательного туризма, а также управленческих последствий образовательного туризма и его обсуждаются вопросы.

В рамках образовательного проекта «Формирование активной гражданской позиции подрастающего поколения Республики Крым средствами образовательного туризма» (номер государственного учета НИОКТР АААА-А18-118021290042-4) раскрыта сущность и специфика образовательного туризма как актуального направления просветительской деятельности в условиях Республики Крым.

Изложение основного материала статьи. Образовательный туризм появился довольно рано, ведь поиск новых знаний всегда был целью господствующей массы путешественников древности. В зависимости от социально-экономического, политического, культурно-исторического контекста в различных исторических

периодах формы образовательного туризма имели свою специфику. Практика международных путешествий с образовательными целями сложилась в Западной Европе еще в IX веке, чему способствовало увеличение количества высших учебных заведений. С XII века научный обмен приобрел устойчивую тенденцию к росту и стабильного развития. В конце XVII века и первой половине XVIII века под влиянием идей великих просветителей в некоторых учебных заведениях Европы практиковались короткие экскурсии и пешеходные прогулки для учащихся. В конце XVIII века в Великобритании достаточно распространенной была следующая практика: молодые люди из богатых семей в образовательных целях стали делать «гранд-туры», 3-летние путешествия в континентальную Европу. Их можно считать первыми образовательными турами. Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо и другие мыслители в своих трактатах аргументировали необходимость дальних поездок как предпосылок правильного воспитания индивида. Таким образом, интерес к туристической сферы получил идеологическое обоснование в философии Просвещения. С середины XIX века становления и специализация новых типов высших учебных заведений (институтов, академий, лицеев, колледжей) в Европе и Америке положительно сказались на развитии международной мобильности. В настоящее время образовательный туризм стал колоссальной транснациональной индустрией с гигантскими доходами, органично встроенную в мировую экономическую систему. Западный исследователь В. Смит приводит классификационную схему туристического сектора, предполагает наличие следующих самостоятельных подвидов туризма: этнический туризма его основе лежит коммуникативный опыт, определяет общения с местным населением, допустим экзотическими этносами; культурный туризм, полный коммуникацией с исчезающими поведенческими паттернами (образом жизни) исторический туризм, детерминированный специфическим опытом восприятия знаменитых исторических прецедентов прошлого; познавательный туризм, основанный на присутствии в чужой среде; рекреационный туризм, что гарантирует некоторую «свободу быть снисходительным к новой морали» [8]. Почти все они несут в себе элементы образовательного туризма.

В Российской федерации образовательный туризм приобретает все большую популярность с каждым годом, ведь он открывает для участников новые возможности для саморазвития и самореализации. Сегодня под образовательным туризмом понимают поездки с целью получения образования за рубежом. Конечно реализуются поездки в развитые страны с целью совершенствования языка, получение бизнес-образования, изучение специальных дисциплин.

На сегодня в научной литературе выделяется несколько видов образовательного туризма [3]:

- экскурсионно-ознакомительные путешествия по разным городам, природных зонах и странах;
- учебные поездки с целью изучения иностранного языка или тех или иных общеобразовательных и специальных предметов;
- ознакомительные поездки в учреждения, организации и на предприятия;
- научные и учебные стажировки в учреждениях, организациях и на предприятиях;
- участие в семинарах, конференциях, съездах, конгрессах, мастер-классах, цель которых обмен опытом и получения новой профессионально важной информации.

На современном этапе развития общества сформировалось немало новых проявлений человеческой деятельности, одним из которых является такой общественно-культурный феномен, как туризм. В каждой лингвокультуры это явление представлено своим, порой совершенно индивидуальным и специфическим набором знаков, под которыми обычно понимают вербальные (лексикон туризма, фразеология, обсуждение правил и примет подобное) и невербальные коды (жесты, мимика использования паралингвистичних средств). Становление отраслевых терминологий происходит в различных линвокультурах различными путями. Цель этой статьи – рассмотреть терминологию образовательного туризма с учетом таких его сфер, как языковой образовательный и научный туризм в проекции на лингвокультуры. Лексикон туризма как отрасли, требующий едва ли не наибольшего количества межкультурных контактов, требует сопоставимого исследования не только соответствующих языков. Лингвокультурология, по мнению В. Масловой, является продуктом антропоцентрической парадигмы в лингвистике [9]. Культура же, по определению Ю. Лотмана, – это система знаков, которые использует общество, в которой зашифрована социальная информация, заложенные людьми содержание, значение и смысл [8], то есть культура – это социальная информация, которая накапливается в обществе с помощью знаковых систем. Культура отражается в коммуникации, она «является формой общения между людьми», и «общей для определенного коллектива – группы людей, живущих одновременно и связанных определенной социальной организацией» [7]. Рассматривая туризм как общественно-культурный феномен, обращаем особое внимание на культурное разнообразие, что проявляется также в языке, значительные различия между культурами разных народов, исторических эпох, цивилизаций, в частности и на особенности формирования и функционирования профессиональной лексики в различных лингвокультурах. Сегодня к большому разнообразию туристических услуг постоянно приобщаются новые формы международного туризма. Российской Федерации не чужда мировая практика в сфере научного и образовательного туризма. Эти виды туризма активно занимают свои соответствующие позиции на мировом и отечественном рынке туристических услуг. Однако эти виды туризма находятся еще на этапе формирования, поэтому постоянно пополняются новыми понятиями, требующих номинации. Поэтому, не вызывает удивление тот факт, что терминология этой отрасли недостаточно исследована. В таком контексте изучение проблемы номинации в проекции на профессиональный язык туризма в различных лингвокультурах приобретает особую актуальность и требует детального изучения. Особого внимания заслуживает анализ российской терминосистемы туризма в русле сопоставительной лингвокультурологии. Поскольку наука не стоит на месте, постоянно движется вперед, то появляются и новые понятия, которые нуждаются в соответствующей номинации, а значит, и новых терминов, возникающие на национальной почве языка или заимствуются из других языков вместе с понятием, которое обозначают [5]. Теория номинации развивалась прежде всего, как теория, направленная на объяснение пути от вещи к ее обозначению, пути от предметного мира к номинации отдельных фрагментов мира. Чтобы быть единицей номинации, эта единица должна отвечать одному требованию – обозначать, быть названием, выделять объект номинирования как отдельную сущность, выполнять номинативной функцией, «то есть репрезентировать выделенный в акте номинации объект средствами языка и заменять далее этот объект его именем в речевой деятельности» [6]. Терминологическая система туризма русского языка относится к новым терминосистемам, неустанно развивающимся, поэтому многие вопросы требуют решения: определение особенностей формирования терминосистемы туризма, исследования путей и источников ее пополнения, типов номинации

и способов терминообразования в различных терминосистемах. Проблема использование термина и терминологического нормирования в сфере туризма осложняется сегодня тем, что туризм – явление межкультурное, и в Российской Федерации развитие туризма происходит за имеющимися мировыми тенденциями, поэтому вместе с заимствованием реалий происходит заимствование, а порой и калькирование, сроков. Терминологической лексике свойственны те же тенденции, что и в языке в целом. Ее развитие, как известно, обусловлено внешними (экстралингвальными) и внутренними (интралингвальными) факторами. Нередко экстралингвальные факторы играют важную роль в создании той или иной номинации. Однако внешние факторы развития языка не действуют независимо от внутренних, обусловленных определенными системными отношениями. В процессе рассмотрения профессионального языка туризма стоит учитывать тот факт, что важным экстралингвальным фактором является влияние западных тенденций и развитие туризма, а следовательно, и заимствования реалий, понятий и терминов. Приживутся заимствованные термины и станут полноценными составляющими национальной термин системы, или их заменит национальный аналог – это вопрос времени и языковой политики государства. Все эти проблемы возникли и в термин системы туризма русского языка. В русском языке уже устоявшимися стали термины «научный туризм» и «образовательный туризм». В «Энциклопедическом словаре-справочнике по туризму» зафиксированы следующие определения: научный туризм – вид туризма, охватывающий поездки с целью участия в совещаниях, конгрессах, симпозиумах. Этот вид путешествия является сравнительно новым в международном туризме и его становление связано с развитием внешнеэкономических связей, расширением международных контактов среди представителей научных кругов различных государств и стремлением использовать передовой опыт других стран и народов в создании духовных и материальных ценностей. Образовательный туризм – это туристическая поездка, во время которой турист совмещает отдых и обучение. Существуют три разновидности образовательного туризма: Языково-учебный, спортивно-учебный, профессионально-учебный. Языково-учебный образовательный туризм рассчитан на людей разного возраста, цель которого – изучение языка всех уровней сложности. Такие поездки могут быть индивидуальные и групповые, в основном, сроком 2-3 недели. Спортивно-учебный туризм предполагает обучение игры в гольф, теннис, конному спорту, серфингу и тому подобное. Во время образовательного туризма может отозваться профессиональное обучение по маркетингу, менеджменту, компьютерным технологиям, гостиничному делу [4]. Рассмотрим подробнее функционирование термина языково-обучающий туризм в русском и языке. В Европе уже давно бытует практика изучения языка в соответствующей языковой среде, то есть в стране, язык которой изучаешь. Рассмотрим для примера развитие языково-учебного образовательного туризма в российской профессиональной речи туризма также развивается под влиянием более развитых терминосистем, заимствуя и понятия, и сроки из сферы научного и образовательного туризма из западных терминосистем. Эта семантическая группа охватывает такие распространенные термины: образовательный туризм, учебные поездки с целью изучения иностранного языка, образовательный отдых, языковые курсы, языковая поездка. Как видим, терминосполук языковая поездка вошла в терминосистемы туризма русского языка и употребляется параллельно со словосочетанием учебная поездка с целью изучения иностранного языка и, возможно, со временем вытеснит, учитывая необходимость языковой экономии в соответствии с действующей универсальной тенденции развития языка. Другим вариантом последнего может быть путешествие с целью изучения языка. Некоторые туроператоры используют словосочетание тур с целью изучения языка, однако в этом случае имеем несколько иное толкование, поскольку тур – это комплекс услуг по размещению, перевозке, питанию туристов, экскурсионные услуги, а также услуги гидов-переводчиков и другие, предоставляемых в зависимости от цели путешествия, так же туристская поездка по определенному маршруту в конкретный срок, обеспечена комплексом услуг в сфере жилья, перемещения, медицинского и культурного обслуживания (см.: Рекомендательный законодательный акт «Об основных принципах сотрудничества государств-участников СНГ в области туризма», в 1994 г.) [4]. И если первое определение вполне соответствует культурно-учебной образовательной путешествия, то второе толкование является правильным только, когда речь идет именно о поездке по определенным маршрутам, а не о пребывании на одном месте. Образовательный туризм имеет в Российской Федерации много перспективы для развития. С одной стороны, граждане нашего государства изучают иностранные языки, с другой – русский язык изучают в университетах многих стран мира. Прослеживаем распространение заинтересованности на русском языке, а вместе с тем, появляются и в нашей стране студенты-иностранцы и ученые, которые пополняют ряды сторонников научного или образовательного туризма. Они могут углублять свои знания на летних языковых курсах, в летних школах, во время научных стажировок. Изучение русского языка как иностранного возможно и на территории других государств. Научная коллегия Альфреда Крупа (Грайфсвальд, Германия) предлагает всем, кто интересуется русским языком, его историей, литературой и культурой, участие в ежегодной летней академии (Sommerakademie) - Ukrainicum, поэтому сложившаяся стандартизирована терминосистема туризма украинского языка является необходимым условием, что обеспечит интенсивные международные контакты и успешную межкультурную коммуникацию. Итак, охарактеризовав некоторые пути вхождения новых терминов и проанализировав процесс номинации новых понятий в профессиональной речи туризма, что происходит в русском в проекции на образовательный и научный туризм, приходим к выводу, что в этой терминосистеме прослеживаем активные процессы, которые еще необходимо осмыслить и всесторонне описать, констатируя имеющиеся факты и прогнозируя развитие указанной терминосистемы в разных языках вследствие соответствующего взаимодействия. Возникла необходимость в обсуждении в научных кругах возможности появления новых терминологических соответствий, частично и сделано в этой научной разведке. Выявление и анализ путей и источников пополнения этих профессиональных языков составляет перспективу дальнейшего исследования, необходимо для лучшей организации, соответствующей научной и учебной работы.

Выводы. Популярность образовательного туризма растет ежегодно. Образовательный туризм, имеющий давние традиции, ныне является перспективным направлением международного культурного обмена. Именно образовательный туризм в наибольшей степени способствует проявлению этнической самобытности и индивидуальности человека, воздействуя на большую часть сфер человеческой деятельности. Образовательный туризм является идеальным полем для изучения сущности культурного воспроизводства. Образовательный туризм в некотором смысле можно охарактеризовать как процесс ознакомления с «чужой» культурой и ее осмысления. В результате данных процедур человек формирует свои взгляды относительно Другого и на этой основе развивает, расширяет круг своих познавательных интересов относительно

историко-культурных традиций, обычаев, поведения народов других местностей, этносов и национальностей - всего того, что позволяет формировать культурную компетентность участника туристического процесса. На сегодня концепция технологии образовательного туризма основываются на ценностях открытого пространства (образовательной мобильности, культурной наук, индивидуальной истории) и является ответом на вызовы нашего времени.

Литература:

1. Brent R.W. Managing educational tourism / R.W. Brent //Aspects of tourism – L., 2003. – 156 p.
2. Богданович Г. Ю. Русский язык в аспекте проблем лингвокультурологии / Г. Ю. Богоданович. – Симферополь: ДОЛЯ, 2002. – 392 с.
3. Ваганова Е. Образовательный туризм / Е. Ваганова // Турбизнес. – 2007. – No 14. – С. 94–95.
4. Данилова С.С. Оценка развития рынка образовательного туризма / С.С. Данилова // Иркутск. гос. экон. акад. – 2010. – No 3. – С. 85–88.
5. Енциклопедичний словник-довідник з туризму / В. А. Смолій, В. К. Федорченко, В. І. Цибух; [передмова В. М. Литвина]. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2006. – 372 с.
6. Кочан І. Термінологія: національна чи міжнародна? / І. Кочан // Вісник Нац. ун-ту «Львівська політехніка». – Серія «Проблеми української термінології». – 2009. – № 648. – С. 3–8.
7. Кубрякова Е. С. Номинативный аспект речевой деятельности. / Е. С. Кубрякова. – М.: Наука, 1986. – 157 с.
8. Лотман Ю.М. Беседы о русской культуре: Быт и традиции русского дворянства. – СПб., 1994.
9. Маслова В. А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Маслова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
10. Маслова В. А. Филологический анализ художественного текста / В. А. Маслова. – Минск: Універсітэцкаэ, 2000. – 173 с.
11. Морозова І.В. Взаємодія культур і освітній туризм / І.В. Морозова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://tourlib.net/statti_tourism/morozova.htm.
12. Пілецький В. Український термін як національно-культурне явище / В. Пілецький // Вісник Львівського університету. – Вип. 38. – Ч. І. – С. 47-56. – Серія філологічна. – Львів, 2006.
13. Sprachreise aus Wikipedia, der freien Enzyklopädie. – Режим доступу: www. wikipedia. org/wiki/Sprachreise#mw-head# mw-head

Педагогика

УДК 372.862

кандидат педагогических наук, доцент Мащенко Майя Владимировна
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Российский профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил);
кандидат педагогических наук, доцент Волкова Елена Александровна
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Российский профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил)

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РАЗРАБОТКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВЕБ-КВЕСТА ПО ПРОГРАММИРОВАНИЮ КАК СПОСОБУ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. Исследование современных подходов к обучению учащихся свидетельствуют о том, что одной из современных тенденций совершенствования процессов обучения и воспитания является использование на уроках новых технологий и методов обучения. Новые технологии способны заново открыть учащимися глаза на исследуемый предмет и навсегда поселить интерес к изучаемому вопросу. В данной научной статье рассматривается актуальный вопрос о выборе методических подходов к проектированию, разработке и внедрению в образовательный процесс такой новой, но достаточно эффективной технологии, как веб-квест. В статье рассмотрена классификация веб-квестов, по длительности проведения, а также выявлены особенности их структуры и реализации на роках программирования. Авторы на конкретном примере веб-квеста для раздела информатики по изучению языка программирования Python, наглядно продемонстрировали то, как именно можно реализовать квест-идею для учащихся, позволяющий интенсивно развивать их познавательный интерес одновременно по разным направлениям. Для выявления и оценки динамики результатов развития познавательного интереса по средствам использования игровой технологии обучения «веб-квест» было проведено исследование, результаты которого отражены в тексте данной научной статьи.

Ключевые слова: веб-квест, программирование, методика обучения программированию, познавательная активность.

Annotation. The study of modern approaches to teaching students indicate that one of the modern trends in improving the processes of education and upbringing is the use of new technologies and teaching methods in the classroom. New technologies are able to re-open students ' eyes to the subject under study and permanently settle interest in the subject under study. In this research article deals with the topical issue of selection of methodical approaches to the design, development and implementation in the educational process is quite effective technologies, such as web quest. The article deals with the classification of web quests by duration, as well as the features of their structure and implementation on the rocks of programming. The authors on a specific example of a web quest for the section of Informatics for the study of the programming language Python, clearly demonstrated how it is possible to implement the quest idea for students, allowing them to develop their cognitive interest in different directions at the same time. To identify and assess the dynamics of the results of the development of cognitive interest by means of the use of game learning technology "web quest" was conducted a study, the results of which are reflected in the text of this scientific article.

Keywords: web quest, programming, methods of teaching programming, cognitive activity.

Введение. Изучение языков программирования занимает значительную часть современного школьного курса информатики и способствует развитию не только алгоритмического мышления, но и определенных профессиональных навыков, востребованных даже в профессиях далеких от сферы информационных технологий.

Однако многие учителя информатики отмечают снижение познавательного интереса к изучению программирования у обучающихся. Это связано со сложностью данного раздела информатики и отсутствием возможности практического применения знаний, полученных в ходе изучения учебных исполнителей и языков программирования. Соответственно при обучении программированию в основной школе возникает вопрос о выборе изучаемого языка (ФГОС не ограничивает выбор). Чаще всего обучение программированию осуществляется на языке Pascal, так как большинство школьных учебников и методических рекомендаций основывается на нем, несмотря на то, что Pascal перестал отвечать требованиям к разработке современных программных приложений. Это влечет за собой потерю интереса к обучению программированию у учащихся, заинтересованных в изучении современных достижений науки и техники.

В этой связи предлагаем использовать при обучении программированию в школьном курсе информатики язык Python, который дает возможность писать сложные программы коротко, использовать высокоуровневые средства контроля за целостностью и безошибочностью кода на всех этапах проектирования, применять большое количество стандартных библиотек и средств интеграции проектов.

Изложение основного материала статьи. Кроме современного языка программирования развитию познавательного интереса учащихся будет способствовать включение интересных для учащихся практико-ориентированных задач и использование активных – игровых методов обучения.

Наиболее популярными игровыми методами обучения сегодня считаются веб-квесты, которые способствуют не только развитию познавательного интереса обучающихся, но и их активной целенаправленной деятельности, эффективному применению технических знаний и умений в реальной образовательной деятельности, правильной организации самостоятельной работы.

Понятие «веб-квест» в педагогике рассматривается как пошаговое проблемное задание, ориентированное на его выполнение по ролям с использованием интернет-ресурсов. Стоит отметить, что особенностью является то, что для использования веб-квеста необходимо создание сопровождающего сайта или цифрового образовательного ресурса.

Цель кратковременного веб-квеста состоит в расширении и систематизации знаний по теме, развитию познавательной активности, а долгосрочного - углубление и преобразование знаний по разделу курса [2].

Что касается самих форм заданий, из которых может состоять образовательный веб-квест, то здесь стоит обратиться к исследованию профессора образовательных технологий университета Сан-Диего Берни Доджа, который выделил следующие виды заданий для веб-квестов: пересказ, планирование и проектирование, самопознание, компиляция, творческое задание, аналитическая задача, головоломка или таинственная история, достижение консенсуса, оценка, убеждение, научное исследование [1, с. 2].

Определяя структуру образовательного веб-квеста по программированию, возьмем за основу этапы образовательной игры, которые были определены Г.П. Щедровицким [6] и определим структуру разрабатываемого веб-квеста (см. табл. 1).

Таблица 1

Структура веб-квеста по программированию

Наименование этапа	Содержание
Вступление	Описание идеи, составления сценария с определением ролей учащихся, описание плана и хода работы, проведение обзора
Центральное задание	Определение и описание итогового результата
Список информационных ресурсов	Описание списка используемой литературы или источников в электронном виде
Определение ролей	Представление лица или списка ролей, от которого обучающиеся выполняют задания.
Техническая карта	Описание процедуры выполнения работы в целом и отдельных ее этапов с выделение самостоятельной работы.
Оценивание	Разработка определенной многомерной шкалы в соответствии с целями и задачами игры, а также возрастными особенностями обучающихся (отдельно по всем заданиям). В веб-квесте возможно самостоятельное оценивание самого себя, оценивание сверстников, оценивание обучающегося педагогом.
Обратная связь	Описание способов представления и сохранения результатов проекта и собранной информации.
Заключение	Определение опыта, полученного в результате выполнения веб-квеста.

На основе данной структуры и учебно-методического комплекса К.Ю. Полякова был разработан веб-квест по изучению языка программирования Python, позволяющий развивать познавательный интерес обучающихся. Тип веб-квеста – долгосрочный (18 учебных часов).

Разработанный веб-квест позволит решать следующие задачи.

Образовательные (изучить основные понятия языка программирования Python; типы и способы задания данных, алгоритмические конструкции (линейный, ветвление, цикл) и их реализацию; принципы решения задач с графическими элементами; операции со структурами данных (массив, строка); воспитательные (воспитание информационной культуры учащихся; личной ответственности за выполнение работы); развивающие (развитие познавательного интереса, познавательных и регулятивных универсальных учебных действий, творческих способностей и исследовательских навыков.

Использование данного квеста в 9 классе направлено на достижение следующих предметных и метапредметных результатов.

Предметные действия: учащиеся узнают способы задания переменных и структур данных, а также реализации основных алгоритмических конструкций на языке Python; научится решать задачи на проверку простых и сложных условий, в том числе и для обработки массивов.

Коммуникативные универсальные учебные действия: научатся планированию учебного сотрудничества с учителем и сверстниками; выражать мысли с достаточной полнотой и точностью.

Регулятивные универсальные учебные действия: научатся планировать свою деятельность на уроке; осуществлять контроль за своей деятельностью, прогнозировать результат; давать адекватную оценку своей деятельности.

Познавательные универсальные учебные действия: научатся анализировать и выделять необходимую информацию, а также рационально ее использовать в образовательном процессе; ориентироваться в своей системе знаний (отличать новое от уже известного с помощью учителя, преобразовывать информацию из одной формы в другую).

Личностные универсальные учебные действия: узнают нормы и правилами организации труда; разовьют такие качества, как усидчивость, трудолюбие и ответственность за качество своей и коллективной деятельности.

Разработанный веб-квест основан на следующей сюжетной линии. «События игры разворачиваются в ближайшем будущем, в 2089-ом году, где люди живут на Земле вместе с инопланетянами. Люди теперь могут посещать разные планеты и совершать покупки в космосе: живущие на земле, теперь могут позволить себе отдыхать на Марсе. История началась с 2065 года, однажды космический корабль с пришельцами инопланетными существами потерпел крушение и упал на Землю. Обитатели другой планеты потеряли надежду вернуться домой. Как быть дальше?! Они решили остаться и освоить новую планету. Пройдя долгий путь, переплыв Тихий океан, они обнаружили, что на Земле много живых существ совершенно непохожих на них. Пять недель спустя инопланетяне увидели первого человека и были поражены. Этот человек оказался знаменитым во всем мире программистом. Он сказал: «Чтобы выжить на Земле вам придется много работать». Существа только усмехнулись – на их планете уже давно всем управляли роботы, запрограммированные по средствам языка Python. Человек, решил завести с ними контакт, чтобы совершить технический переворот на Земле, научившись программировать на другом уровне».

Далее учащимся предлагается выбрать роли: программиста, который будет решать задачи и создавать новые программы; компилятора, который будет находить ошибки в программах, написанных программистами или технического писателя, который будет подробно комментировать написанные тексты программ.

Маршрут не зависимо от выбранной роли состоит из 13 заданий, включающих в себя 41 задачу. В игре предполагается управление и покачивание выбранных персонажей за счет заработанных при выполнении заданий монет. Для перехода на новый уровень и выполнения центрального задания необходимо собрать определенное количество монет (позволяют купить часть решения задачи или целиком) и инопланетян (дают подсказки к решению), которые выдаются после решения задач. Количество получаемых монет зависит от уровня сложности задачи. Учащийся может решать любую задачу со статусом «Доступна». Итогом работы должно стать не менее восьми инопланетян и шестнадцати монет. Если учащиеся на протяжении квеста не достиг указанного результата, ему предлагается пройти итоговую контрольную работу.

Обучающий курс разбит на 8 блоков – квеста: язык программирования: основные понятия; знакомство со средой Python (ввод и вывод данных, проверка ошибок); реализация линейного алгоритма (вычисления); понятие ветвления и его реализация; понятие цикла и его реализация; функции и процедуры; понятие массива и операции с ним; работа с графикой.

Каждый квест состоит из 2 уровней, а каждый уровень содержит 1–2 лекции и 2–3 практических задач. Лекции находятся в общем доступе постоянно, задания к лекциям и практические задачи открываются по мере прохождения квеста. Дополнительный важный теоретический материал в зависимости от уровня квеста открывается собранными инопланетянами при чтении лекций. Переход на следующий уровень или подсказка к конкретной задаче (ее решение целиком), можно купить за монеты, зарабатываемые при решении других задач. Для перехода к следующему квесту требуется определенное количество монет и инопланетян.

Для наглядности продвижения в квесте публикуется рейтинг участников, в котором отображается количество пройденных квестов, достигнутые уровни в них, количество заработанных монет и присоединенных инопланетян, что дополнительно мотивирует обучающихся к изучению программирования на данном материале за счет организации соревнования.

Апробация веб-квеста проводилась в МБОУ СОШ №44 имени народного учителя СССР Лавровой Г.Д, г. Нижний Тагил и МБОУ СОШ №50 г. Нижний Тагил. В эксперименте принимали участие учащиеся 9-х классов, в количестве 52 человек (четыре подгруппы). Опрос учащихся (52 человека) о качестве изложения теоретического материала в квесте показал, что большинство учащихся изложение материала посчитало понятным, однако части из них потребовались подсказки и дополнительный материал.

Большинство учащихся подтвердили наличие интересных фактов в изложенном материале. Опрос о сложности практических заданий и задач показал, что 56% обучающихся справилось с ними, используя суммарно не более 3 подсказок. Только 2 учащихся не смогли завершить квест с итоговой оценкой.

По результатам апробации удалось выявить, что активно работающих учащихся от урока к уроку становится больше, что свидетельствует о том, что разработанный веб-квест, развивает познавательный интерес учащихся к изучению программирования, при этом повышая уровень самостоятельной активности на уроках (см. рис. 1).

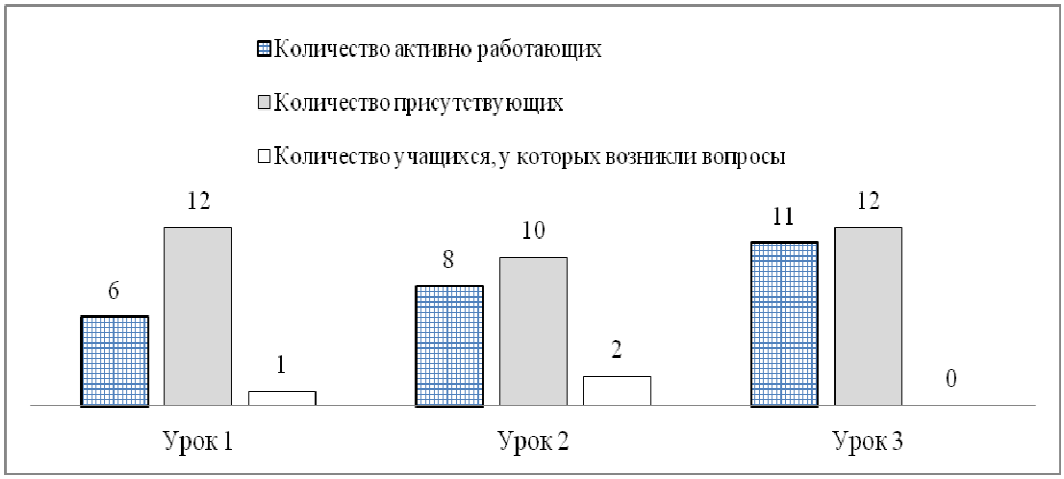


Рисунок 1. Сравнительные данные диагностики степени активности учащихся на трёх уроках

Для выявления и оценки динамики результатов развития познавательного интереса по средствам использования игровой технологии обучения «веб-квест» использовалась методика Т. Д. Дубовицкой «Методика диагностики направленности учебной мотивации». Данная методика позволяет выявить направленность и уровень развития внутренней мотивации учебной деятельности учащихся при изучении конкретных предметов. Методика определяет мотив учащегося, деля его на две группы: внешний и внутренний. Под вешними мотивами стоит понимать, когда знания предмета не является целью, а является средством достижения других целей. Внутренние мотивы связаны с познавательной потребностью, целью обучения являются знания предмета, характеризуется проявлением собственной активности учащегося в процессе обучения.

В исследовании принимали участие 52 человека (4 подгруппы учащихся из 2 разных школ). Полученные результаты свидетельствуют о том, что после прохождения веб-квеста 30% учащихся имеют внешнюю мотивацию; 20% –низкий уровень внутренней мотивации; 30% – средний уровень внутренней мотивации и 20% – высокий уровень внутренней мотивации.

Это говорит, что не все учащиеся после использования технологии «веб-квест» повысили уровень познавательного интереса к предмету. Учебные занятия, для 30% учащихся, по данному предмету, остались неинтересны, а задания готовы выполнять только по требованию учителя. Учащиеся, которые приобрели внутренние мотивы, по итогу тестирования, показали динамику развития познавательного интереса. Такие мотивы были выявлены у 70% учащихся. Ребята с интересом в свободное время обсуждают материал, изучаемый на информатике, стараются не пользоваться помощью учителя и выполнять задания самостоятельно (см. рис. 2).

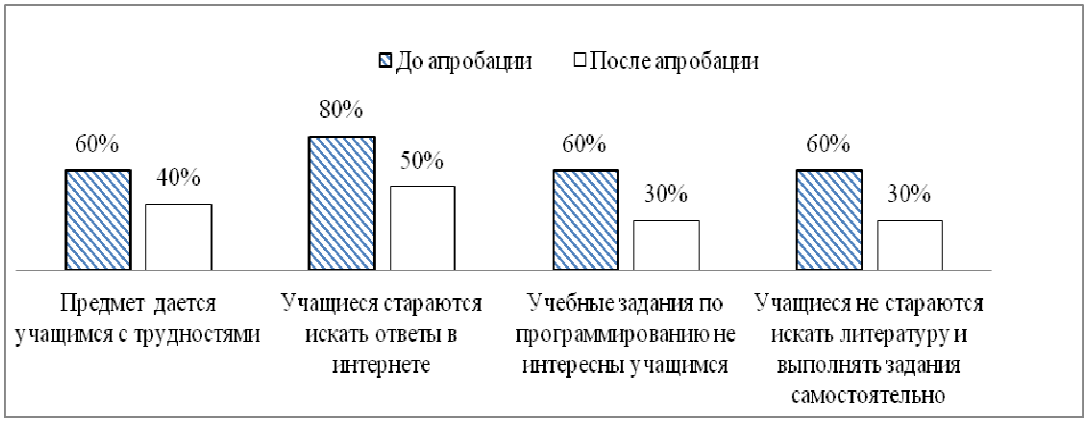


Рисунок 2. Сравнительные данные первичной и повторной диагностики уровней развития познавательного интереса

Выводы. Таким образом, при развитии познавательного интереса необходимо обратить внимание как на изменение содержания обучения – практико-ориентированный современный язык программирования, интересные факты при изложении материала, так и на используемые методы обучения (активные игровые технологии). Анализ полученных результатов достоверно показывает, что занятия с использованием игровых технологий (на примере веб-квеста), являются эффективным средством развития познавательного интереса.

Литература:

1. Божович Л.И. Хрестоматия по психологии / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1987. – 412 с.
2. Будилова А.С. Использование веб-квестов при обучении компьютерной графике // Наука и перспективы. – 2017. – № 1. [Электронный ресурс]. URL: nip.esrae.ru/13-92 (дата обращения: 07.10.2018).
3. Концепция развития образования от 29.12.2014 года № 2765-р. Программа развития основного образования РФ от 15 апреля 2014 г. №295.

4. Поляков К. Ю. Информатика. 9 класс: учебник / К.Ю. Поляков, Е.А. Еремин – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2016.
5. Щедровицкий Г.П. Организационно-деятельностная игра как новая форма организации коллективной мыследеятельности. В сб: Методы исследования, диагностики и развития международных трудовых коллективов. М., МНИИПУ, 1983. — 144 с.
6. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. М.: Педагогика, 1988. –208с.

Педагогика

УДК 796.526
кандидат педагогических наук, доцент Мелихова Татьяна Михайловна
Уральский государственный университет физической культуры (г. Челябинск);
аспирант Аюпов Роман Альбертович
Уральский государственный университет физической культуры (г. Челябинск)

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МАКСИМАЛЬНОЙ СИЛЫ ХВАТОВ С УРОВНЕМ СПОРТИВНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ СКАЛОЛАЗОВ 11-13 ЛЕТ

Аннотация. В статье приведен сравнительный анализ показателей жима пальцами, использующийся в спортивном скалолазании, с уровнем спортивных разрядов скалолазов 11-13 лет.
Ключевые слова: спортивное скалолазание, ведущие физические качества, хваты.
Annotation. The article compares the various grips used in sport climbing with the level of sports ranks of rock climbers 11-13 years old**.**
Keywords: sport climbing, leading physical qualities, grasps.

Введение. Обучение скалолазанию - это длительный и сложный процесс, цель которого состоит в планомерном совершенствовании основных физических качеств: выносливости, скорости, силы, гибкости, координации, быстроты реакции и др. Одновременного развития требуют и качества, присущие непосредственно скалолазанию - это умение ориентироваться на маршруте, запоминать сам маршрут и характер зацепок, умение проходить его самым рациональным способом.

Движения спортсменов на сложном рельефе являются трудными не только в связи с особенностями мышечной деятельности, но и из-за ограничивающих рамок правил соревнований [5]. К трудностям в лазании можно отнести - необходимость удерживать вес тела на неудобных, заглаженных или очень мелких точках опоры, увеличивающийся опрокидывающий момент при крутизне рельефа более 90° (отрицательный рельеф), необходимость сравнительно долго находиться в фиксированном положении во время организации страховки (вщелкивание веревки в карабины) при лазании на трудность. Все это выполнимо при оптимальном распределении усилий во время движения, рациональной траектории движения центра тяжести тела и согласованной работе частей тела [3].

Кроме того, движение по нависающему рельефу, а также по опорам (зацепкам) с малой площадью вовлекает в сократительный акт большое число мышечных единиц спортсмена. Мощные сокращения мышц стимулируют анаболические процессы в них, а развивающаяся вследствие этого гипертрофия скелетной мускулатуры есть форма биологической приспособляемости организма скалолазов [1, 2, 3]. Она обусловливает возможность более легкого и быстрого осуществления двигательного акта, ибо только гипертрофированная, сильная мышца способна противодействовать значительному воздействию силы тяжести.

Исходя из вышесказанного, необходимо рассматривать зацепки (опоры для рук и ног) как спортивный снаряд, на котором выполняется упражнение. На комплексе зацепок (на трассе) в этом случае выполняется серия упражнений. Какие именно следует делать движения, решает сам спортсмен, но сила тяжести, площадь опоры, коэффициент трения и величина опрокидывающего момента - заданные параметры трассы.

На искусственных стенах зацепки видно сразу, вариантов прохождения, чаще всего, немного (один-два, редко три-четыре) и главная сложность лазания состоит не в поиске технического решения, а в трудности его реализации, то есть сложность в использовании зацепок для движения.

Протяженность участков обычно составляет 25-60 перехватов. При завершении очередного участка возможен непродолжительный отдых, длящийся, как правило, несколько минут. Интенсивность работы при прохождении маршрута изменяется в широких пределах в зависимости от характера рельефа. Каждый участок маршрута имеет свою категорию сложности. Категория сложности – интегральная характеристика участка, определяется первопроходцами и уточняется при последующих прохождениях участка. Существует несколько шкал категорирования сложности: французская (French, применяется во многих странах Европы, в России и странах СНГ и др.), йосемитская десятичная шкала (YDS, применяется в США), шкала Ewbank (применяется в Австралии, Новой Зеландии, Южной Африке) и др.

Передвижение по скалам состоит из множества последовательных элементов – перехватов руками и перестановок ног. Процесс выполнения каждого перехвата можно условно разбить на две фазы: принятие исходного положения – удержание исходных зацепов, расположение ног и тела; сам перехват – перенос одной или изредка сразу двух рук на следующий зацеп, обычно – перехват, сопровождающийся общим изменением позы.

Совершение каждого перехвата требует от мышц спортсмена развития и поддержания определенного усилия как в первой, так и во второй фазе. Перехваты можно условно разделить на статические и динамические. При выполнении статических перехватов скалолаз может некоторое время поддерживать промежуточную позу. Выполнение динамических перехватов предполагает инерционное движения тела и фиксацию позы только в конечной фазе.

На одном конце биомеханической цепи обычно находятся носки ног спортсмена, значительно реже – пятка или боковая поверхность ступни, на другом – пальцы рук. Мышцы ног легко развивают и поддерживают нагрузку, связанную с полным или частичным удержанием веса человека, в то время как мышцы кисти и предплечья анатомически не предназначены для развития сил, необходимых для удержания и

перемещения тела в пространстве. Для удержания зацепов различной формы применяются различные позиции кисти и пальцев – скалолазные хваты. Необходимо, чтобы мышцы, вовлеченные в удержание скалолазных хватов, развивали и поддерживали определенный уровень изометрического напряжения, зависящего как от субъективных (техники спортсмена, массы тела спортсмена и т.д.), так и от объективных факторов (форма и размер зацепов, расстояние между зацепами и т.д.). При технически правильном выполнении перехватов уровень требуемого усилия снижается, но лишь до некоторого предела, зависящего от объективных факторов. Если мышцы скалолаза не способны развить необходимое напряжение и поддерживать его в течение требуемого времени, происходит «разрушение» хвата и срыв. Нарастающее утомление мышц предплечья – одна из главных причин срыва.

Таким образом, основная нагрузка спортсмена-скалолаза во время прохождения дистанции концентрируется в пальцах, предплечьях и плечах. Происходит значительная локализация усилий в мышцах кисти, которые вынуждены фиксировать хват и удерживать пальцы на зацепке в определенном положении. Это предъявляет определенные требования к костному и мышечному аппарату спортсмена.

При анализе ведущих физических качеств спортсменов потребовалось выделении ключевых аспектов подготовки при занятии скалолазанием. Одним из таких аспектов является сила и сопротивление нарастающему утомлению мышц предплечья (сгибателей пальцев) [5]. Известно, что мышцы сгибатели пальцев анатомически не предназначены для развития сил, необходимых для противодействия весу тела, поэтому мы должны рационально воздействовать на костную структуру юных спортсменов.

Следует учитывать и тот факт, что одним из приоритетных факторов успешной соревновательной деятельности является сила сгибателей пальцев, так как спортивным снарядом для данного вида спорта являются зацепки (опоры для рук и ног), на которых выполняются упражнения и из которых складывается прохождение дистанции. Во время этого на спортсменов воздействуют силы тяжести, площадь опоры, коэффициенты трения (зацепок, пальцев, скальных туфель и пр.), а также величина опрокидывающего момента при отрицательном наклоне поверхности. Поэтому актуальным представляется исследование взаимосвязи между различными видамим хватов со спортивной квалификацией скалолазов.

Цель исследования – провести сравнительный анализ показателй хватов жима пальцам с уровнем мастерства спортсменов 11-13 лет, позволяющих оценить значение максимальной силы пальцев в скалолазании.

Организация и методы исследования. В исследовании принимали участие 10 юношей 1 и 2 разрядов по скалолазанию г.Челябинска, тренирующиеся на базе скалодрома «Каньон» в возрасте 11-13 лет. Для определения максимальной силы, использовался динаномеметр. Для оценки хватов использовались такие тесты как жим ладонью, пальцами и щипком. Для удобства дальнейшей обработки показатели силы преобразовывались в показатели массы, которую участник способен удержать заданным хватом. Тесты выполнялись после длительной разминки, включающей специальные скалолазные упражнения. Участникам предоставлялось несколько попыток, фиксировался максимальный результат. После выполнения теста производилось взвешивание участника.

Результаты исследования. Хват пальцами – самый эффективный способ преодоления дистанции на маршруте, имеющем мелкие выемки и выступы, и поэтому хват руками является необходимым условием прохождения дистанции спортсменов. При этом основная нагрузка спортсменов концентрируется в пальцах, предплечьях и плечах. Происходит значительная локализация усилий в мышцах кисти, которые вынуждены фиксировать хват и удерживать пальцы на зацепке в определенном положении [2].

Известно что, наиболее важной функцией человеческой кисти является двигательная – способность к различным манипуляциям, в основе которых лежат тонкие и силовые захваты. Выполнение силового захвата рабочей поверхности требует фиксация пальцами, согнутыми в зависимости от размера предмета, и ладонью, а большой палец оказывает противодавление. Он противопоставлен нажиму четырех других пальцев на зацепку и способствует увеличению силы захвата. Захват оптимален, а его сила является максимальной, когда большой палец касается или приближается к указательному, образуя единственный упор, противостоящий нажиму четырех других пальцев [3].

Установлено, что в выполнении хватательных движений участвуют, по крайней мере, двенадцать мышц предплечья и кисти, причем, связанные с ними кости вносят вклад, приводящий к развитию ряда вращательных моментов, которые могут и не быть совершенно синергичными для полного объема хватательных действий [1]. Осуществление захватов кисти возможно лишь при наличии определенного синергизма мышц, который может нарушаться в результате травм или заболеваний [9]. А мышечный дисбаланс приводит, в свою очередь, к изменениям нагрузки на различные отделы кисти, что необходимо учитывать при построении адекватных тренировочных программ для юных скалолазов. Так как на начальных этапах подготовка у детей идет формирование костного аппарата, требуется рационально подходить к развитию силы верхних конечностей.

Следует учитывать что во всех трех дисциплинах спортивного скалолазания спортсмену приходится преодолевать сопротивление собственного веса при восхождении по вертикальному, нависающему, а иногда, и потолочному рельефу. Прохождение по всем типам рельефа вовлекает огромное количество мышечных единиц. Их сокращение происходит при включении анаболических процессов, обеспечивающих их энергией, а развивающаяся вследствие этого гипертрофия скелетной мускулатуры есть форма биологической приспособляемости. Она обусловливает возможность более легкого и быстрого осуществления двигательного акта, ибо только гипертрофированная, сильная мышца способна противодействовать значительному воздействию силы тяжести [8].

Ввиду высокой значимости силы пальцев спортсменов в скалолазании предпринимались многочисленные попытки количественного ее измерения [1, 2]. В большинстве случаев использовался метод кистевой динамометрии. Результаты исследований [2, 3, 6] выявили более высокие, как абсолютные так и относительные показатели динамометрии в группах скалолазов по сравнению с контрольными, но попытки прогнозирования спортивной производительности скалолазов, по показателю кистевой динамометрии, успехом не увенчались [6].

В таблице 1 приведены полученные результаты измерений силы жима пальцами скалолазов.

Таблица 1

Показатели жима пальцами(кг) спортсменов-скалолазов 11-13 лет при P≤0,05

Разряды	Жим пальцами (кг)	Вес(кг)	Среднее значение относительно жима пальцами
1	27,2	34,3	0,79
1	27,7	35,8	0,77
1	27,5	37	0,74
1	28,4	32,8	0,86
1	29,1	40,4	0,72
2	29	42,8	0,67
2	30,2	50,2	0,6
2	26,3	38,2	0,68
2	27,8	49,7	0,55
2	28,8	41,5	0,69
X±m	28,2±1.06	40,27±5,6	0,7±0,08

Анализ результатов показал, что не обнаружена высокая зависимость между показателями максимальной изометрической силы хватов и спортивной квалификацией у данных спортсменов. Значения коэффициентов корреляции: для уровня лазания и силы жима пальцам (средних значений ведущей руки), R = 0,0426 соответственно. Все полученные значения статистически значимы (P < 0,005). Среднее значение для активного хвата: пальцами составляет 28,2 кг. Это объясняется тем, что костная и мышечная структура пальцев перестают формироваться между 16 и 17 годами, поэтому тренировки у молодых скалолазов должны проводиться с учётом того, что пальцы ещё продолжают расти. Одним из доказательств этого является тот факт, что не существует международных соревнований по болдерингу для спортсменов, не достигших 16 лет. Последний глобальный скачок роста происходит в подростковом возрасте. В юношеском возрасте до полного созревания основополагающим в тренировке должна быть общая физическая подготовка (формирование у спортсмена всего комплекса физических способностей), а также специальная физическая подготовка, характеризующаяся уровнем развития физических способностей, возможностей органов и функциональных систем, непосредственно определяющих достижения в избранном виде спорта. Поэтому целесообразно, на наш взгляд, снизить интенсивность тренировок молодых спортсменов в моменты, когда происходит скачкообразное увеличение скорости роста в подростковом возрасте с целью уменьшения риска повреждения зон роста на пальцах и других повреждений.

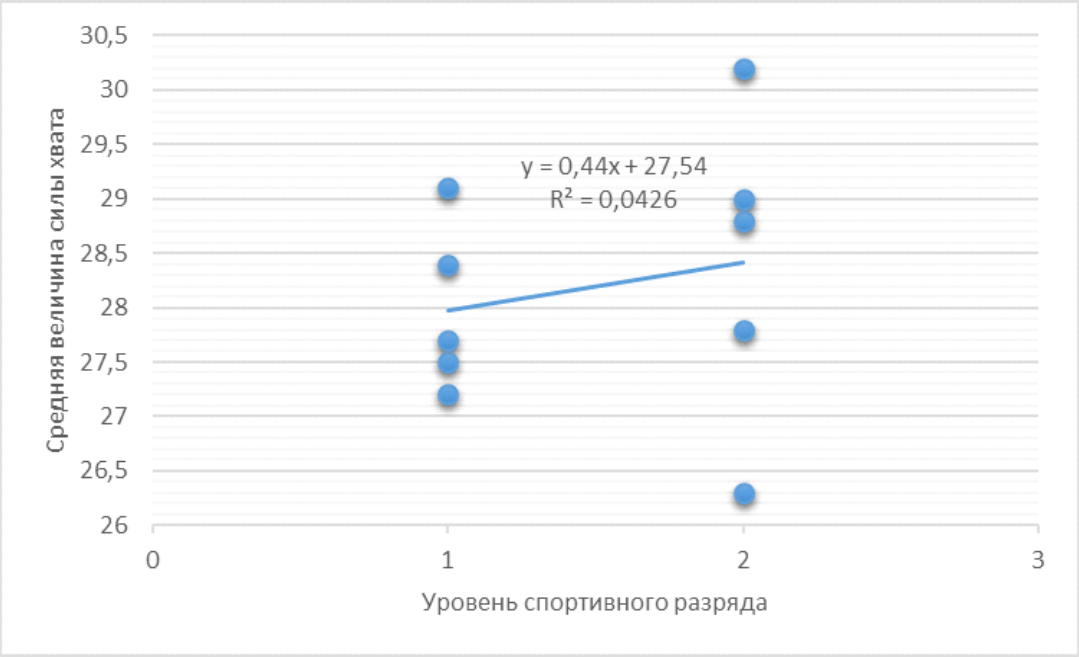


Рисунок 1. Корреляционное поле уровеня спортивного разряда с силой хвата (жима пальцами)

На рисунке видно, что низкая степень корреляции между показателями максимальной силы хватов и спортивной квалификацией (R = 0,0426) свидетельствует о том, что сила пальцев на данном возрастном этапе не является лимитирующим параметром в скалолазании. Следовательно, сила пальцев не может быть

ведущим физическим качеством в возрастной группе 10-11 лет. Этот факт важно учитывать при разработке программ по подготовке юных спортсменов-скалолазов.

Следует отметить, что наше исследование по своей направленности подтверждается с результатами польских и российских ученых, проведенных в 2009-2013 г.г., где в исследованиях участвовали взрослые спортсмены [4]. В трудах польских ученых, где в числе прочего исследовалась зависимость между уровнем лазания и относительной силой хвата двумя (средним и указательным) пальцами, коэффициент корреляции (Спирмена) $R = 0.63$ ($P < 0.05$).

В исследованиях Власенко П.С., было показано, что уровень лазания коррелирует со средним значением относительной силы хватов (для двух рук и двух типов хвата), где $R = 0,973$ при $P < 0.05$. В данных исследованиях была доказана взаимосвязь между уровнем лазания в боулдеринге и максимальной силой хватов.

Выводы. У ведущих спортсменов имеется выраженная зависимость между уровнем лазания в боулдеринге и максимальной силой хватов. Таким образом, сила хвата есть величина, с одной стороны, поддающаяся достаточно точному измерению, с другой стороны - дающая довольно точное представление о развитии специфической силы пальцев.

У спортсменов-скалолазов 11-13 лет не выявлена взаимосвязь между уровнем лазания в боулдеринге и максимальными силами хватов, что объясняется спецификой сухожильно-мышечного аппарата пальцев, еще не сформированным для больших нагрузок в данном возрасте.

В раннем и подростковом возрасте (во время ускорения роста тела) не следует выполнять физические упражнения на увеличение силы пальцев или преодолевать маршруты, которые могут привести к растяжению связок пальцев или верхних конечностей. Не стоит форсировать нагрузки и пренебрегать особенностями онтогенеза в данный возрастной период. Эти особенности должны быть учтены при построении тренировочных программ скалолазов 11-13 лет.

Литература:

1. Аюпов, Р. А., Мелихова Т. М. О методике развития ведущих физических качеств спортсменов-скалолазов 10-11 лет. // Проблемы подготовки научных и научно-педагогических кадров: опыт и перспективы: сборник науч. трудов молод.уч.. -Челябинск., 2017. – С. 3-5.

2. Власенко П. С. Количественное определение специфической изометрической силы мышц сгибателей пальцев, и ее взаимосвязь с проявлением силовых способностей при занятии скалолазанием / Власенко П. С.Байковский Ю.В // Экстримальная деятельность человека. – 2013. – № 3 (13). – С. 46–49.

3. Кравчук Т. А. Разработка морфофункциональной модели скалолазов / Т. А. Кравчук // Теория и практика прикладных и экстремальных видов спорта. - 2008. – № 2 (14). – С. 21–23.

4. Мелихова Т. М. Развитие координационных способностей юных конькобежцев: учебное пособие для студентов / Т. М. Мелихова. – Челябинск: Уральская академия, 2017. – 68.

5. Шеррер, Ф. Физическая подготовка скалолаза [Текст]: Пер. с фр. / Ф. Шеррер. - Екатеринбург: УПИ, 1991. - 132 с.

6. Anthropometric, strength, endurance and flexibility characteristics of elite and recreational climbers / S. Grant, V. Hynes, A. Whittaker, T. Aitchison // Journal of Sports Sciences – 1996. – №14(4). – P. 301–309.

7. Mladenov L. Antropometric and strength characteristics of world-class boulderers / L. Mladenov, M. Michailov, I. Schoffl // Medicina Sportiva – 2009. – №4. – P. 231–238

Педагогика

УДК 371

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

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования готовности будущих педагогов к реализации управленческой деятельности. В работе проанализирована сущность основных терминов понятийного аппарата теории управления, определены содержание и структура готовности личности к управленческой деятельности, рассмотрены аспекты проблемы формирования готовности будущих педагогов к решению управленческих задач в образовании.

Ключевые слова: управленческая деятельность, педагогический менеджмент, менеджмент образования, готовность к управленческой деятельности, управленческая компетентность.

Annotation. The article deals with the problem of formation of the readiness of future teachers to implement management activities. The paper analyzes the essence of the basic terms of the conceptual apparatus of the theory of management, defines the content and structure of the individual's readiness for management, considers aspects of the problem of formation of the readiness of future teachers to solve management problems in education.

Keywords: management, pedagogical management, education management, readiness for management, managerial competence.

Введение. На современном этапе своего развития отечественное образование переживает период модернизации, характеризующийся переходом от традиционной образовательной парадигме к инновационной. Ориентирами процесса модернизации являются доступность, качество и эффективность образования, в связи с чем обосновывается новая роль личности педагога – не исполнителя или наставника, а педагога-менеджера, способного самостоятельно управлять собственной профессиональной деятельностью и организовывать деятельность подчиненных или обучающихся.

На основе изложенного, заключим, что преобразования в системе образования, вызванные социальными и государственными потребностями и ожиданиями, повлекшими за собой необходимость модернизации, порождают возрастание требований к уровню квалификации педагогических кадров и, соответственно, к уровню и качеству их профессиональной подготовки в высшей школе.

Учитывая тот факт, что современное российское общество нуждается в педагогах-управленцах, сегодня необходим пересмотр основных задач педагогической деятельности, а также адаптация их к складывающимся в обществе новым социальным отношениям.

Так, одной из первоочередных задач современной педагогической науки является необходимость интеграции современных требований к профессиональной подготовке педагогов в контексте образовательных стандартов, программ, методов и форм обучения с целью обеспечения функциональной грамотности будущих руководителей, способных компетентно осуществлять управленческую деятельность в соответствии с адекватной оценкой и учетом социальной и педагогической реальности.

Все вышеизложенное актуализирует проблему формирования готовности будущих специалистов в области образования к реализации управленческой деятельности в процессе осуществления их профессиональной подготовки в высшей школе.

Формулировка цели статьи. Целью данной статья является изучение феномена готовности будущих педагогов к управленческой деятельности и проблемы ее формирования у студентов педагогических специальностей в процессе их обучения в высшей школе.

Изложение основного материала статьи. Изучение проблемы готовности будущих специалистов к реализации управленческой деятельности в области образования требует анализа сущности непосредственно изучаемого в данном исследовании вида деятельности. Это актуализирует потребность анализа понятий «искусство управления», «управление» и «управленческая деятельность» в контексте профессионально-педагогического труда.

Управление в широком смысле рассматривается психолого-педагогической наукой в контексте деятельностного подхода как один из видов трудовой деятельности. Анализ теоретической литературы позволяет обозначить, что ученые, определяя сущность понятия «управление», соотносят его с такими понятиями, как категория, функция, вид деятельности и т.д.

По мнению П.И. Третьякова, управление представляет собой целенаправленную деятельность субъектов управления различного уровня, обеспечивающую оптимальное функционирование и развитие управляемой системы (субъекта), перевод ее на новый, качественно более высокий уровень по факту достижения цели с помощью необходимых оптимальных условий, способов, средств и воздействий [7].

Ю.А. Конаржевский трактует анализируемое нами понятие как специфический вид деятельности по руководству людьми [4].

Как комплекс принципов, методов, организационных форм и приемов управления педагогическими системами с целью повышения эффективности их функционирования и развития рассматривает управление образовательным процессом В.П. Симонов [6].

Т.И. Шамова под понятием управления предусматривает создание условий для комфортного сотрудничества всех участников педагогического процесса, направленного на становление личности ребенка [8].

Владение искусством управления на современном этапе развития отечественного и мирового социума представляет собой важнейшее профессионально значимое качество человека, профессия которого так или иначе связана с людьми, взаимодействием с ними и воздействием на них. В современном мире умения управлять, находить способы воздействия, позволяющие реализовывать достижение высоких профессиональных результатов, являются неоценимыми и обязательными для специалиста, а также составляют основу его готовности к реализации управленческой деятельности.

Управленческая деятельность в образовании является предметом исследований таких ученых, как В.Д. Белиловский, К.Я. Вазина, В.С. Лазарев, А.М. Моисеев, А.Я. Найн, Ю.Н. Петров, М.М. Поташник, В.П. Симонов и других. С 90-х годов прошлого века наряду с понятием «управленческая деятельность в образовании» используется термин «педагогический менеджмент» [2].

В контексте профессионально-педагогического труда управленческую деятельность рассматривают с различных позиций, так как в отечественной науке нет единого подхода к определению сущности понятий «управление в образовании» и «управленческая педагогическая деятельность». По нашему мнению, это вызвано постоянными качественными изменениями содержания и функций управления как самими образовательными учреждениями, так и образовательным процессом в них. Данное утверждение подчеркивает значимость изучения проблемы формирования готовности будущих педагогов к управленческой деятельности в процессе их профессиональной подготовки в высшей школе.

По мнению М.М. Поташника, управленческую деятельность педагога стоит понимать как непрерывный процесс последовательных действий, которые осуществляются субъектом управления, в результате чего формируется и изменяется образ управляемого объекта, устанавливаются цели совместной деятельности, определяются способы их достижения, разграничиваются задачи деятельности между ее участниками и интегрируются усилия [5].

Как было отмечено выше, основными показателями сущности управленческой педагогической деятельности являются ее содержание и функции. Обратимся к изучению указанных понятий.

По мнению И.Б. Гроссмана, «содержание управления – это обособившаяся часть управленческой деятельности, ее особый вид, продукт разделения и специализации в управлении» [3, с. 6].

Так как управленческая деятельность представляет собой процесс качественного изменения, рассмотрение функций и содержания процесса управления образовательным процессом невозможно без определения этапов.

И.Б. Гроссман в данном ключе подчеркивает, что «этап управления – это повторяющийся процесс осуществления целостной системы целенаправленных, взаимодействующих управленческих действий, выполненных одновременно или в некоторой логической последовательности» [3, с. 6].

В.П. Симонов указывает, что каждый этап управленческой деятельности в образовании представляет собой особый вид управленческих действий, направленный на объект менеджмента [6].

Определение этапов анализируемой в данном исследовании деятельности, по словам И.Б. Гроссмана, находится с тесной взаимосвязи с реализацией функций управления как процесса, где каждая функция соответствует конкретному этапу, отражая определенную управленческую задачу.

На основе вышеизложенного заключим, что управленческая деятельность педагога представляет собой динамическую систему взаимосвязанных целей, содержания, методов и форм управления, обеспечивающую эффективную реализацию комплекса функций.

Наиболее полно функциональный комплекс управления образовательным процессом рассмотрен Т.И. Шамовой. Исходя из общей теории управления, исследовательница выделяет следующие функции управленческой деятельности педагога:

- информационно-аналитическую;
- мотивационно-целевую;
- планово-прогностическую;
- организационно-исполнительскую;
- регулятивно-коррекционную [9].

Рассмотрев сущность понятий «управление» и «управленческая деятельность» в контексте профессионально-педагогического труда, обратимся к изучению проблемы формирования готовности педагога к реализации управленческой деятельности.

Указанная проблема являлась актуальной в отечественной педагогике на протяжении трех последних десятков лет. Ее актуальность не только не снизилась в наше время, но и возросла ввиду стремительного развития такой отрасли науки, как менеджмент образования, а также процессов, характеризующих модернизацию отечественной системы высшего профессионального образования, в частности педагогического.

Проблема формирования готовности педагогов к осуществлению управленческой деятельности отражена в работах таких ученых, как Ю.В. Васильев, Т.М. Давыденко, Ю.А. Конаржевский, М.М. Поташник, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова и др. В трудах указанных ученых отражены концептуальные основы формирования готовности будущего специалиста в области образования к управленческой деятельности.

Анализ теоретической литературы дает право полагать, что в отечественной психолого-педагогической науке проблема готовности к профессиональной деятельности широко изучается в нескольких направлениях: педагогическом, психологическом, акмеологическом.

На основе изучения указанных позиций под готовностью педагога к управленческой деятельности будем понимать личностное качество, которое является результатом подготовленности к решению задач по управлению педагогическим процессом.

Формирование готовности будущих педагогов к управленческой деятельности невозможно без знания и учета ее основных структурных компонентов. Так, в структуре такого личностного и профессионально значимого качества педагога как готовность к реализации управления образовательным процессом выделяют две основные составляющие:

- мотивационно-личностную;
- исполнительскую.

Каждая из указанных составляющих содержит ряд компонентов.

Мотивационно-личностная составляющая структурно представлена следующими компонентами:

- системой мотивационно-ценностных ориентаций;
- комплексом профессионально-значимых личностных качеств.

Исполнительская составляющая готовности педагога к решению управленческих задач предполагает наличие следующих компонентов:

- когнитивного;
- операционально-деятельностного.

Наряду с общей готовностью личности к управлению различают также психологическую готовность. Психологическая готовность к управленческой деятельности представляет собой долгосрочную готовность, включающую комплекс мотивов, знаний, умений и навыков, личностных качеств, обеспечивающих успешное взаимодействие субъектов управления с участниками управленческого процесса и эффективность управления в целом. Структурно психологическая готовность представлена мотивационным, когнитивным, операционным и собственно личностным компонентами. Указанные компоненты находятся в тесной взаимосвязи, поэтому только в совокупности они обеспечивают объективную успешность процесса управления.

В рамках проблемы формирования готовности будущих педагогов к реализации управленческой деятельности рассматривают понятие управленческой компетентности.

Л.И. Берлим утверждает, что «качество управления в значительной степени определяется уровнем управленческой компетентности» [1, с. 279]. Автор подчеркивает, что многие проблемы образования вызваны тем, что большинство руководителей образовательных учреждений не имеют систематической управленческой подготовки. Так, сформированность управленческой компетентности, выступает одним из ведущих условий формирования готовности будущего педагога к реализации управленческой деятельности на высоком уровне. В рамках данного исследования под управленческой компетентностью, вслед за Л.И. Берлим, будем понимать уровень владения личностью «научно обоснованными средствами решения управленческих задач. Основным составляющим элементом управленческой компетентности является владение культуросообразными средствами выявления и решения управленческих проблем» [1, с. 279].

Критериями сформированности управленческой компетентности личности являются следующие:

- направленность к управленческой деятельности, стремление к преодолению препятствий и достижению высоких показателей в этой деятельности, желание самосовершенствоваться, реализовывать свой интеллектуальный, духовный, профессиональный и личностный потенциалы;
- высокий уровень адаптивности личности (способность к гибким изменениям в эмоционально-социальном опыте в процессе решения нестандартных ситуаций);
- уровень сформированности саморегуляции активности специалиста;

- интеллектуальная готовность к решению задач управленческой деятельности (общий уровень профессионально-социального интеллекта, прогностичность, невербальная и вербальная чувствительность, целостность анализа ситуаций управленческого взаимодействия);

- способность адекватного восприятия условий управленческой деятельности, объектов управления, организации эффективного пространства и обмена информацией;

- субъектная активность личности, которая проявляется в ответственности, в понимании себя как активного деятеля профессиональной деятельности, в адекватном понимании собственного места и роли в управленческой деятельности.

Выводы. Таким образом, на современном этапе общество нуждается в педагогах-управленцах, способных организовывать собственный профессиональный труд и деятельность окружающих с высокой результативностью относительно качества достижений в области образования. В связи с этим основной проблемой современного высшего профессионального педагогического образования является формирование у будущих педагогов в процессе их вузовского обучения готовности к реализации управленческой деятельности.

Успешность процесса формирования готовности к управленческой деятельности предполагает знание ее структурных компонентов, критериев и показателей сформированности, а также формирования у будущих специалистов психологической готовности к решению управленческих задач и управленческой компетентности.

Литература:

1. Берлим Л.И. Управленческая компетентность менеджера образования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2007. – № 53. – С. 276-281
2. Вазина К.Я., Петров Ю.Н., Белиловский В.Д. Педагогический менеджмент. – М.: Педагогика, 1991. – 268 с.
3. Гроссман И.Б. Сущность и содержание управленческой деятельности педагога // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2011. – № 3. – С. 4-7.
4. Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. – 224 с.
5. Поташник М.М. Управление современной школой. – М.: Новая школа, 1997. – 352 с.
6. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: 50 ноу-хау в управлении педагогическими системами: Учеб. пособие. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 430 с.
7. Третьяков П.И. Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента. – М.: Новая школа, 1997. - 228 с.
8. Шамова Т.И. Внутришкольное управление: Вопросы теории и практики. – М.: Педагогика, 1991. – 192 с.
9. Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П. Управление образовательными системами: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Т.И. Шамовой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 320 с.

Педагогика

УДК: 378.147.88

доктор педагогических наук, доцент Мокроусова Ольга Анатольевна
Уральский институт Государственной противопожарной службы
Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны,
чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий (г. Екатеринбург)

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ МАГИСТРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «ТЕХНОСФЕРНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ»

Аннотация. Инновационные технологии в обучении магистров по направлению подготовки 20.04.01 «Техносферная безопасность» предоставляют неограниченные возможности по формированию у обучающихся новых творческих мышлений, способность действовать и принимать решения в быстро меняющихся условиях жизни общества. В статье акцентируется внимание на такие игровые методы обучения как учебная деловая игра при подготовке магистров в профильном вузе.

Ключевые слова: инновационные технологии, интерактивное обучение, деловая игра, магистры.

Annotation. Innovative technologies for teaching Masters' students for the training program 20.04.01 "Technosphere safety" provide unlimited opportunities and a platform for new creative thinking by the students, specifically the ability to act and make decisions in rapidly dynamic living conditions within society. The article focuses on such game-based teaching methods such as educational business games during training of Masters' students in a specialized higher education institute.

Keywords: innovative technologies, interactive learning, business game, Masters' students.

Введение. Опыт работы российских вузов по многоуровневой системе высшего образования создает хорошую основу для реализации принципов Болонского соглашения, что значительно увеличивает возможность приспособления выпускника к рыночным условиям. Каждое учебное заведение, осуществляя подготовку специалистов, выбирает для себя требования профессиональной подготовки, которые должны быть не ниже, а возможно даже выше приведенных в федеральных государственных образовательных стандартах.

Среди проблем педагогики высшей школы, исследующих пути совершенствования подготовки магистров по направлению подготовки 20.04.01 «Техносферная безопасность», особое место занимают вопросы повышения эффективности профессионального становления обучающихся высших учебных заведений системы МЧС России. Система подготовки магистров является важным объектом исследования в профессионально-педагогическом образовании.

Формулировка цели статьи. Раскрыть сущность современных инновационных технологий обучения магистров по направлению подготовки 20.04.01 «Техносферная безопасность», показать значимость интенсивного обучения как важнейшего инструмента достижения высокого качества высшего профессионального образования в соответствии с потребностями развития личности, экономики и общества.

Изложение основного материала статьи. Совершенствование организации учебного процесса в Уральском институте Государственной противопожарной службы МЧС России должно включать постоянное обновление содержания изучаемых специальных дисциплин и анализ требований к качеству обучения магистров.

Подготовка магистров технических направлений предполагает их работу с высококвалифицированными вузовскими преподавателями и преподавателями-практиками, имеющими значительный опыт работы в производстве. По сравнению с другими формами высшего профессионального образования больше часов и усилий по выполнению учебного плана отводится на дисциплины специализации, исследовательские проекты и производственную практику [6].

Осуществляя подготовку магистров по профилю «Пожарная безопасность», преподаватели должны стремиться достичь, по крайней мере, две цели: не только вооружить обучающихся научными знаниями, но и способствовать выработке у них практической деловитости и предприимчивости, формировать навыки активного профессионального мышления. Поэтому, очень важно применять в учебном процессе инновационные технологии методы активного обучения, организовывать проведение со слушателями учебных деловых игр, в определенной степени имитирующих профессиональные ситуации [4].

Разработка инновационных подходов к обучению магистров по направлению подготовки 20.04.01 «Техносферная безопасность» тесно связана с идеями технологизации образования, которые получают все более глубокое научное осмысление и широкое применение в образовательной практике.

На сегодняшний день в арсенале отечественной педагогики имеется большое количество различных образовательных технологий, в том числе таких, которые отвечают целям и задачам организации высшего образования всех уровней. Однако это не упрощает, а скорее усложняет задачу отбора конкретных технологических средств в соответствии с определенными образовательными целями. Оптимальный выбор технологий основывается на понимании сущности этого понятия и специфики технологической организации образовательного процесса.

Применение технологического подхода в настоящее время ограничивается, главным образом, сферой инновационных поисков в образовании, т.е. апробируется в экспериментальном порядке, выбор технологий обучения зависит также от степени инновационности преобразований учебного процесса, на которые нацелено их использование. С этой точки зрения в педагогической литературе [1, 3] рассматриваются три типа образовательных технологий:

- *радикальные* – целостное преобразование процесса обучения, например, осуществление попытки перестроить весь учебный процесс на основе компьютерных технологий, включая обучение через Интернет-сеть, дистанционное обучение, виртуальные семинары, конференции, игры и пр.;
- *комбинаторные* – соединение ранее известных элементов (новый метод обучения как необычное сочетание известных приемов и способов, например лекция-диалог или семинар: анализ критических инцидентов по проблеме и т.д.);
- *модифицирующие* (совершенствующие) – улучшение, дополнение имеющейся методики обучения без существенного ее изменения (например, деловая или ролевая игра).

Но независимо от масштабов инновационных преобразований, технологиям в них отводится важное место. По данным Психологического института Российской академии образования, когда вводятся новые образовательные программы, лишь 20% успешности их реализации связано с содержанием, а 80% – с технологией. В противном случае результативность образовательного процесса низкая.

На сегодняшний день разработка инновационных моделей обучения, как правило, связывается с несколькими видами деятельности:

- поиски по линии *репродуктивного обучения* («индивидуально предписанное обучение», «персонализированная система обучения», «бригадно-индивидуальное обучение»), конкретно-дидактическая основа которого связана с развитием программированного обучения;
- поиски по линии *исследовательского обучения,* в рамках которого учебный процесс строится как поиск познавательно-прикладных, практических сведений (новых инструментальных знаний о способах профессиональной деятельности, разработки новых концепций и парадигм);
- использование *модели учебной дискуссии,* характерными чертами которой являются, прежде всего, обмен знаниями, сведениями; поощрение разных точек зрения и подходов; возможность критиковать или отвергать любое из высказываемых мнений; выработка коллективного, как правило, компромиссного решения;
- организация обучающей деятельности на основе *игровой модели,* предполагающей включение в учебный процесс имитационных игр, тренингов и упражнений при максимальной активности обучаемых.

Исследованиями установлено, что при лекционной подаче материала усваивается не более 20 % информации, в то время как в дискуссионном обучении – 75 %, а в деловой игре – около 90 %. Именно поэтому в образовательных организациях государственной противопожарной службы МСЧ России, где осуществляется подготовка магистров по профилю «Пожарная безопасность», наиболее актуальными инновациями являются модели учебной дискуссии и игровая модель. Обе эти модели обучения тесно взаимосвязаны: в их основе – организация активной деятельности обучаемых по поиску и принятию решений и затем организация проведения внутригрупповой и межгрупповой дискуссии по проблемам, отражающим реальность будущей профессии, или по смоделированным ситуациям в рамках интерактивных технологий обучения: имитационных, деловых игр, сценариев ролевых игр и инсценировок.

Технологии активного обучения опираются не только на процессы восприятия, памяти, внимания, а прежде всего на творческое, продуктивное мышление, поведение, общение. При активном, деятельностном обучении обычно используются разные технологии: например, игровое проектирование, при котором участники занятия организуются в небольшие группы для работы над проектом, потом сравнивают результаты в условиях презентации каждого проекта на межгрупповом пленуме и затем обсуждают инновационные подходы и идеи; или, например, в мастер-классе, в творческой лаборатории преподавателя

обучаемые анализируют разнообразные по жанру, виду и целевому предназначению ситуации-кейсы; или, например, на тренинге разыгрывают инсценировки, ситуации в ролях, отслеживают видеозаписи.

Важное место среди такого рода технологий занимают педагогические технологии, в основу которых положено взаимодействие, так называемые «интерактивные технологии», которые в настоящее время активно используются в образовательном процессе.

К интерактивным (от англ. *interaction* – взаимодействие) относятся такие обучающие и развивающие личность интенсивные технологии, которые построены на целенаправленной и для достижения целей специально организованной групповой и межгрупповой деятельности, «обратной связи» между всеми ее участниками для достижения взаимопонимания и коррекции учебного и развивающего процесса, индивидуального стиля общения, рефлексивном анализе или дебрифинге («здесь» и «сейчас») [7].

Интерактивное обучение основано на собственном опыте участников занятий, их прямом взаимодействии с областью осваиваемого профессионального опыта. На игре, тренинге или при анализе ситуаций обучаемые побуждаются к такой деятельности, которая требует самостоятельного поиска информации разнообразными игротехническими и креативными средствами.

В интерактивном обучении существенно, по сравнению с традиционными технологиями, меняется роль преподавателя. Его активность уступает место активности самих обучаемых, а задача преподавателя как организатора игры – внешнее управление всем игровым процессом обучения и развития через соорганизацию взаимодействия участников, создание условий для их инициативы и творческого поиска эффективных решений конкретных задач и ситуаций, установление обратной связи. Собственный практический опыт обучаемого лишь предпосылка для начала поиска новой информации, условие для его анализа и получения иных результатов, диагностика и прогнозирование которых позволяют улучшить ранее имевшийся опыт [4, 5].

На интенсивных занятиях обучаемые должны не только осваивать, понимать и воспринимать получаемую от преподавателя информацию, т.е. обучаться, но и осуществлять самостоятельные индивидуальные и групповые практические действия по решению проблемы или ситуации. Обучение, анализ и решение проблем – часть непрерывного процесса пересмотра установок, ценностей и убеждений, снятия стереотипов, который осуществляется через постоянное взаимодействие новой информации с тем, что участнику игрового взаимодействия уже известно.

Целесообразно также подкреплять интенсивные технологии дискуссиями, мониторингом, наблюдением, обратной связью, чтобы интегрировать всю совокупность теоретических и поведенческих компонентов в репертуар поведенческих и профессиональных техник.

Наибольшего эффекта можно достичь при системном подходе к выбору традиционных и инновационных технологий обучения, при их разумном сочетании, дополнении друг друга и при эффективном руководстве групповой и межгрупповой работой.

Однако необходимо отметить, что несмотря на привлекательность и эффективность инновационных технологий обучения, они до сих пор не получают широкого распространения в практике образования. Основные причины этого:

- отсутствие у преподавателей компетентностей и компетенций, связанных с внедрением интенсивных технологий и ИКТ;
- недостаточный регламент для групповых занятий;
- обучение действием базируется на диагностике, анализе, выделении и ранжировании проблем, имеющих не только личностное, но и общественное значение; соответственно люди, не способные изменить себя, не могут оказать существенного влияния на других и изменить мир вокруг себя;
- важными условиями обучения действием являются система интерактивного взаимодействия и стиль всеобщей вовлеченности в процессы принятия решения; все это пока не пользуется популярностью у преподавателей из-за отсутствия у них интерактивной компетентности;
- обучение действием требует постановки вопросов в условиях риска и неопределенности, когда никто из обучаемых не знает, что делать дальше, а неразвитая коммуникативная компетентность участников обучающего процесса не позволяет сделать этот процесс эффективным;
- синергетический эффект при обучении действием возможен лишь в ситуации сотрудничества и партнерских отношений в педагогическом коллективе, общности целей, мотивации и владения техниками и технологиями коллективного принятия решений;
- основное отличие обучения действием состоит в том, что люди начинают учиться друг у друга только тогда, когда они обнаруживают, что никто в группе не знает ответа на поставленные вопросы, и поэтому лишь общими усилиями они должны его найти.

Наряду с вышесказанным, определяющее влияние на выбор технологий обучения оказывает парадигмальный методологический подход, положенный в основу образования в качестве ведущего, – традиционный (знаниевый), личностно-ориентированный, компетентностный и т.д. Хотя на сегодняшний день, как правило, в любых, парадигмально ориентированных образовательных моделях, применяются технологии, адаптивные к разным парадигмам, тем не менее, их соотношение и акцентуализация меняются в зависимости от того, какой методологический подход ставится во главу угла.

Так, важное место в реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании, как отмечает Э.Ф. Зеер, принадлежит технологиям саморегулируемого и развивающего обучения, к которым относятся:

- когнитивно ориентированные технологии: диалогические методы обучения, семинары-дискуссии, проблемное обучение, когнитивное инструктирование, когнитивные карты, инструментально-логический тренинг, тренинг рефлексии и др.;
- деятельностно ориентированные технологии: методы проектов и направляющих текстов, контекстное обучение, организационно-деятельностные игры, комплексные (дидактические) задания, технологические карты, имитационно-игровое моделирование технологических процессов и др.;
- личностно ориентированные технологии: интерактивные и имитационные игры, тренинги развития, развивающая психодиагностика и др. [2, с. 52-53].

При подготовке магистров по направлению подготовки 20.04.01 «Техносферная безопасность», особое внимание уделено выбору технологически оптимальных форм и методов обучения, основанных на взаимодействии обучающихся и преподавателей. В итоге были выделены две группы методов обучения:

- практико-ориентированные (тренинги, решение ситуаций и задач);
- проблемно-поисковые (деловые игры, дискуссии, практические работы, «мозговой штурм»).

Организовывать в учебном процессе проведение со слушателями учебных *деловых игр*, в определенной степени имитирующих профессиональные ситуации, очень важно.

Под *деловой игрой* понимается процесс выработки и принятия решений в условиях поэтапного многошагового уточнения необходимых факторов, анализа информации, дополнительно поступающей и вырабатываемой на отдельных шагах в ходе игры. Параметры ограничений от шага к шагу могут изменяться, в связи с чем создаются все новые и новые частные ситуации, решение которых должно подчиняться общей цели деловой игры. К деловым играм соответственно относятся методы, реализующие всю совокупность элементов, а, следовательно, и весь комплекс принципов активизации, характерных для методов активного обучения.

Такая особенность и обуславливает применение игровых методов обучения, в процессе которого обучаемый должен выполнить действия, аналогичные тем, которые могут иметь место в его профессиональной деятельности. Отличие состоит в том, что ответы на вопросы, к каким последствиям приведут предпринятые действия, в игровых ситуациях дает модель действительности, а не сама действительность. Это и является основным достоинством игровых методов обучения, так как игра позволяет:

- не бояться отрицательных последствий для общества каких-либо неправильных действий обучаемых, а, наоборот, обращать это в пользу, так как приобретается опыт;
- значительно ускорять время протекания реальных процессов (например, то, что происходит в жизни в течение нескольких лет, можно сжать до нескольких часов);
- многократно повторять те или иные действия для закрепления навыков их выполнения;
- поскольку действия выполняются в обстановке «условной» (модельной) реальности, раскрепостить поведение обучаемых и стимулировать их на поиск наиболее эффективного решения.

Деловые игры в том случае, если они отражают суть будущей профессии, формируют профессиональные качества специалистов, позволяют отрабатывать профессиональные навыки в условиях, приближенных к реальным. Анализ ошибок обучающихся, проводимый при подведении итогов, снижает вероятность их повторения в реальной действительности.

Опыт применения деловых игр, который накоплен на сегодняшний день при подготовке специалистов в области пожарной безопасности, свидетельствует, что они являются весьма эффективным педагогическим инструментом воздействия на аудиторию. Создание проблемных ситуаций, последовательностей проблемных ситуаций и определенной логики движения по ним в организационно-деятельностной игре представляет собой эффективный метод представления содержания подготовки. Кроме того, с помощью организации деловых игр достигается активизация обучающихся, повышение их мотивации, эмоциональное вовлечение в процесс активного освоения материала.

В основе игры лежит групповая работа, которая дает навык коллективных действий, развивает интуицию и воображение, учит осознавать свою и чужую роль, мобилизует знания, умения и навыки. Возникает феномен групповой сплоченности, которая притягивает участников к общению друг с другом и после игры, давая ресурс для реального внедрения наработанных результатов.

Поэтому разработка эффективных методов игровой деятельности слушателей, позволяющих имитировать профессиональную деятельность и способствующих их профессиональному становлению через деятельностное самоопределение, развитие рефлексивного мышления и развитие способности к построению деятельности в условиях коммуникации и взаимодействия, имеет высокую практическую значимость в подготовке магистров.

Выводы. Необходимость широкого использования технологий интенсивного обучения в подготовке магистров по направлению подготовки «Техносферная безопасность» в профильных вузах системы МЧС России диктуется необходимостью поиска наиболее эффективных форм, методов и технологий обучения. Оптимальное применение и сочетание разнообразных технологий в учебном процессе, в свою очередь, возможно лишь при наличии соответствующего научно-методического обеспечения.

Литература:

1. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Зеер Э.Ф. Психологические особенности профессиональной подготовки ремесленников / Э.Ф. Зеер, В.А. Водеников // Прикл. Психология. – 2001. - № 6. – С. 15-21.
3. Лаврентьев, Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева, Н.А. Неудахина. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2002. – Ч. 2. – 232 с.
4. Мокроусова, О.А. Применение игровых технологий в процессе обучения экспертов по независимой оценке рисков / О.А. Мокроусова // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Сер. Гуманитарные и общественные науки. – 2011. - № 1. – С. 116-120.
5. Мокроусова, О.А. Современные интенсивные технологии в процессе обучения кандидатов в эксперты по независимой оценке рисков / О.А. Мокроусова // Сибирский педагогический журнал. – 2011. - № 1. – С. 108-117.
6. Пославский, А.П. Проблемы и перспективы подготовки магистров технических направлений / А.П. Пославский, В.В. Сорокин, А.Н. Мельников // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: материалы Всеросс. науч.-метод. конф. 03-05 февраля 2016 г. – Оренбург. гос. ун-т, 2016. – С. 430 – 433.
7. Современные технологии обучения: Методическое пособие по использованию интерактивных методов в обучении / Под ред. Г.В. Борисовой, Т.Ю. Аветовой и Л.Ю. Косовой. – СПб.: Полиграф – 2002. – 79 с.

УДК 371.134:811.161.1

кандидат педагогических наук, доцент Наимова Елена Альбертовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ НА ПРАКТИЧЕСКИХ И ЛАБОРАТОРНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ДИАЛОГОВОМ ОБУЧЕНИИ

Аннотация. Статья посвящена организации самостоятельной работы на практических и лабораторных занятиях по методике преподавания русского языка в диалоговом обучении. Такая работа направлена на формирование профессиональной компетентности будущих филологов и предусматривает четкую последовательность действий, начиная с целеполагания, мотивирования и планирования, заканчивая обеспечением контроля результатов деятельности и корректировки ее целей и задач.

Ключевые слова: самостоятельная работа, интерактивные методы обучения, конструирование задач, вариативность учебных заданий.

Annotation. The article is devoted to the organization of independent work in practical and laboratory classes on the methodology of teaching the Russian language in online learning. This work is aimed at the formation of professional competence of future philologists and provides a clear sequence of actions, starting with the goal-setting, motivation and planning, ending with the monitoring of the results of activities and adjusting its goals and objectives.

Keywords: individual work, interactive methods of training, designing tasks, variability of learning tasks.

Введение. В условиях модернизации высшего образования формирование личностных и профессиональных качеств выпускника-филолога современного вуза в соответствии с ФГОС ВО зависят от реализации компетентностного подхода [1, с. 9]. В русле названного подхода формирование профессиональных умений в области преподавания русского языка акцент делается на овладение обучающимися инструментами деятельности и познания. Компетентность предполагает не только постоянное обновление знаний, но и владение информацией для решения задач в постоянно меняющихся условиях, т.е. способность выбирать оптимальное решение из множества. Для того, чтобы знания и умения обладали мобильностью, гибкостью и соответствовали современной научной мысли, необходимо развивать творческий потенциал будущих филологов, их готовность к саморазвитию, самореализации.

Сегодня стало очевидным, что надо управлять не личностью, а процессом ее развития. А это означает, что приоритет в работе педагога отдается приемам опосредованного педагогического воздействия: происходит отказ от пассивных методов, вместо этого выдвигаются на первый план диалогические методы общения, совместный поиск истины, развитие через создание воспитывающих ситуаций, разнообразную творческую деятельность.

Цель: разработать систему практических и лабораторных занятий с использованием интерактивных методов обучения, способствующую в комплексе решать поставленные задачи в подготовке будущего специалиста-филолога.

Задачи:

- определить формы и методы обучения, направленные на развитие творческого потенциала в соответствии с уровнями освоения компетенции;
- разработать различные комплексы дифференцированных заданий для проведения текущего и итогового контроля, опираясь на доминирующий тип интеллекта обучающего.

Изложение основного материала статьи. Самостоятельная работа в педагогическом вузе заключается в профессионально-методической подготовке обучающихся и складывается из усвоения ими не только теории, но и овладения практическими умениями. Такая работа предусматривает четкую последовательность действий, начиная с целеполагания, мотивации и планирования, заканчивая обеспечением контроля результатов деятельности и корректировки ее целей и задач. Следовательно, разработанные практические и лабораторные занятия должны представлять собой систему заданий для индивидуальной и групповой самостоятельной работы, направленной на отработку методических понятий и применение знаний в различных, нередко меняющихся условиях, чтобы обучающийся смог оценить на собственном опыте процесс трансформации полученных знаний и сформированных умений в готовность к реализации своей профессиональной деятельности.

Разрабатывая систему практических и лабораторных, мы опирались на репродуктивный (компилятивный), проективный (эвристический) и инсайтно-креативный уровни готовности филологов к творческой самореализации в педагогической деятельности. Целесообразность выявления данных уровней [3, с. 40] в развитии готовности к использованию творческого потенциала будущих филологов опирается на специфику процесса креативности, которая заключается в следующем: осведомленность может быть креативной и направлять опыт, но опыт может быть репродуктивным, т.е. в обучении используются готовые образцы и алгоритмы. Исполнение может быть креативным, когда продуцируются новые комбинации или оно может быть репродуктивным, при повторении старых комбинаций. Таким образом на репродуктивном (компилятивном) уровне освоения компетенции нет комбинаций и нет направляющего опыта. На проективном (эвристическом) уровне также нет направляющего опыта, но есть навыки в продуцировании новых комбинаций на основе старого опыта. На инсайтно-креативном уровне новый опыт презентируется в новом исполнении. Реализация творческого потенциала филолога заключается в разрушении сформированных стереотипов поведения и получение нового опыта.

С этой целью в структуру практических и лабораторных занятий по темам, предложенным рабочей программой дисциплины «Методика преподавания русского языка» (направление подготовки 45.03.01 Филология), входят не только задания репродуктивного характера, требующие однозначного решения, находимого с помощью усвоенных алгоритмов, но и задания продуктивного характера с использованием проблемных ситуаций, ориентированные на создание совершенно нового знания [5]. Иными словами,

потребность в новом знании образуется на высшем сознательно-рациональном уровне творческой деятельности, а средства удовлетворения этой потребности формируются на низких структурных уровнях. Умение мыслить нестандартно открывает широкие возможности для самореализации обучающихся. Используя специальные подходы и методики, можно не только запустить творческое мышление, но и стимулировать неосознаваемые компоненты творческого процесса. К наиболее частотным подходам и методикам стимуляции мышления в настоящее время относятся: мозговой штурм (брейнсторминг), синектика, маевтика, индуцирование, ментальные карты, морфологический анализ и др.

Современный педагог не дает готовых знаний, а побуждает обучающихся самостоятельно овладевать ими, найти путь обретения своего опыта. Предлагаемый комплекс заданий ориентирован на работу с учебными программами, школьными учебниками, текстами статей, учебными материалами пособий, он расширяет методический кругозор обучающихся и мотивирует их к использованию в практической деятельности.

Уровень компетентности будущего филолога характеризуется классом познавательных проблем, которые он способен решить по завершении того или иного этапа и обеспечивают образования. Согласно общему пониманию, проблема – это осознание субъектом невозможности разрешить противоречие в какой-либо ситуации средствами имеющихся знаний или опыта. Необходимы новые знания и умения. Активность, направленная на разрешение возникших противоречий, служит основой для развития обучающихся. Способность к решению проблем становится важным звеном образовательного процесса.

Разработанные практические и лабораторные занятия с заданиями для самостоятельной работы по методике преподавания русского языка направлены на решение проблем, порождающих новое знание, формирующих новые умения; порождающих опыт творчества; формирующих оценочные суждения и обеспечивают связь нового знания со старым, ранее усвоенным [4, с. 129].

Задания, предлагаемые обучающимся, развивают практические навыки будущих учителей русского языка. Алгоритм самостоятельной работы над конкретными темами отвечает дидактическим целям и состоит из следующих элементов: ознакомления, понимания, применения, анализа, синтеза и оценки. Данный алгоритм позволит усвоить содержание учебного материала по основным темам, научит обучающихся членить информацию на составные части, выявлять взаимосвязь, создавать идеи нового продукта, оценивать значение материала на основе определенных критериев и обеспечит дальнейшее применение знаний в различных меняющихся условиях.

Приведем пример конструирования задач в комплексном задании по теме «Методика изучения фонетики» [2, с. 137] в соответствии с предложенным алгоритмом:

- ознакомление: назовите цели, принципы методики изучения фонетики, определите, что входит в содержание работы, направленной на изучение фонетики;
- понимание: сформулируйте методы и приемы учебной работы по фонетике, которые предлагают использовать авторы школьных и вузовских учебников;
- применение: разработайте упражнения, направленные на формирование опознавательных, классификационных, синтетических фонетических умений;
- анализ: проанализируйте фонетический материал школьных учебников. Определите, на какой принцип должен опираться учитель при объяснении фонетических понятий;
- синтез: опираясь на частнометодические принципы изучения фонетики, составьте план и фрагмент конспекта урока по одной теме, предложенной школьной программой;
- оценка: оцените возможности применения тестовых заданий для формирования фонетических умений.

В диалоговом обучении спроектировать эффективную развивающую и мотивированную образовательную среду с зонами активности возможно на основе множественного интеллекта [4, с. 34]. В технологических картах разработанных занятий по конкретным темам представлена подборка заданий различного уровня сложности, обеспечивающая свободу выбора в соответствии с доминирующим типом интеллекта обучающихся. Технологическая карта выполняет роль навигатора и контролера (позволяет обучающемуся самостоятельно оценивать усвоение учебного материала).

В таблице 1 представлены примеры «поля возможностей», то есть вариативности учебных заданий в соответствии с типом интеллекта по некоторым темам, предложенным рабочей программой дисциплины «Методика преподавания русского языка в школе»:

Тема: «Русский язык как учебный предмет»		
Задания блока 1	Задания блока 2	Задания блока 3
Вербально-лингвистический	Логико-математический	Визуально-пространственный
Подборка 3 авторских учебных программ; школьных учебников и учебных комплексов	Сравнительный анализ имеющихся статистических данных	Презентация с использованием мультимедийных средств.
Тема: «Организация учебного процесса по русскому языку в школе»		
Задания блока 4	Задания блока 5	Задания блока 6
Вербально-лингвистический	Логико-математический	Визуально-пространственный
Подборка 5 статей в журнале «Русский язык в школе» под рубрикой «Такие разные уроки» Формулировка целей уроков по предложенным темам Составление фрагментов конспекта по предложенным лексико-грамматическим темам с опорой на учебный материал школьных учебников по русскому языку	Сравнительный анализ структурных элементов уроков различного типа, их функций; построение схем и диаграмм	Презентация с использованием мультимедийных средств

Тема: «Методика изучения фонетики»		
Задания блока 6	Задания блока 7	Задания блока 8
Вербально-лингвистический	Логико-математический	Визуально-пространственный
Составление плана и фрагмента конспекта урока по одной теме, посвященной фонетике в соответствии с частнометодическими принципами изучения данного раздела языкознания Подбор дидактического материала для формирования фонетических умений	Сравнительный анализ фонетического материала школьных учебников. Выявление и описание тенденций на основании данных	Презентация с использованием мультимедийных средств

В организации самостоятельной работы на практических и лабораторных занятиях по методике преподавания русского языка в диалоговом обучении большую роль отводится методу проектов, при этом основной акцент во взаимодействии обучающего и преподавателя делается на собственный опыт обучающихся и неразрывно связан с компетентностным подходом. Учебный проект – это интегративное дидактическое средство обучения, которое позволяет вырабатывать специфические умения и навыки исследования и проектирования.

При создании проекта выделяются следующие этапы: определение проблемы, которая может быть решена с помощью проектирования; целеполагание; планирование решения проблемы; реализация плана проекта; презентация проекта.

Учебный проект направлен на формирование практических умений и должен соответствовать определенным требованиям:

- ориентироваться на современные методы обучения;
- содержать интегративное начало, объединяя знания из многих областей: методики, педагогики, психологии, современного русского языка;
- опираться на самостоятельную активную позицию обучающегося;
- формироваться как индивидуальный, так и групповой проект, что позволяет развивать навыки сотрудничества.

В таблице 2 представлены названия некоторых проектов для самостоятельной работы по методике преподавания русского языка.

№	Проблема	Название проекта	Цель проекта	Проектный продукт
1.	Неумение опираться на частнометодические принципы изучения разделов науки о языке при подборе и разработке упражнений	Формирование учебно-языковых умений на уроках русского языка	Показать эффективность различных видов упражнений	Комплекс различных типов упражнений , направленных на на формирование практических умений
2.	Неумение разрабатывать нетрадиционные формы уроков	Нетрадиционные виды уроков	Оценить эффективность нетрадиционных форм проведения уроков	Презентация с использованием мультимедийных средств
3.	Не владение современными педагогическими технологиями	Современные педагогические технологии на уроках русского языка	Оценить возможности современных педагогических технологий	Учебный модуль по одной лексико-грамматической теме

Выводы. Перечисленные методы не только помогают систематизировать творческий процесс, выводя его из ряда неконтролируемых, интуитивных явлений в разряд понятных алгоритмов действий, но и являются основой интерактивного обучения, в рамках которого учебный процесс организован таким образом, что практически все обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс познания.

Совместная деятельность обучающихся по освоению учебного материала означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Именно в условиях учебного общения наблюдается повышение точности восприятия, увеличивается результативность работы памяти, более интенсивно развиваются интеллектуальные и эмоциональные свойства личности.

Литература:

1. Блинов, В. И. Методика преподавания в высшей школе: учеб.-практич. пособие / В. И. Блинов, В. Г. Виненко, И. С. Сергеев. – М.: Издательство Юрайт, 2016. – 315 с.
2. Методика преподавания русского языка в школе / М. Т. Баранов, Н. А. Ипполитова, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов; под ред. М. Т. Баранова. – М.: Академия, 2001. – 368 с.
3. Понамарёв, Я. А. Психология творчества: перспективы развития / Я. А. Понамарёв // Психологический журнал. – 1994. – Т.15. - № 6. – С. 38-50.
4. Школьный энциклопедический словарь «Русский язык». Опыт построения открытой педагогической системы: Методическое пособие / Т. Г. Галактионова [и др.]. – СПб.: Санкт-Петербургский государственный

университет; Информационно-издательское агентство «ЛИК», 2015. – 160 с.
5. Taylor, C.W. Various Approaches to & Definitions of Creativity / R. Sternberg, T. Tardif (eds.) // The Nature of Creativity/ - Cambridge: Cambridge Press, 1988. – P. 429-446.

Педагогика

УДК: 37.013

кандидат педагогических наук, доцент Неустроева Екатерина Николаевна
Педагогический институт, Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова (г. Якутск);
магистр 2 курса Николаева Мария Ивановна
Педагогический институт, Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова (г. Якутск)

РАЗВИТИЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЯКУТИИ В ДОРЕВОЛЮЦИОННОМ ПЕРИОДЕ

Аннотация. В данной статье рассматривается становление начального образования в Якутии в системе педагогической мысли в дореволюционном периоде. Изучаются этапы начального образования периода с 1734 по 1917 годы.

Ключевые слова: начальная школа, Якутия, этапы, развитие, дореволюционное время, образование.

Annotation. This article discusses the formation of primary education in Yakutia in the system of pedagogical thought in the pre-revolutionary period. The stages of primary education from 1734 to 1917 are studied.

Keywords: primary school, Yakutia, stages, development, pre-revolutionary time, education.

Введение. За последние годы в системе образования произошли существенные изменения. Россия стала страной, открытой миру, демократическим обществом, строящим рыночную экономику и правовое государство, в котором на первое место должен быть поставлен человек, обладающий значительно большей, чем ранее мерой свободы и ответственности. Эти фундаментальные процессы разворачиваются в общемировом контексте перехода цивилизации к новому состоянию: от традиционного для конца XIX - первой половины XX века индустриального общества к обществу постиндустриальному и информационному. Чтобы полностью иметь представление о изменениях в сфере образования, следует заглянуть в завесу истории.

Происшедшее в первой половине XVII века вхождение Северо-Востока Сибири в состав Российского государства имело существенное прогрессивное значение. Оно способствовало преодолению его исторически сложившейся экономической, политической ограниченности, изолированности. В целом, основными рубежами истории развития начального образования и начальной школы Якутии в дореволюционный период следует считать 3 периода: I этап – 1734 – 1870 гг., II этап - 1870 – 1905 гг., III этап – 1905 – 1917 гг.

Изложение основного материала статьи. Изучение содержания этапов развития начального образования в Якутии позволяет охарактеризовать предпосылки и условия профессионального развития учителей начальных классов в республике. В связи с этим целью нашего исследования явилось определение основных этапов развития начального образования в Якутии в дореволюционный период и сложившихся условий, определивших специфику развития общего образования в целом.

В трудах В.Ф. Афанасьева, Н.Д. Неустроева, А.П. Панчукова, А.В. Ососкова, Л.А. Яцечко, Р.П. Денисова и в архивных материалах Национального архива РС (Я) отмечены, что начало первого этапа дореволюционного периода развития начального образования связано с общероссийскими реформами периода Петра I. В Якутии первые цифирные и гарнизонные школы были также открыты в начале 1730-х годов, около полувека действовала навигацкая школа. Начальный период развития начального образования начинается с конца XVIII века, когда были сделаны первые шаги по организации школ в области народного просвещения. С.А. Токарев в «Очерке истории якутского народа» (1940) пишет: «…отдаленнейшая из окраин тогдашней России – не в такой степени подвергалась действию петровских преобразований, как центральные области страны, однако и на ней не могли не сказаться новые политические, экономические и культурные условия. XVIII век поэтому и для якутов представляет новую эпоху» [3. 2]. Как уже было отмечено выше, преподавание в первых школах осуществлялось в основном священнослужителями с целью развития христианства среди местного населения или назначаемыми людьми, не имевшими большого желания заниматься просвещением, поскольку отдаленность региона воспринималась ими скорее как наказание или ссылка.

Как факт начала развития сети школьного образования в дореволюционной Якутии следует отметить открытие ряда наиболее значимых учебно-воспитательных учреждений: духовная школа при Якутском монастыре (1801), 1-е якутское гражданское уездное училище (1808), казачьи школы (1812, 1823, 1826), воскресные школы [4. 3].

Следует отметить, что в отличие от Амурской области становление народного просвещения в Якутии произошло значительно раньше. Как отмечает Р.П. Денисов, заселение Дальневосточного региона, в частности, Приамурья, началось в 1858 году, с чем связано и появление первых начальных школ, инициированных и содержащихся за счет средств военного казачества. Школы Министерства просвещения открылись в данном регионе несколько позднее. Отсюда следует, что в развитии школьного образования в Якутии значительную роль сыграли, как и в центральных регионах России, передовые реформы Петра I, что свидетельствует о начале приобщения Северо-Востока России к единой государственной линии развития народного образования в XVII веке.

Под влиянием роста крупной промышленности и развивающихся капиталистических отношений в стране в 60-е гг. XIX в. встал вопрос не только о расширении сети народных школ, но и о всеобщем обязательном первоначальном обучении [3. 4]. В 1864 г. вышло «Положение о начальных народных училищах», где впервые признавалась государственная необходимость начальных народных школ, устанавливалась определенная система их организации и управления.

Второй этап берет начало с 1870 г. и завершается революцией 1905 г. Начиная с 1870-х годов в Якутии замечается новое оживление школьного дела. Это оживление связано с таким событием, как принятие Министерством народного просвещения правил «О мерах к образованию населяющих Россию инородцев» от 26 марта 1870 г.

Новые правила к дальнейшему развитию просвещения «инородцев» были направлены на усиленное внедрение с помощью школы православия в народные массы. Данные решения положительно отразились на развитии сети школ, на повышении уровня школьного образования, на использовании национального языка в школьном обучении, на организацию совместного обучения мальчиков и девочек в национальной школе.

В связи с этим последнее десятилетие второго периода указывает на заметный рост школьной сети по округам Якутской области за счет церковноприходских школ [1. 1-3].

Из табл. 1 видно, что развитие министерских школ значительно отстает от усиленного роста церковноприходских школ и школ грамоты.

Таблица 1

Показатели развития сети начальной школы по Якутской области

Годы	Число школ по ведомству Министерства народного просвещения	Число школ по ведомству православного исповедания	Общее число школ по двум ведомствам
1880	18	–	–
1886	18	9	27
1903	17	77	94

Таблица 2

Состояние школьного образования в Якутии по данным 1877 года

Губернии и области	Число низших уч. зав.	Число уч-ся муж.пола	Число уч-ся жен. п.	Общее число уч-ся	Средства от казны	Ср-ва от общ-в	От част. лиц	Общая сумма
Иркутская	55	1456	238	1694	9427	25925	7006	42359
Енисейская	95	1186	141	1327	9311	17345	181	26838
Якутская	19	246	8	254	325	8108	840	9273
Забайкалье	66	2355	134	2489	19513	18779	1135	39427

Таблица 3

Динамика количества начальных школ в Восточной Сибири

Губернии и области	Число начал. школ в 1894 г.	Число начальных школ в 1910 г.	% увеличения за 15 лет
Иркутская губерния	264	658	149,2
Енисейская губерния	193	366	89,6
Забайкальская область	306	619	102,3
Якутская область	71	108	52,1
	834	1751	110,0

Быстрый рост церковно-приходских школ объясняется усилением миссионерской деятельности в Якутии, которая поддерживалась святейшим Синодом, оказавшим денежную помощь строительству школ в крае. Тогда как содержание министерских школ почти целиком относилось на местный бюджет, который всей своей тяжестью ложился на плечи местного трудового населения. В этот период министерские школы Якутии не получали дальнейшего интенсивного развития и переживали наиболее трудные годы своего существования. А.В. Ососков пишет, что такая тенденция наблюдалась в целом по стране, так как

правительство выделяло в два с лишним раза больше средств на церковноприходские школы, чем на министерские [4. 4].

По данным 1877 года, состояние школьного образования в Якутии значительно отставало от других регионов Сибири, несмотря на происходящие сдвиги в данном направлении.

Данные свидетельствуют о том, что причина столь малого, по сравнению с другими регионами, количества школ объясняется незначительным финансированием якутских школ со стороны правительства. Имеющееся развитие начального образования в Якутской области после 1870-го года является недостаточным на тот период [2. 5].

Следует отметить, что в Восточном Забайкалье в конце XIX века отмечалось доминирование школ Министерства народного просвещения среди всех типов начальных школ, что объяснялось увеличением финансовой поддержки со стороны государства, тогда как в Якутии расширялась сеть церковных школ с православным содержанием обучения. Таким образом, можно сделать вывод, что на втором этапе дореволюционного периода была достаточно расширена сеть церковноприходских школ в Якутской области с целью привития православной веры инородцам, школы Министерства народного просвещения недостаточно финансировались, но в то же время это способствовало не только христианизации, но и просвещению коренных народов Якутии, в то время как начальное образование в Восточном Забайкалье было распространено среди казачьего населения и крестьян, а значит, не среди коренного населения [3. 2-6].

Третий этап дореволюционного периода развития школьного дела в Якутской области начинается с революции 1905 года и заканчивается Февральской революцией 1917 года. Основной характерной чертой этого периода в истории народного просвещения в Якутии является то обстоятельство, что министерские школы получают новый стимул для своего развития под влиянием революционных настроений. Церковно-приходские школы начинают терять свое значение и вступают в кризисное состояние. В 1912 году из 141 начальной школы Ведомства православного исповедания осталось всего лишь 65.

Министерство народного просвещения к этому времени насчитывало 76 школ, тогда как в 1903 г. их было только 17. Этот рост следует объяснить особым вниманием к светской школе, которая должна была удовлетворить растущую потребность населения в практическом образовании. Наблюдается заметный приток детей из улусов и наслегов в городские начальные и средние учебные заведения. При таких обстоятельствах церковно-приходские школы начали реорганизовываться в министерские или просто стали закрываться.

Результаты однодневной школьной переписи, проведенной 18 января 1911 года, показали, в сравнении с данными 1894 г., рост количества начальных школ разных ведомств в Восточной Сибири [4. 5].

Как видно из данных таблицы, по сравнению с другими регионами в Якутии, темпы роста количества школ уступали центральным губерниям и областям, относящимся также к Восточной Сибири. Но за этот же период сеть начальных школ получила наибольшее развитие в Приамурском крае. Так, если за 15 лет процент увеличения количества начальных школ в Восточной Сибири составил 110 %, в Западной Сибири – 167,1 %, то в Приамурском крае он достиг 347,3 %. Количество учащихся соответственно увеличилось: в Восточной Сибири – на 299 %, в Западной Сибири – на 330,2 %, в Приамурье – на 580,5 %.

Выводы. Таким образом, третий этап дореволюционного периода развития начального образования в Якутии характеризуется снижением роли церковно-приходских школ и постепенным расширением сети министерских школ, значительным ростом интереса населения к просвещению, а также активизацией общества в организации школьного дела в г. Якутске и округах. Тем не менее, как и по всей стране, необходима была система государственных мероприятий, направленных на дальнейшее стабильное развитие школьного образования в области. Необходимо также отметить, что расширение сети начальных школ в Якутии в указанный период осуществлялось значительно менее интенсивно, чем в той же Амурской области, несмотря на ходатайства губернатора Якутской области перед царским правительством.

В целом, в дореволюционный период была сформирована основная сеть начальных школ, которые оставались основным типом учебных заведений на территории Якутии. Территориальная разбросанность начальных школ, их отдаленность друг от друга требовали дополнительного ассигнования постройки и содержания пансионов и интернатов для учащихся, что не представлялось возможным в рамках выделяемого бюджета. В основном, сеть начальных школ развивалась за счет общественных средств, собранных с населения и выделенных из средств местного самоуправления, что свидетельствует о высокой потребности местного населения в образовании и появлении традиций общественного участия населения в организации школьного дела.

Указанные исторические факты свидетельствуют о том, что в республике современная школьная практика осуществляется на сложившихся традициях поликультурного, поликонфессионального начального образования, а также государственно-общественного управления школьным делом, активного участия населения в обучении детей.

Система начального образования республики, России находится на этапе реализации идеи модернизации содержания образования. Сама идея модернизации предполагает не ее коренное изменение, а совершенствование с позиции современных изменившихся целей образования.

Анализ системы начального образования как образовательной структуры, ее основных свойств позволил выстроить следующее определение: система начального образования - это сложная, вертикально и горизонтально целостная, иерархичная, вариативная, развивающаяся образовательная структура.

Проблема развития системы начального образования многоаспектна, поэтому дальнейшего исследования требуют такие вопросы, как: создание предметно-развивающей среды в начальной школе; роль информационных технологий в развитии личности младшего школьника; готовность педагогов к интегрированному обучению; содержательный аспект переподготовки учителей по вариативным технологиям обучения.

Литература:

1. Михайлова Е.И. Приоритеты развития образования в Республике Саха (Якутия) // Народное образование Якутии. – 2000. - №2 С. 10-25.

2. Михайлова Е.И. Роль начального образования в воспитании духовно богатого, интеллектуально развитого, физически здорового человека // Народное образование Якутии. – 2000. №1. – С. 3-13.

3. Неустроева А.Н. Развитие системы начального общего образования в Якутии в дореволюционный период: сравнительный анализ // Современные наукоемкие технологии. – 2015. – № 12-3. – С. 529-532.

4. Неустроев Н.Д., Неустроева А.Н. Историография развития начального образования в Якутии. – М.: МПГУ, 2006. – 302 с.
5. Ососков А.В. Начальное образование в дореволюционной России (1861–1917). – М.: Просвещение, 1982. – 208 с.
6. Шадрин П.И. Основные проблемы начального образования в Якутской АССР. Якутск, 1972. 80с.
7. Шадрин П.И. Сеть общеобразовательных школ Якутской АССР / Труды историко-филологического факультета Якутского университета. – Якутск, 1969. – Вып.2. – С. 302-315.

Педагогика

УДК 37.013
кандидат педагогических наук, доцент Новик Ирина Рафаиловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Беляева Татьяна Константиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
заместитель директора по учебно-воспитательной работе Рузанова Юлия Владимировна
Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Лицей №40» (г. Нижний Новгород)

РАЗВИТИЕ ПРОФМОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ПОМОЩЬЮ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ

Аннотация. Статья посвящена решению актуальной проблемы современного образования – развитию профессиональной мотивации обучающихся путем реализации индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ) в практике работы с учащимися 9-11 классов. Раскрываются особенности индивидуальных образовательных маршрутов. Приводится схема ИОМ учащегося.
Ключевые слова: индивидуальный образовательный маршрут, индивидуальная образовательная программа, индивидуальная образовательная траектория, профмотивация обучающихся.
Annotation. The article is devoted to solving the urgent problem of modern education – the development of professional motivation of pupils through the implementation of individual educational routes (IOM) in the practice of working with students in grades 9-11. The features of individual educational routes are revealed. The scheme of IOM of the pupil is given.
Keywords: individual educational route, individual educational program, individual educational trajectory, professional motivation of pupils.

Введение. Проблема выбора профессии обучающимися выпускных классов и снижения профмотивации как старшеклассников, так и первокурсников вузов не нова, но по-прежнему весьма актуальна [5, 8, 9].

Профессиональная мотивация – это целенаправленная деятельность по формированию у учащихся внутренней потребности и готовности к сознательному выбору профессии. Результатом этой деятельности является развитие профессионального самоопределения личности.

Процесс профессиональной мотивации ученые [13] разделяют на три жизненно важных шага:

1. Выбор собственного жизненного пути, своего рода период «активного поиска цели», он может различаться во времени, по глубине проникновения в сущность явлений и зависеть от социального заказа общества, социального статуса личности и других факторов, влияющих на его профессиональное и социальное определение.

2. Самоопределение индивида – осознание важности цели для себя и важности для государства и общества. На данном этапе формируются ценностные ориентации, направленные на личность со стороны общества. Степень их осознания может быть разной: от примитивных форм функционирования до ярко выраженных убеждений.

3. Реализация жизненных ценностей. В это понятие принято включать одновременно как активную позицию со стороны общества, так и со стороны самой личности. Формирование активной гражданской и жизненной позиции человека – это одна из приоритетных задач мотивации профессиональной ориентации и социализации в целом.

Как показывают исследования, проведенные в МБОУ «Школа №129» г. Н. Новгорода в феврале 2016г. с использованием теста Дж. Голланда и опросника Л. Йовайши в модификации Г.В. Резапкиной [5, 6, 12], из 66 человек, обучающихся в 9 классах, 74% учащихся четко определились в выборе будущей профессии (указывали на одну профессиональную область) и 26% учащихся определили для себя круг из нескольких профессий, с которыми хотели бы связать свое будущее. Через год, в феврале 2017г., определилось лишь 60% выпускников 9 класса, 40% – не смогли сделать выбор из 3 профессий.

Еще больше затрудняет выбор ориентация выпускников 9 и 11 классов не на уровень развития своих склонностей и способностей, а на мнение родственников, сверстников или старших друзей. Трехлетние исследования выбора профессии одиннадцатиклассниками МБОУ «Школа №129» и МБОУ «Школа №101» констатируют факт, что лишь 15% выпускников серьезно и осознанно выбирают профессию, остальные затрудняются [5, 8, 9]. В связи с этим в современной школе совершенно необходимо проведение профориентационной работы с обучающимися на всех ступенях образования [5, 10], причем наличие индивидуальных и групповых образовательных маршрутов основательно повышает результативность профориентационной и профессионально мотивирующей работы [3, 4, 13, 14].

Изложение основного материала статьи. Смена социально-экономических условий развития общества привела к модернизации и реформированию системы образования, способствуя всё большей гибкости и мобильности образования, появлению вариативных образовательных систем, наиболее полному учету индивидуальных особенностей и возможностей обучающихся для реализации своей профессиональной мотивации. Как и другие виды мотивации, профессиональная формируется под воздействием внешних и

внутренних факторов, которые могут быть и постоянными, и временными. В связи с этим профмотивация является одновременно и относительно устойчивым и постоянно меняющимся, динамичным образованием. Будущее – за альтернативностью и индивидуализацией обучения, в расширении форм образовательной деятельности [7]. Современным путем реализации индивидуальных образовательных потребностей и прав обучающихся на выбор своего жизненного пути становится индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ). Обращаясь к официальным документам [1, 2], отметим, что одним из ценностных приоритетов системы образования, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту среднего (полного) общего образования, является создание образовательных программ нового поколения, учитывающих реализацию образовательных маршрутов, пронизывающих различные образовательные области.

Особая значимость индивидуального образовательного маршрута заключается в том, что он позволяет каждому ученику на основе самооценки, активной позиции самосовершенствования, обеспечить формирование творческой индивидуальности, развитие профессиональных ценностей и ориентации, взглядов и убеждений, неповторимой технологии деятельности. Данная технология ИОМ направлена на создание условий для развития и поддержания различных образовательных интересов подростка, который, находясь в рамках активной осмысленной индивидуальной познавательной деятельности, существует в рамках феномена «педагогического резонанса». Реализация индивидуального маршрута в практике работы образовательного учреждения способствует учету как психологических, так и индивидуальных особенностей подростка, его интересов, жизненной позиции, который выбирается во взаимодействии педагога с учеником, проявляющемся в профессиональной мотивации деятельности и получении необходимых компетенций.

Индивидуализация образования осуществляется на основе ИОП (индивидуальной образовательной программы), механизм которой соединяет воедино намерения, образ результата обучения и средства его достижения, фиксирующие разные стратегии движения к цели. ИОП – это технологическое средство реализации индивидуального образовательного маршрута (С.В. Воробьева, Н.А. Лабунская, А.П. Тряпицына, Ю.Ф. Тимофеева и др.) [3, 13, 15]. Варианты интерпретации понятия индивидуального образовательного маршрута графически представлены на рис. 1, где хорошо видно, что вместе с понятием «индивидуальный образовательный маршрут» (ИОМ) существует более широкое понятие «индивидуальная образовательная траектория» (ИОТ) (Г.А. Бордовский, Е.А. Климов, Н.Н. Суртаева, И.С. Якиманская и др.)[15], реализующаяся в трех направлениях – содержательном (вариативные учебные планы и образовательные программы, определяющие индивидуальный образовательный маршрут); деятельностном (специальные педагогические технологии); процессуальном (организационном) аспектах – и предполагающая обязательное наличие индивидуальной образовательной программы (ИОП).

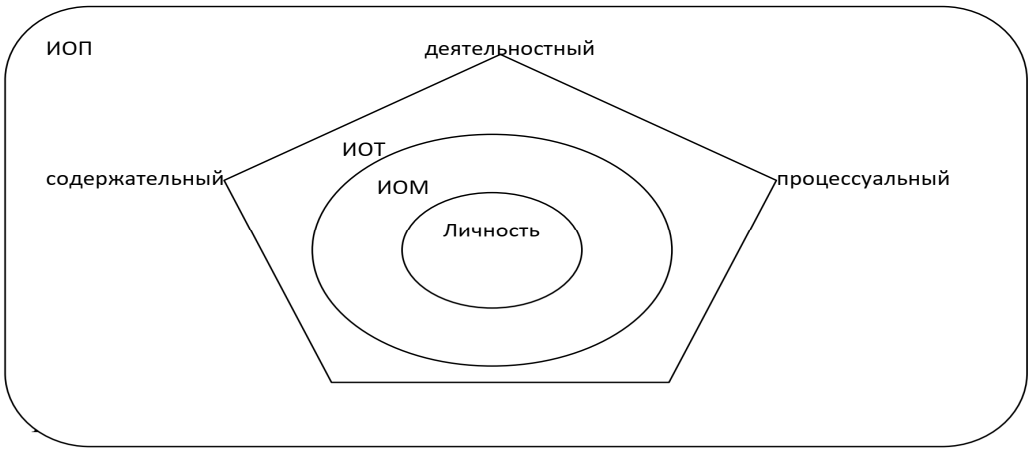


Рисунок 1. Реализация ИОМ

С 2013 года в МБОУ «Лицей №40» г. Нижнего Новгорода реализуется программа обучения школьников по индивидуальным образовательным маршрутам с целью обеспечения эффективной профессиональной мотивации на основе учета их способностей и склонностей. Маршрутная система обучения, реализуемая в лицее, максимально учитывает интеллектуальные способности школьников, определяет индивидуальную траекторию их развития и образования, способствует осуществлению личностно-ориентированного подхода [13].

Реализация индивидуальных образовательных маршрутов в лицейской практике обусловливает создание психолого-педагогических условий, обеспечивающих активное стимулирование у обучающихся самоценной образовательной деятельности на основе самообразования, саморазвития, самовыражения в ходе овладения знаниями.

Работа с учеником по ИОМ состоит из трех частей [11, 14] и включает проектирование, организацию, мониторинг и анализ по следующему алгоритму, представленному в таблице.

Таблица

Алгоритм по составлению ИОМ учащегося

	Жизненные планы	**Виды деятельности ученика**
Проектирование	**Хочу узнать – научиться–достичь** 1. Мотивация к получению новых знаний и умений в рамках будущей профессиональной деятельности. 2. Знакомство с требованиями к выбранной профессии.	1. Научно-исследовательская работа в рамках деятельности научного общества учащихся (НОУ). 2. Решение задач в рамках спецкурса. 3. Участие в конкурсах, олимпиадах, викторинах, проектах различных уровней.
Организация	**Мои шаги в достижении цели** 1. Чтение дополнительной научной литературы по предмету. 2. Занятия на спецкурсе. 3. Работа в НОУ. 4. Участие в проектах, конкурсах различного уровня, научно-практических конференциях.	1. Вовлечение ученика в проектную деятельность. 2. Организационная работа по привлечению ученика к участию в олимпиадах различного уровня. 3. Сопровождение ученика в написании научной работы по предмету. 4. Индивидуальные консультации учителя. 5. Занятия на спецкурсе; 6. Вариативность домашних заданий.
Мониторинг и анализ	**Узнал – научился – достиг** 1. Победы и достижения. 2. Саморефлексия деятельности.	1.Рефлексия совместной деятельности ученика и педагога в рамках ИОМ. 2. Мониторинг развития интеллектуальных и творческих способностей школьника.

Данный алгоритм успешно апробирован в течение 3 лет с обучающимися МБОУ «Лицей №40» при составлении и реализации индивидуальных образовательных маршрутов для юных географов [3]. ИОМ учащегося складывается из ряда составляющих:

1. Учебная деятельность на уроке, в процессе реализации которой педагогом используются различные образовательные технологии, обучающемуся предлагаются разные способы овладения учебным материалом, создаются условия для самостоятельного выбора им дальнейшей стратегии действий. ИОМ разрабатывается на основе образовательной программы по учебным предметам. Реализация маршрутного обучения школьников происходит в рамках урочной деятельности, а также учителем проводятся индивидуальные консультации, организуется самостоятельная исследовательская деятельность во внеурочное время.

2. В рамках спецкурсов изучаются дополнительные темы, не включенные в базовое содержание учебного предмета. Педагог определяет возможности углубления и расширения содержания изучаемой темы путем рассмотрения понятий, вопросов, типов решения задач и т.д., не предусмотренных школьной программой. Весь дополнительный материал ученик отрабатывает под контролем педагога. Безусловно, ведущая роль принадлежит самостоятельной исследовательской деятельности при освоении дополнительных компетенций. Обязательной составляющей ИОМ является вариативная деятельность при выполнении домашнего задания, учитывающая разные склонности, потребности, интересы учеников.

3. Внеклассная деятельность, в рамках которой, в основном, реализуются проекты, направленные на ознакомление с различной профессиональной деятельностью и знакомство с разными профессиями. Совместными усилиями составляется план деятельности по выполнению различных видов дополнительных работ: исследовательских проектов, заданий, экспериментальной деятельности, написания научных работ, рефератов и т.д. [11].

Для формирования профессиональной мотивации педагог разрабатывает систему творческих заданий (тестов, задач повышенного уровня сложности, заданий олимпиадного характера, презентаций докладов) для самостоятельного освоения учащимися.

В процессе подготовки ИОМ учитель накапливает банк дидактических материалов. Педагог выстраивает собственную методическую систему тьюторского сопровождения ИОМ. Маршрут разрабатывается при поддержке и непосредственном участии родителей обучающегося.

Результаты мониторинга МБОУ «Лицей № 40» г. Нижнего Новгорода свидетельствуют об успешности реализации в практике обучения индивидуальных образовательных маршрутов, позволяющих за счет изменений в организации образовательного процесса более полно учитывать интересы и склонности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования. Реализуемая модель обучения на основе ИОМ расширяет возможности выбора дальнейшего профиля обучения, будущей профессиональной деятельности [3, 13, 14]. Для учащихся МБОУ «Лицей № 40» использование ИОМ способствует повышению уровня познавательной активности и мотивации, осознанию своих собственных образовательных потребностей и стремлению к их полному удовлетворению.

Выводы: Следовательно, использование ИОМ в практике обучения развивает у школьников умения организовывать свою деятельность: определять ее цели и задачи, выбирать средства реализации и применять их на практике, взаимодействовать с другими людьми в достижении общих целей, оценивать достигнутые результаты, формирует осознанную мотивацию обучающихся к получению актуальных и востребованных на рынке труда профессий.

Литература:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 в последней действующей в 2017 году редакции от 29 июля 2017 г.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г., № 413.

3. Беляева, Т.К. Использование групповых и индивидуальных образовательных маршрутов в работе с одаренными учащимися / Т.К. Беляева, И.Р. Новик, И.А. Воронина // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Сб. науч. трудов: Ялта: РИО ГПА, 2018. Вып. 58. Ч. 2. С. 33-37.
4. Воронина, И.А. Об организации научно-образовательной экспериментальной площадки «Современные методы организации внеклассной работы в средней школе» / И.А. Воронина, И.Р. Новик // Материалы 62 Всероссийской научно-практической конференции химиков с международным участием «Актуальные проблемы химического и экологического образования». СПб.: РГПУ им. Герцена. 2015. С. 169-172.
5. Воронина, И.А. О профориентационной программе «Химия в моей будущей профессии» для девятиклассников / И.А. Воронина, И.Р. Новик, А.С. Мичурина // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Сб. науч. трудов: Ялта: РИО ГПА, 2018. Вып. 59. Ч. 3. С. 191-194.
6. Йовайша Л.А. Проблемы профессиональной ориентации школьников. М.: Педагогика, 1983. 129 с.
7. Кривдина, И.Ю. Мой образовательный маршрут на педагогической практике по географии / И.Ю. Кривдина, Т.К.Беляева, Н.Н. Ладилова // Учебно-методическое пособие для студентов-географов. Нижний Новгород, 2012. 52 с.
8. Новик, И.Р. Роль профориентации в условиях непрерывности и преемственности образования / И.Р. Новик, А.Ю. Жадаев, Е.А. Волкова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Научный журнал: Ялта: РИО ГПА, 2017. Вып. 54. Ч. 4. С. 104-110.
9. Новик, И.Р. Роль профориентационных мероприятий для школьников в развитии индивидуальных качеств учащихся/И.Р. Новик, И.А. Воронина, А.В. Сидорова, И.В. Леонова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Научный журнал: Ялта: РИО ГПА, 2017. Вып. 55. Ч. 6. С. 134-142.
10. Новик, И.Р. Формирование у студентов педагогического вуза профессиональной компетентности во время работы с одаренными учащимися Нижегородской области / И.Р. Новик, А.Ю. Жадаев, И.А. Воронина, О.А. Савина, А.В. Сидорова // Современные наукоемкие технологии. 2015. № 12-5. С. 914-918.
11. Прохорова, М.П. Организация самостоятельной работы обучающихся в форме проектной деятельности / М.П. Прохорова, А.А. Семченко // Вестник Мининского университета. 2017. № 2 (19). С. 4.
12. Резапкина, Г.В. Я и моя профессия: Программа профессионального самоопределения для подростков / Г.В. Резапкина. М.: Генезис, 2007. 128 с.
13. Рузанова, Ю.В. Портфолио ученика как основа построения индивидуального образовательного маршрута / Ю.В. Рузанова, Т.К. Беляева // Орфановские чтения: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. 2015. С. 142-146.
14. Рузанова, Ю.В. Реализация предметного образовательного маршрута ученика как основа индивидуализации обучения в современной школе / Ю.В. Рузанова, Т.К. Беляева, Е.Е. Варакина // Педагог 3.0: подготовка учителя для школы будущего: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Н.Новгород: Мининский университет, 2016. С. 184-190.
15. Бережная, И.Ф. Педагогическое проектирование индивидуальной траектории профессионального развития будущего специалиста: Автореф. дис... доктора пед. наук: 13.00.08 [Электронный ресурс] / И.Ф. Бережная. М., 2012. URL: http://Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskoe-proektirovanie-individualnoi-traektorii-professionalnogo-razvitiya-budushche#ixzz5TJpRy4jw (дата обращения: 8.10.2018г.)

Педагогика

УДК 378.145

кандидат педагогических наук, доцент Нурутдинова Аида Рустамовна
Учреждение высшего образования Университет управления «ТИСБИ» (г. Казань);
кандидат педагогических наук, доцент Дмитриева Елена Викторовна
Казанский государственный энергетический университет (г. Казань)

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ НА РЫНКЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В России рынок образовательных услуг в целом, перенасыщен предложением и является высококонкурентным. В то же время рынок перспективен и динамично развивается даже в условиях кризиса. Ведь необходимость изучения иностранного языка осознают все. В данной статье приводится современное состояние рынка образовательных услуг по иностранным языкам в Казани, что позволяет получить информацию о предложениях на рынке коммерческих услуг по иностранным языкам, особенностях, преимуществах и недостатках курсов и образовательных программ. Таким образом, анализ предложений на рынке, характер спроса, анализируется представление о развитии рынка дополнительного языкового образования в целом. Владея достаточной информацией, касающейся состояния рынка коммерческих услуг по обучению иностранным языкам дает нам возможность сравнивать ассортимент стоимости предложений и корректировать деятельность с учетом тенденций рынка и запросов потребителя.

Ключевые слова: языковое образование, дополнительное образование, формирование компетенций, иностранные языки, образовательная инфраструктура.

Annotation. In Russia, the educational market as a whole is oversaturated with supply and is highly competitive. At the same time, the market is promising and dynamically developing even in a crisis. After all, everyone is aware of the need to learn a foreign language. This article presents the current state of the market for educational services in foreign languages in Kazan, which makes it possible to obtain information about offers in the market for commercial services in foreign languages, features, advantages and disadvantages of courses and educational programs. Acquiring the sufficient information regarding the market state for the commercial services for teaching foreign languages, we can compare the range of value propositions and adjust activities taking into account market trends and consumer demands.

Keywords: language education, lifelong education, the competences formation, foreign languages, educational

infrastructure.

Intoduction. Learning foreign languages contributes to the cultural functioning and helps to bring up a socially active, humanistically-oriented person with intercultural interaction skills. The external environment of the educational services market is represented by the political, economic, and socio-cultural environment, which affects the success and effectiveness of the implementation of continuing education programs. Political and economic events taking place in the country also have a significant impact on marketing decisions in the field of educational services. It is the economic environment that determines the level of consumer ability of the population cause not only quantitative but also structural changes in the demand for lifelong educational services.

The Federal Law on Lifelong Education defines lifelong education as "a purposeful process of education and training through the implementation of additional educational programs, the provision of lifelong educational services and the implementation of educational and informational activities outside the main educational programs in the interests of the individual, society, state" [7, 8]. Teaching a foreign language in the context of lifelong education in the field of culture is aimed at "the formation of foreign language communicative competence, that is, the ability and readiness to carry out foreign language interpersonal and intercultural communication with native speakers" [8].

For example, when the economic situation has stabilised, enterprises begin to reach the level of international cooperation, and the need for learning foreign languages increases. For example, the demographic situation plays an important role, namely: due to the reduction in the number of young generations as the primary consumer of educational services, the market for primary and additional education is significantly "undermined".

The demand for additional educational services is interrelated with the level of culture, i.e. the consumer consciously directs a large share of the cost of meeting their educational needs, which increases according to the growth of the cultural level. In Russia, education is included in the group of priority values, and it is this fact that explains the continued high demand for the services of educational institutions, including paid ones, even during the economic crisis.

Main material. In modern Russian society, additional education is considered as the main component of the educational space, organically combining education, training and personal development.

Additional language education is defined as the process of the development of foreign language communication skills aimed at the cultural, creative, intellectual, moral, patriotic development of the personality [6]. Thus, additional education for various categories of people and with its established mechanism of social equalization of opportunities for personalized education gradually becomes the core of the system of continuous education, the zone of the nearest prospective development [3].

The most offered in the market of paid further educational services of Kazan is the language of international communication - English. Additional educational services are also offered in German, French, Spanish, Italian. However, the demand for other languages is increasing, so there are offers in both Chinese and Japanese.

Under the further education (adult education, continuing education, lifelong learning, lifelong education) refers to the process of personal development of skills throughout life. Consequently, additional training varies from courses to professional retraining, involving a diploma. The inclusion of further education in the modern socio-cultural process allows developing promising educational programs and determining the social order at a specific stage of its historical development [4]. Thus, a system of continuous foreign language education was formed, which has existed for more than 20 years and can be characterised as follows:

1. the result of the social needs of society.
2. a type of additional professional education in which a foreign language acts as a profession.
3. chain of continuous foreign language education, where the leading provisions are continuity and continuity.

Various linguistic or language centres, as well as higher education institutions, offer additional educational programs. In this article, we will consider what services in foreign languages are offered in addition to higher education institutions, as a rule, these are language courses. Often, such language courses are organized at travel agencies; goal, which provides the necessary minimum of knowledge for survival abroad.

Language centres offer to learn any language: from the elementary to the advanced level. All language courses promise an individual (personal) approach, a friendly atmosphere, good technical equipment for the audience, convenient class time, the minimum number of students in a group, advanced teaching methods, certified teachers who know all the techniques and technologies and are fluent in English. Upon completion of training, all courses end with the issuance of a certificate or other document (not accredited and not a state sample), but nevertheless, the sites and "all possible" social networks have extremely positive feedback from listeners, which boils down to the fact that only on these courses and nowhere else can you learn a foreign language quickly, effortlessly and effectively.

The target audience for language courses is diverse since foreign languages are a priority for general education and child development. There are many popular additional educational programs for children of different school age; because in the conditions, it is quite difficult to provide an individual approach since teachers are not able to give everyone proper attention. We will designate the factors that attract students to language courses and what is important for them in such language programs:

– teaching in pairs, when, for example, one teacher teaches vocabulary and grammar more, and the other removes barriers and teaches not to be afraid to speak;
– communication on courses exclusively in a foreign language;
– fluency in a foreign language and vocabulary of a teacher;
– the opportunity to engage in a pair of your choice;
– the opportunity to choose the time of classes in the case of an individualized form of study;
– study in joy, pleasure from communication;
– the opportunity to attend a free class and assess the comfort of the audience and the atmosphere during the class;
– the opportunity to continue to study abroad.

With all the positive points: none of the students mentions the lifelong educational programs in foreign languages offered by higher educational institutions of Kazan. Nevertheless, Kazan universities have a certain range of services in foreign languages and foreign language training is available in each of them. In the further education of non-linguistic universities, foreign languages are represented in different volumes: as additional qualification programs for students or as professional retraining programs for teachers. In general, language courses are not a priority for educational activities of universities.

In recent years, the process of changing the content, increasing the availability and quality of additional education has been intensively implemented through the introduction of new educational projects and areas, development of a new regulatory framework, further programs of a new generation aimed at developing innovation activities related to information technology and the Internet is being carried out -resources. Information technologies as a means of teaching foreign languages, their classification, as well as the principles of teaching, taking into account the use of information technologies, are considered in their works by S. A. Bezborodova [1, p. 6–10].

Conclusions. N. V. Shestak and S. Yu. Astanina distinguish the following principles of training in the system of supplementary education: the principle of the student's joint activities with group mates and the teacher in training and in the learning process, the principle of transferring the existing positive life experience, practical knowledge and skills of the student as a learning base and a source of formalization of new knowledge, the principle of an individual approach to learning based on personal needs, taking into account the socio-psychological characteristics of the person incipit of the student and others [9, c. 30–32].

– Intercultural, communicative and interpersonal orientation: According to Professor N. N. Sergeeva, the structure of foreign language communicative competence includes "knowledge - lexicon (thesaurus), the rules of combining words and grammatical design of the sentence, text frames; skills of generating and understanding the utterance and text in foreign language communication; value-semantic relationship as the significance of the conditions and subject of the statement and understanding of the received message, determining the involvement of a person in foreign language communication; arbitrary emotional-volitional regulation of speech activity in accordance with the conditions of foreign language communication based on its reflection; readiness to engage in foreign communication adequately in any of his situations "[5, p. 149–150].

– The novelty of the pedagogical process: the creation of a motivational sphere through the introduction of innovative moments. "Innovation is a product of deliberate, purposeful, scientifically based activity, including planning, specific stages of implementation, and effective completion in educational practice" [2, p. 209].

– The relationship of the creative, thinking-motivational component in teaching foreign languages in terms of additional education. "Creativity is a key part of development that enriches it as a person and as a representative of society" [10, p. 4].

– Qualitative selection of language material in the process of learning in terms of additional education is aimed at high-quality teaching of the subject and aimed at the development of the motivational sphere, taking into account their age, individual, intellectual capabilities.

– Orientation to advance, focused on mastering a large amount of language material, where there is an in-depth study of certain topics, grammatical material, lexical units.

Currently, the system of continuous foreign language education operates on the basis of the Institute of Continuing Education (INO), which represents the structure in which foreign language educational programs are in demand in the market, the best certified teachers work, and a corresponding educational infrastructure has been created that allows you to accept a large number of students. As a rule, educational centres are characterized by a high level of educational services provided and specialize in providing academic services in various fields. In addition to educational activities, the institute is actively engaged in advertising, vocational guidance among schoolchildren and applicants, teacher training, educational work through bringing them to separate objects of additional education and organizing project activities, etc.

Литература:

1. Безбородова С. А. Информационно-коммуникационные технологии как средство развития лексической компетенции студентов горных специальностей // Педагогическое образование в России. – 2013. – No 1. – С. 6–10.

2. Булыко А. Н. Современный словарь иностранных слов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Мартин, 2006. – 848 с.

3. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. линг. ун-тов и фак-тов ин. яз. выс. пед. учеб. зав. – М.: Академия, 2004. – 136 с.

4. Копылова Ю.В. Дополнительное языковое образование: методический анализ действительности // Инновационные тенденции развития системы образования: мат-лы VI Междунар. науч.-практ. конф., Чебоксары, 19 февраля 2017 г. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. – С. 179–182.

5. Сергеева Н. Н. Дополнительное филологическое образование в профессиональной подготовке социальных работников: учеб. пособие. – М., 2002. – 110 с.

6. Сергеева Н. Н. Иноязычная коммуникативная компетенция в сфере профессиональной деятельности: модель и методика // Педагогическое образование в России. – 2014. – No 6. – С. 152–155.

7. Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.12 No 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html.

8. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. Наук; Рос. акад. образования; под. ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. – 5-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 2014. – 79 с.

9. Шестак Н. В., Астанина С. Ю., Чмыхова Е. В. Андрагогика и дополнительное профессиональное образование. – М.: Изд-во СГУ, 2008. – 201 с.

10. Щукин А. Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке: учеб. пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. – М.: Икар, 2014. – 454 с.

11. Nurutdinova A.R., Dmitrieva E.V., Amirova G.G. Ways to realise the concept of digital integration in education: design and teaching-learning. International Journal of Advanced Studies. 2018. Т. 8. № 1. С. 27-54.

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)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОГО ИСЧИСЛЕНИЯ ДЛЯ РЕШЕНИЯ ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ЗАДАЧ КАК ПРЕДМЕТ ИЗУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. В статье рассмотрены некоторые теоретические и методические особенности применения методов дифференциального исчисления 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, методы дифференциального исчисления**,** профессиональная подготовка учителя математики**.**

Annotation. Some of the theoretical and methodological peculiarities of differential calculus methods 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, differential calculus methods, professional training of Mathematics teacher.

Введение. Умение научить школьников решению экстремальных геометрических задач является важным для учителя математики. В дисциплине «Методика обучения математике» изучение методических основ решения таких задач приходится на раздел «Использование производной» при изучении алгебры и начал анализа, который, согласно учебной программы дисциплины, изучается в VII семестре. В связи с тем, что преподавание математических дисциплин профессорско-преподавательским составом нашей кафедры строится на принципах личностной ориентации и профессионально-педагогической направленности, мы включаем такие задачи уже при изучении дифференциального исчисления на I семестре обучения, обсуждаем методические особенности их использования в школе. Тема обязательно рассматривается в работе проблемной группы «Межпредметные связи в преподавании математических дисциплин», где обучающиеся готовят подборки соответствующих задач. Таким образом, экстремальные геометрические задачи становятся объектом изучения и в математическом анализе, и в методике изучения математики, и в работе проблемных групп.

В статье продолжается рассмотрение различных способов решения экстремальных геометрических задач в школьном курсе и иллюстрируется применение методов дифференциального исчисления для решения этих задач [2-8].

Формулировка цели статьи. Цель статьи – описание методических особенностей обучения будущих учителей математики работе с экстремальными геометрическими задачами, решаемыми при помощи методов дифференциального исчисления в **рамках школьно**го курса геометрии, алгебры и начал математического анализа.

Изложение основного материала статьи. Суть методов дифференциального исчисления базируется на стройной теории, которая является базовой в математическом анализе. Наиболее общим методом решения задач на максимум и минимум, в том числе и геометрического содержания, является метод дифференциального исчисления. Этот метод алгоритмичен, универсален, но, к сожалению, не всегда является самым простым из методов решения. Его использование также имеет свои границы применения. Суть этого метода заключается в том, что величину, которую исследуют на экстремум, необходимо выразить через другие величины математическим языком как функцию этих величин, то есть выразить её в виде формулы типа $y = f(x)$. Потом средствами дифференциального исчисления эту функцию исследуют на максимум и минимум. Следовательно, при этом методе геометрические свойства фигуры заменяются соотношениями алгебры и математического анализа, который даёт возможность найти область определения функции, найти производную, если она существует, исследовать функцию на экстремум, найти наименьшее и наибольшее значение функции в области её определения.

Перечислим основные сведения из математического анализа (без доказательств), на основе которых решаются задачи геометрического содержания. Сразу отметим, что мы используем эти формулировки и при изучении систематического курса математического анализа. Уровень строгости каждой формулировки в изложении этого материала может быть разными, каждую из них мы рассматриваем с разных точек зрения: методической (которая учитывает возрастные особенности обучающихся), научной (строгость и чёткость определений) и вариативной.

К основным теоретическим сведениям, которыми должны овладеть обучающиеся для решения таких задач относятся достаточные условия монотонности функции (возрастания, убывания, постоянства), критерии существования экстремума, а также умения записывать условие геометрической задачи в алгебраическом виде и навык нахождения наибольшего и наименьшего значения функции на отрезке.

Кратко перечислим эти сведения, которые мы предлагаем будущим учителям найти в различных источниках (учебники и справочники по высшей математике, математическому анализу, старые школьные учебники различных годов выпуска, современные школьные учебники по учебно-методическим комплексам различных авторов и уровням (базовый, углублённый), учебники математики для СПО), рассмотреть различные формулировки, выбрать из них те, которые соответствуют возрастным особенностям обучающихся старшей школы, СПО, бакалавриата.

Кратко перечислим используемые теоретические факты.

Достаточные условия возрастания (убывания) функции.

Допустим, что функция $y = f(x)$, определена на некотором промежутке $[a;b]$, а $x0$ является внутренней

точкой этого промежутка.

Функция $y = f(x)$ называется возрастающей в точке $x0$, если существует интервал $(x0 – \delta; x0 + \delta)$, где $\delta>0$, который находится в промежутке $[a;b]$, и такой, что $f(x) < f(x0)$ для всех x из интервала $(x0 – \delta; x0)$, и $f(x) > f(x0)$ для всех x из интервала $(x0; x0 + \delta)$.

Функция $y = f(x)$ называется убывающей в точке $x0$, если существует интервал $(x0 – \delta; x0 + \delta)$, где $\delta>0$, какой находится в промежутке $[a, b]$ и такой, что $f(x) > f(x0)$ для всех x из интервала $(x0 – \delta; x0)$, и $f(x) < f(x0)$ для всех x из интервала $(x0; x0 + \delta)$.

Если существует интервал $(x0 – \delta; x0 + \delta)$, где $\delta>0$, какой содержится в промежутке $[a;b]$, и такой, что $f(x) < f(x0)$ для всех x из интервала $(x0 – \delta; x0 +\delta)$, $(x \neq x0)$, то точку $x0$ называют точкой максимума функции $y= f(x)$, а именно число $f(x0)$ – максимумом функции $y = f(x)$.

Если существует интервал $(x0 – \delta; x0 +\delta)$, где $\delta>0$, какой содержится в промежутке $[a;b]$, и такой, что $f(x) > f(x0)$ для всех x из интервала $(x0 – \delta; x0 +\delta)$, $(x \neq x0)$, то точку $x0$ называют точкой минимума функции $y=f(x)$, а само число $f(x0)$ – минимумом функции $y = f(x)$.

Точки максимума и минимума функции называют ещё экстремальными точками, а максимум и минимум называют экстремумом функции (от латинского слова extremum, что означает «крайний»).

В процессе работы над определениями экстремумов мы даём будущим учителям задание восстановить в памяти, проанализировать по различным учебникам, справочникам какие точки функции называются критическим, стационарными, экстремальными, как они связаны между собой. Отметим, что многие из обучающихся до нашей работы с ним даже не слышали о втором из терминов. Это связано с тем, что учебный предмет «Алгебра и начала математического анализа» изучается по разным учебно-методическим комплексам. Так, например, в учебниках алгебры и начал математического анализа, которые используются в обучении школьников 10-11 классов в Республике Крым (С.М. Никольский и др. и М.Я. Пратусевич и др.) понятие стационарной точки даже не рассматривается, хотя первый из них имеет и базовый и 2 углублённых уровня, а во втором учебнике только материал углублённого уровня. Понятие стационарной точки упоминается лишь в учебниках алгебры и начал анализа, изданных в России до 2000 года, в советских учебниках (А.Н. Колмогоров, Алимов Ш.А.), в украинских учебниках (Слепкань З.И., Дубенчук Е.С., Бевз Г.П., Мерзляк А.П. и др.), которые не изменили, но немного расширили терминологию и содержание советских учебников. На наш взгляд, отсутствие введения этого понятия не нарушает строгости и научности изложения, но вносит некоторый диссонанс в использование других УМК, дополнительного материала других авторов, задачников и т.д.

Достаточные условия возрастания (убывания) функции, которая имеет производную, формулируются такой теоремой.

Теорема 1. Если функция $y = f(x)$ во внутренней точке $x0$ промежутка $[a;b]$ имеет производную $f'(x0)$ и $f'(x0) >0$ ($f'(x0) <0$), то функция $y = f(x)$ в точке $x0$ возрастает (убывает).

Необходимые и достаточные условия существования экстремума функции регламентируются следующими теоремами.

Теорема 2. Если функция $y = f(x)$ во внутренней точке $x0$ промежутка $[a;b]$ имеет экстремум, то в этой точке производная $f'(x0)$, если она существует, равняется нулю.

Внутренняя точка $x0$ промежутка $[a;b]$ называется критической точкой функции $y = f(x)$, если в этой точке производная $f'(x0) = 0$.

Следовательно, если функция имеет экстремум, то экстремальными точками могут быть лишь критические точки этой функции. Но не каждая критическая точка является экстремальной: в критических точках функция может расти (убывать). Чтобы критические точки были экстремальными, необходимо, чтобы в этих точках выполнялись достаточные условия существования экстремума, которые отражены в содержании такой теоремы.

Теорема 3. Пусть $x0$ – критическая точка функции $y = f(x)$, какая в этой точке является непрерывной, и существуют окрестность точки $(x0 – \delta; x0 +\delta)$, в котором функция $y = f(x)$ имеет производную $y' = f'(x)$.

Тогда: 1) если в интервале $(x0 – \delta; x0)$, $f'(x) > 0$, а в интервале $(x0; x0 +\delta)$, производная $f'(x) < 0$, то $x0$ является точкой максимума функции $y = f(x)$.

2) если в интервале $(x0 – \delta; x0)$, $f'(x) < 0$, а в интервале $(x0; x0 +\delta)$, производная $f'(x) > 0$, то $x0$ является точкой минимума функции $y = f(x)$;

3) если в обоих интервалах $(x0 – \delta; x0)$, и $(x0; x0 +\delta)$, производная $y = f'(x)$ имеет тот же знак, то $x0$ не является экстремальной точкой функции $y = f(x)$.

Из теорем 2 и 3 следует такое правило исследования функции на экстремум (правило 1).

1) Необходимо найти критические точки данной функции, решив уравнение $f'(x) = 0$, причём из корней уравнения выбрать только действительные и те, которые являются внутренними точками области существования функции.

2) В каждой критической точке надо проверить изменение знака производной. Если $f'(x)$ при переходе через критическую точку (слева направо) изменяет знак «+» на «–», то эта точка является точкой максимума. Если $f'(x)$ изменяет знак с «–» на «+», то эта точка является точкой минимума. Если при переходе через критическую точку знак производной не изменяется, то эта точка не является экстремальной точкой данной функции.

Существует также второе правило исследования функции на экстремум с помощью второй производной, если она существует, содержание которого заложено в такой теореме.

Теорема 4. Пусть точка $x0$ является критической для функции $f(x)$ и пусть в этой точке существует производная второго порядка $f''(x0)$, какая не равняется нулю $f''(x0) \neq 0$. Тогда, если $f''(x0) > 0$, то $x0$ является точкой минимума, если же $f''(x0) < 0$, то $x0$ является точкой максимума функции $f(x)$.

На основе этой теоремы второе правило исследования функции на экстремум можно сформулировать так.

Чтобы исследовать функцию на экстремум, надо (правило 2):

1) найти критические точки заданной функции;

2) найти производную второго порядка в критической точке. Если при этом в критической точке $x0$ $f''(x0) \neq 0$, то $x0$ является экстремальной точкой для функции $f(x)$, а именно: точкой минимума, если $f''(x0) > 0$, и точкой максимума, если $f''(x0) < 0$.

Решение многих практических задач часто сводится к нахождению наибольшего и наименьшего значений непрерывной на отрезке функции. В математическом анализе доказана теорема Вейерштрасса, которая утверждает, что непрерывная на промежутке $[a;b]$ функция $f(x)$ приобретает на нём самое большое и самое маленькое значение, то есть существуют точки промежутка $[a;b]$, в которых $f(x)$ достигает максимального и минимального значения.

Для нахождения наибольшего и наименьшего значения функции, дифференцируемой на данном отрезке, нужно найти все её критические точки на этом отрезке, вычислить значение функции во всех таких точках и на концах отрезка, и из всех полученных чисел отобрать самое маленькое и самое большое.

При этом следует отметить, что поскольку непрерывная функция обязательно приобретает свое наибольшее (наименьшее) значение и оно может достигаться только в критических точках и на концах отрезка, то нет потребности проверять достаточные условия существования экстремума функции в критических точках. Достаточно вычислить значение функции в этих точках и на концах отрезка.

Если функция $f(x)$ не имеет на промежутке $[a;b]$ критических точек, то она на этом отрезке или растет, или спадает, потому больше всего и наименьшее значение функции на $[a;b]$ будет в концах a и b отрезка.

Задача 1. Найти стороны прямоугольника наибольшего периметра, вписанного в полукруг радиуса R [1].

Решение. Пусть имеем полукруг с центром O и радиусом $OB = R$, $ABCD$ – прямоугольник, вписанный в полукруг (рис. 1).

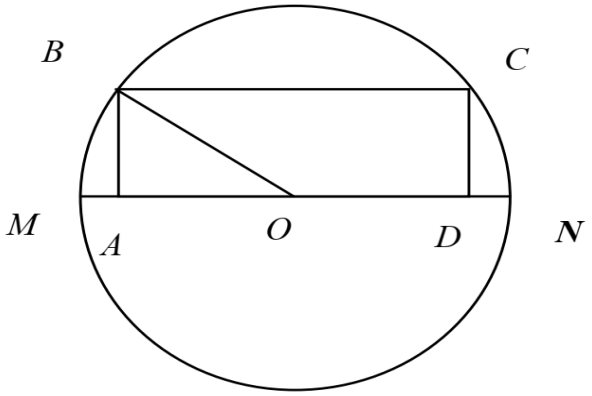


Рисунок 1

Обозначим $AD = 2OA = 2x; 0 \le x \le R$.

Тогда из ΔOAB $AB = \sqrt{R^2 - x^2}$, а периметр прямоугольника $P(x) = 4x + 2\sqrt{R^2 - x^2}$.

Производная $P'(x) = 2\left(2 - \dfrac{x}{\sqrt{R^2 - x^2}}\right)$.

Критические точки функции $P(x)$ находим из уравнения

$$2\sqrt{R^2 - x^2} - x = 0.$$

Поскольку отрицательный корень этого уравнения не отвечает содержанию задачи, то решением уравнения будет $x = \dfrac{2R}{\sqrt{5}}$.

Если $x < \dfrac{2R}{\sqrt{5}}$, то $P'(x) > 0$, а если $x > \dfrac{2R}{\sqrt{5}}$, то $P'(x) < 0$.

Поэтому $\dfrac{2R}{\sqrt{5}}$ – точка максимума функции $P(x)$; причём $P\left(\dfrac{2R}{\sqrt{5}}\right) = 2\sqrt{5}R$.

Но $\dfrac{2R}{\sqrt{5}}$ – единственная точка максимума функции на отрезке $[0; R]$.

Кроме того, $P(0) = 2R, P(R) = 4R$ и $P(0) < P(R) < P\left(\dfrac{2R}{\sqrt{5}}\right)$.

Поэтому в точке $\dfrac{2R}{\sqrt{5}}$ функция $P(x)$ приобретает наибольшее значение. По обозначению $AD = 2x$.

Тогда при $x = \dfrac{2R}{\sqrt{5}}$ $AD = \dfrac{4R}{\sqrt{5}}$ и $AB = \sqrt{R^2 - x^2} = \dfrac{R}{\sqrt{5}}$.

Следовательно, из всех прямоугольников, вписанных в полукруг, наибольший периметр имеет тот, у

которого сторона, которая лежит на диаметре полукруга, в четыре раза длиннее другой стороны.

Задача 2. В данный прямой круговой конус, радиус основания которого равняется *R,* а высота – *H,* вписать прямой круговой конус наибольшего объёма так, чтобы вершина вписанного конуса находилась в центре основания данного конуса [1].

Решение. Пусть *ABC* и *DFO* – осевые сечения данного и вписанного конусов (рис. 2). *AO = OB = R, CO = H.*

Введём такие обозначения: $DO1 = O1F = r = x$; $OO1 = h$, где x и h – соответственно радиус и высота вписанного конуса, причём $0 \le x \le R$.

Из подобия треугольников *AOC* и *DO*1*C* имеем: $\frac{H}{R} = \frac{H-h}{x}$, откуда $h = \frac{H}{R}(R-x)$.

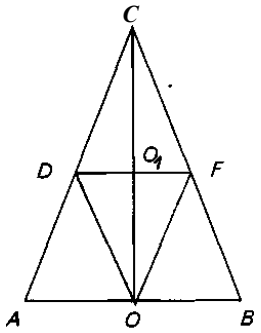


Рисунок 2

Тогда объём вписанного конуса, как функция независимой переменной *x,* изобразится формулой

$$V(x) = \frac{\pi H}{3R}(R-x)\,x2,\ 0 \le x \le R, \text{ или } V(x) = \frac{\pi H}{3R}(Rx^2 - x^3).$$

Поскольку производная $V'(x) = \frac{\pi H}{R}x\left(\frac{2}{3}R - x\right)$, то критическими точками функции *V(x)* будут: $x_1 = \frac{2}{3}R$ и $x2 = 0$.

Точка $x2 = 0$ не отвечает содержанию задачи.

Тогда если точка $x \in \left(0; \frac{2}{3}R\right)$, то $V'(x) > 0$ и функция *V* возрастает; если точка $x \in \left(\frac{2}{3}R; R\right)$, то $V'(x) < 0$ и функция *V* убывает.

Таким образом, $\frac{2}{3}R$ – точка максимума функции *V,* причём

$$V_{\max} = V\left(\frac{2}{3}R\right) = \frac{H}{81}\pi HR^2 = \frac{H}{27}V_k,$$

где *Vk* – объём заданного прямого конуса. Поскольку $\frac{2}{3}R$ – единственная точка максимума и $V(0) = V(R) = 0$, то при $x = \frac{2}{3}R$ функция *V* приобретает наибольшее значение.

При этом высота вписанного конуса

$$h = \frac{H}{R}\left(R - \frac{2}{3}R\right) = \frac{H}{3}.$$

Следовательно, из всех прямых круговых конусов, вписанных в данный прямой круговой конус с радиусом *R* и высотой *H,* наибольший объём имеет тот, высота которого равняется трети высоты данного конуса, а радиус – двум третям радиуса данного конуса.

Задача 3. Из листового железа надо изготовить открытый сверху цилиндрический сосуд объёмом 25 м3. Найти размеры сосуда, при которых расходы железа будут наименьшими [1].

Решение. Расходы материала зависят от величины боковой поверхности и площади дна сосуда. Нужно заданный объём ограничить наименьшей поверхностью *S.*

Обозначим радиус основания цилиндра через *r,* высоту – через *h,* тогда объём цилиндра $V = \pi r2h$, откуда $h = \frac{V}{\pi r^2}$.

Поверхность открытого сверху сосуда

$$S = \pi r2 + 2\pi r h = \pi r2 + \frac{2V}{r}.$$

Производная $S' = 2\pi r - \frac{2V}{r^2}$.

Из уравнения $2\pi r - \frac{2V}{r^2} = 0$ найдем $x = \sqrt[3]{\frac{V}{\pi}}$.

При этом значении r функция S приобретает минимальное значение, потому что $S'' = 2\pi + \frac{4V}{r^3}$ при $r = \sqrt[3]{\frac{V}{\pi}}$ – положительное. Поскольку $V = 25$, то $r \approx 2$.

При этом значении r внутренняя поверхность сосуда будет иметь наименьшую площадь.

Отметим, что рассмотренные задачи являются типовыми, их формулировки в общем виде приведены в пособии В.М. Тихомирова (в шар вписать конус (цилиндр) наибольшего объёма; в конус вписать цилиндр (шар) максимального объёма; из прямоугольного листа вырезать около всех его углов одинаковые квадраты так, чтобы изготовить открытую сверху коробку максимальной вместимости). Автор предлагает решать их на основе неравенства между средним арифметическим и средним геометрическим, при этом отмечает, что решать такие задачи этим приёмом интересно только до умения дифференцировать [9].

Мы предлагаем будущим учителям самостоятельно составить задачи такого рода, но не те, которые решаются в общем виде, а с подбором конкретных числовых данных. Такая работа очень полезна: числовые данные должны быть непротиворечивыми, реалистичными и обеспечивать не очень сложные вычисления.

Выводы:

1. Решение экстремальных задач геометрического содержания в методами дифференциального исчисления позволяет осуществлять межпредметные связи систематических курсов геометрии и начал математического анализа.
2. Рассмотренные в статье задачи возможно использовать для старшеклассников на уроках алгебры и начал математического анализа, а также на уроках стереометрии, при подготовке к олимпиадам, в работе математических кружков.
3. В дальнейшем мы планируем рассмотреть конкретные примеры решения экстремальных геометрических задач с длинами отрезков, углами, периметрами и методические особенности их использования в профессиональной подготовке будущих учителей математики.
4. Даже включение таких «маленьких», частных вопросов в процесс профессионально-педагогической подготовки будущих учителей математики позволяют сделать изучаемый материал интересным каждому из обучающихся, и обеспечить личностную ориентацию и профессиональную направленность изучения дисциплин.

Литература:

1. Боровик В.Н. Задачі на максимум і мінімум в геометрії [Текст]: навчально-методичний посібник / В.Н. Боровик, М.Я. Ігнатенко, М.В. Овчинникова. – К.: Пед. преса, 2005. – 376 с.
2. 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.
3. Овчинникова М.В. Использование неравенства Енсена 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
4. 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.
5. 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.
6. Овчинникова М.В. Особенности применения метода преобразования плоскости в решении экстремальных геометрических задач в практике профессиональной подготовки будущих учителей математикиПроблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: Вып. 59. – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Ч.1. – с. 266-269
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. Тихомиров В.М. Рассказы о максимумах и минимумах [Текст] / В.М. Тихомиров. – 2-е изд., исправленное. – М.: МЦНМО, 2006. – 200 с.

УДК: 378.14.014.13

доктор педагогических наук, профессор Онищенко Элеонора Васильевна
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

ДИНАМИКА ОСВОЕНИЯ КУЛЬТУРЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье дана характеристика авторской модели формирования у будущих учителей начальной школы основ культуры управления качеством. А также представлены результаты проведенного автором исследования общей динамики оформления подобной составляющей их профессиональной культуры у студентов педагогического ВУЗа в рамках их обучения в магистратуре.

Ключевые слова: высшее образование, качество образования, культура управления качеством, корпоративная культура, начальное образование организационная культура, профессиональная подготовка.

Annotation. The article gives the characteristic of the author's model of formation of the basics of quality management culture in future primary school teachers. The article also presents the results of the author's study of the overall dynamics of registration of such a component of their professional culture among students of pedagogical Universities in the framework of their master's degree.

Keywords: Higher education, quality of education, quality management culture, corporate culture, primary education organizational culture, professional training.

Введение. Сегодня потребность в целенаправленном, последовательном и постоянном повышении качества отечественного образования на всех его уровнях диктуется общей логикой развития жизни, общества и науки. Современное российское образование находится в состоянии перманентной модернизации, стремится к своему постоянному развитию и совершенствованию, для чего организуется постоянная работа по разработке и внедрению различных нормативных требований и стандартов, которые позволяют систематизировать и повысить эффективность деятельности отдельных образовательных учреждений и системы в целом. При этом, как показывает обращение к современным исследованиям, основными средствами повышения качества образования считаются реализуемые актуальные методологические подходы и научные концепции, система используемых методов и технологий организации учебно-воспитательной работы, внедряемые альтернативные учебные программы и т.д.

Наше общество требует от системы подготовки будущих педагогов активного решения проблем целенаправленного, последовательного и постоянного обеспечения качества деятельности отечественной школы. Данная тенденция диктуется как общей логикой развития жизни и общества, так и своеобразием оформления современной науки в области менеджмента качества (Л.Я. Аверьянов, В.М. Акименко, И.Г. Акперов, О.Ю. Барабаш, И.А. Богачек, Ю.А. Конаржевский, С.А. Крылова, Ж.В. Масликова, В.И. Маслов, А.Н. Митин, А.И. Субетто, Ю.К. Чернова, С.А. Шапиро, С.С. Шаталин, В.В. Щипанов и др.). Одновременно сегодня признается, что необходимо уделять внимание ориентации школы, как особой образовательной организации (далее ОО) на требования отечественных (ГОСТ) и международных (ISO, TQM, ENQA и др.) стандартов качества для учреждений, предоставляющих образовательные услуги.

Поэтому, согласно ФГОС ВО 2018 г. [1], возникает необходимость в контексте системы профессиональной подготовки будущих педагогов в формировании у них готовности к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию. В качестве ведущей методологии реализации стандартов высшего образования выступает компетентностный подход, который предполагает освоение комплекса универсальных и профессиональных компетенций, связанных с выполнением основных видов образовательной деятельности. Сегодня высшее образование направлено на обязательность освоения будущими педагогами так называемых *универсальных* компетенций и включает на уровне бакалавриата: «УК-6 - способность управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни», а на уровне магистратуры: «УК-6 – способность определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки» [1].

Одновременно в нормативной документации, которая определяет приоритетные направления совершенствования образования в России («Государственная программа развития образования 2013 – 2020 гг.») подчеркивается, что одним из направлений модернизации современной школы выступает «обеспечение высокого качества российского образования в соответствии с меняющимися запросами населения и перспективными задачами развития российского общества и экономики; повышение эффективности реализации молодежной политики в интересах инновационного социально ориентированного развития страны» [2], т.е. возникает настоятельная потребность в подготовке будущих учителей как сотрудников отдельных ОО к объективной оценке/самооценке качества деятельности. С этой точки зрения встает вопрос об актуализации проблемы освоения студентами педагогических направлений общей культуры организации собственной профессиональной деятельности.

В связи с этим инициируется проблема сохранения классической фундаментальности профессиональной подготовки, которая одновременно должна мобильно реагировать на изменение требований государства, а также реальных потребностей общества и личности (как на общегосударственном, так и на региональном уровне и уровне отдельной ОО). Одновременно в контексте профессиональной подготовки будущего учителя возникает необходимость при организации учебного процесса в педагогическом ВУЗе целенаправленно формировать компетенции, направленные на управление собственной профессиональной деятельностью и повышение качества деятельности всех субъектов организации педагогического процесса в школе.

Именно поэтому в данном контексте возможно говорить о таком признанном в международной образовательной системе явлении как *«культура управления качеством»*. Этот феномен в современных условиях целенаправленного развития рыночных отношений и признания прагматической составляющей современной образовательной системы (в связи с официальным принятием термина «образовательная услуга» является чрезвычайно важным компонентом оценки и одновременно повышения эффективности работы любой организации, в т.ч. и современной начальной школы. На этом основании следует более детально рассмотреть сущностные характеристики и структуру данного феномена «культура управления

качеством», оценить комплекс оптимальных средств и способов ее формирования и развития в условиях высшего профессионального образования, а также их результативность.

Изложение основного материала статьи. Современные исследователи признают тот факт, что культура управления качеством как феномен, отражающий уровень управления и самоуправления, характеризует соответствующее профессиональное сообщество (в данном случае, педагогическое), отдельную образовательную организации (различные типы современных учебных заведений), отдельную личность (воспитателя, педагога, учителя, тьютора, руководителя) и, наконец, организацию различных видов профессиональной деятельности (согласно ФГОС ВО 44.03.01: педагогической, проектной, исследовательской, культурно-просветительской). Именно с этой точки зрения можно говорить о том, что будущим педагогам, в т.ч. и учителям начальной школы, необходимо в обязательном порядке быть готовым как к самостоятельному выстраиванию собственной профессиональной карьеры, так и к организации эффективного взаимодействия со всеми субъектами учебно-воспитательной деятельности (учащиеся и их родители, коллеги, сотрудники ОО, внешние партнеры школы и представители иных учреждений).

При этом мы считаем важным обеспечить освоение студентами основных принципов подобной деятельности и реализации комплекса своих основных профессиональных функций с точки зрения учета общечеловеческих, профессиональных и корпоративных ценностей, а также с учетом ведущих принципов общественной этики, экономических и юридических норм, эталонов коммуникации и делового поведения. В связи с этим следует оценивать культуру управления качеством как составную часть профессиональной культуры будущих педагогов, а также как результат обеспечения качества их личностного развития и роста.

Поясним нашу позицию… В работах современных исследователей, которые занимаются проблемами в сфере менеджмента качества (И.А. Богачек, Ю.В. Борисова, И.И. Буева, О.С. Виханский, Э.А. Капитонова, В.В. Козлов, А.А. Козлова, О.Е. Лебедев, А.В. Плотников, Т.Н. Персикова, С.А. Шапиро и др.) активно используются следующие понятия: культура управления качеством, квалитативная, корпоративная, организационная культура, которые, по мнению многих исследователей, образуют определенный синонимический ряд. Однако использование данного набора терминов как синонимов нельзя. Это детерминировано тем, что каждое из них имеет свою специфику, а также особенности формирования и развития. При этом мы опираемся на концептуальные тезисы «философии менеджмента качества», сформулированной в трудах известного российского исследователя И.А. Богачеком.

В частности, он особо подчеркивал, что «возникнув как узкопрофессиональная теория управления бизнесом, менеджмент с каждым десятилетием расширял свои границы за счет знаний из экономики, философии, педагогики, психологии и постепенно превращался в некий способ, манеру обращения с людьми, в своеобразную методику саморегуляции в производственных отношениях. Иначе говоря, менеджмент становился специфическим видом управленческой деятельности, вращающимся вокруг человека, с целью сделать людей способными к совместному действию, придать их усилиям эффективность и сгладить присущие им слабости» [3, с. 141]. Именно поэтому по нашему мнению, следует выстроить определенную «пирамиду культуры управления качеством» или своеобразный алгоритм ее формирования, в которой ведущим основанием или уровнем будет феномен «культуры управления», как значимой составляющей в контексте оформления профессиональной культуры будущего педагога.

С этих позиций мы рассматриваем культуру управления качеством в рамках обучения будущих педагогов первоначально на нормативном уровне, который предполагает освоение студентами ведущих принципов, характеристик, концептуальных положений, требований к организации системы управления качеством в рамках их профессиональной педагогической деятельности в современной начальной школе. С целью освоения данного уровня культуры в учебном процессе нашего ВУЗа (магистерская подготовка по программе «Управление качеством начального образования в институте детства Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена) студентам предлагается целый ряд дисциплин, связанных с освоением общей теории управления качеством применительно к общему и начальному образованию: «Менеджмент качества образования», «Мониторинг качества школьного образования», «Кросскультурный менеджмент», «Внедрение и сертификация системы управления качеством начального образования», «Оценка качества дополнительного образования», «Экспертиза начального образования» и др.

Следующий уровень мы оцениваем с позиции перехода к освоению требований формирования культуры управления качеством как элемента профессиональной педагогической культуры и соответствующей деятельности каждого отдельного учителя. В связи с этим мы опираемся на исследования, которые проводились под руководством В.А. Сластенина – известного деятеля современного образования и создателя научной школы, рассматривающей профессиональную педагогическую культуру и ее основные направления (Е.И. Артамонова, И.Г. Бердников, Е.Н. Богданов, М.Я. Виленский, И.Ф. Исаев, И.А. Колесникова, А.К. Колесова, Н.Б. Крылова, М.М. Левина, Л.Н. Малютенко, А.И. Мищенко, Н.В. Седова, Н.Г. Сикорская, Е.Г. Силяева, Т.Д. Суслова, А.Н. Ходусов, Е.Н. Шиянов и др.).

Как отмечал сам В.А. Сластенин «понятие «педагогическая культура» давно включено в практику педагогической деятельности, целостное теоретическое изучение которого стало возможным относительно недавно. В связи с анализом особенностей педагогической деятельности, изучением педагогических способностей, педагогического мастерства учителя данная проблема нашла отражение в работах С.И. Архангельского, А.В. Барабанщикова, Е.В. Бондаревской, З.Ф. Есаревой, Н.В. Кузьминой, Н.Н. Тарасевич, Г.И. Хозяинова и др.» [4, с.30]. В рамках подобного культурологического подхода к профессиональной педагогической деятельности следует анализировать культуру управления качеством как ее оформление уже на индивидуальном уровне, т.е. происходит ориентация на личностные установки педагогов, связанные с реализацией ведущих принципов теории менеджмента качества для оценки и, в первую очередь, самооценки собственной профессиональной деятельности.

В связи с этим необходимо, исходя из особенностей теории управления оценивать механизм приращения и актуализации информации, обеспечивающей смысловую направленность организации учителем учебного процесса в школе с точки зрения признания им ценности качественного выполнения своих основных профессиональных функций (педагогической, проектной, методической, организационно-управленческой, культурно-просветительской). Именно освоение основ профессиональной педагогической культуры на индивидуальном уровне – на уровне каждого отдельного студента – становится основанием для того, чтобы данный феномен в рамках бинарного универсума «сознание и познание», стал ключевой позицией при

определении специфики культуры управления качеством и ее структурной организации в условиях последующей профессиональной деятельности студентов.

С этой целью в контексте оформления культуры управления качеством на личностном/индивидуальном уровне в программу подготовки учителей начальной школы было откорректировано содержание базовых дисциплин «Методология и методы научного исследования», «Современные проблемы науки и образования» за счет введения в них информации о своеобразии профессиональной деятельности современных учителей и существующих инновационных способах, повышающих эффективность образовательной деятельности. Одновременно нами был разработан элективный курс «Профессиональная культура педагога», включающий проведение мастер-классов по оптимизации собственно педагогической деятельности и освоению современных технологий организации учебно-воспитательной работы с младшими школьниками.

Освоение данного уровня культуры становится основанием для переноса освоенных знаний, умений и навыков эффективной профессиональной деятельности на уровень организации своего взаимодействия с коллегами в коллективе конкретной школы. В связи с этим следующий этап оформления культуры управления качеством в работе со студентами потребовал перехода к изучению актуальной информации, связанной с феноменом корпоративной культуры в условиях функционирования современного начального образования. С этой целью в программу их подготовки были введены следующие элективные учебные дисциплины: «Формирование корпоративной культуры современной школы», «Технологии развития корпоративной культуры в профессиональном сообществе», «Социальное партнерство в образовании», «Образовательное пространство Санкт-Петербурга» и др.

В рамках этих учебных курсов студентам предлагается освоение основных функций «управленца среднего звена, потенциального лидера и организатора деятельности коллектива. В процессе обучения изучаются социология управления, психология управления, кибернетика, теория информации, отраслевые теории и методики управления…», а также «формирование профессионального управленца высшего звена, способного создать свой авторский коллектив и построить эффективную систему управления им» [3, с. 142].

Переход к рассмотрению культуры управления качеством в качестве релевантного компонента профессиональной культуры будущих учителей начальной школы обуславливает необходимость освоения следующего уровня – универсального, который предполагает перенос самими студентами общих механизмов обеспечения качества из области менеджмента образования во все сферы своей жизнедеятельности, т.е. их перевод на общебытовой уровень. Именно его достижение, на наш взгляд, должно свидетельствовать об активном присвоении студентами общей философии менеджмента качества и ее переносе в собственную жизнь.

На основании выделенных уровней и соответственно этапов общей динамики сформированности культуры управления качеством нами была оформлена модель освоения студентами данного феномена, представленная в Схеме № 1.

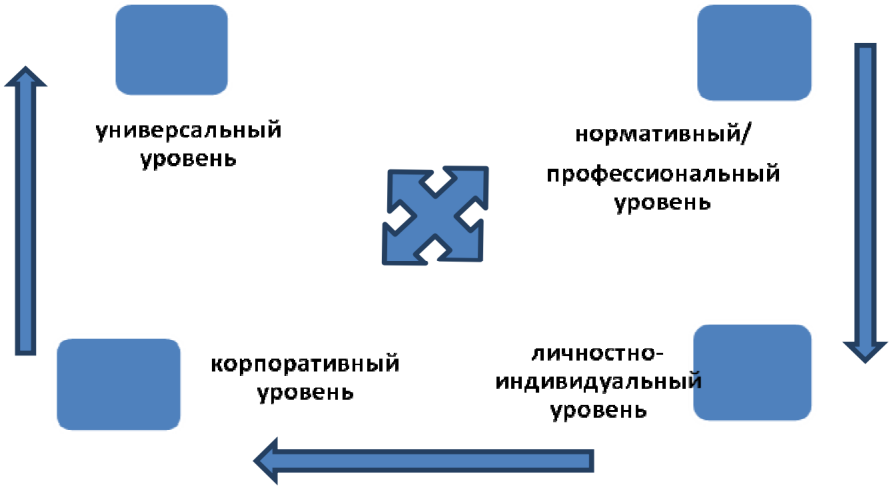


Схема № 1. Модель динамики освоения культуры управления качеством в образовательном процессе

Реализация подобной модели и общей последовательности оформления культуры управления качеством в рамках профессиональной подготовки будущих педагогов начального образования и специалистов в сфере менеджмента качества потребовала от нас оценки ее эффективности, которая была проведена на основе оценки уровня сформированности ее основных компонентов, среди которых нами были выделены следующие: аксиологический, онтологический, гносеологический.

Так, аксиологический аспект культуры управления качеством связан с признанием ценности освоения студентами информации, связанной с менеджментом качества и обоснован совокупностью культурных ценностей, которые обеспечивают осознание значимости философии качества в современном обществе. При этом изучение учебного материала приобретает более концептуальный характер, стимулируя, в свою очередь, познавательный интерес студентов, обогащая их профессиональную подготовку и способствуя развитию их личностного потенциала.

Онтологический компонент детерминирован своеобразием презентации содержания управленческой направленности, осваиваемой магистрантами в ходе организации учебной деятельности. Его логическое содержание определяется следующими структурными аспектами: теоретико-онтологическим, практико-онтологическим, сциентистски-онтологическим. Именно такой алгоритм позволяет конструировать учебный

материал, т.е. учебная информация должна быть предоставлена студентам в общей логике организации управленческой деятельности в условиях целенаправленной оптимизации работы отечественного начального образования.

Гносеологическая составляющая предполагает четкую ориентацию процесса по освоению учебного материала на активное включение приемов ассоциативно-мнемонического анализа. На ее основании происходит существенная активизация как собственно познавательной деятельности учащихся, так и их креативных способностей. Поэтому познавательный процесс необходимо выстраивать на основе принятии четко структурированной учебной информации, а также ориентации на ее осознанную переработку с целью создания объективной картины оптимальных способов и средств повышения эффективности образовательного процесса современной начальной школы.

Одновременно нами была проведена самооценка студентами уровня своей культуры управления качества, в ходе которой мы использовали методику заполнения опросных листов с характеристиками основных компонентов (аксиологического, онтологического и гносеологического) и определением уровня их освоения. Как показали полученные в ходе опроса данные, значительная часть магистрантов находится на 1 (нормативном) уровне – 64%, лишь небольшая часть осваивает культуру управления на 2 (индивидуальном) – 20% и 3 (корпоративном) уровнях – 11%, а 4 (универсальный) отмечает у себя только 5% респондентов.

Полученные нами данные свидетельствовали о том, что в ходе обучения студентами были продемонстрированы следующие качественные изменения:

- осознание профессиональной и личностной значимости дисциплин, связанных со сферой культуры управления качеством в современном образовании посредством повышения их статуса среди учебных курсов различных циклов и модулей, а также активной оценочной/экспертной работы в процессе практической деятельности (практикумы и практики в начальной школе);
- формирование целостной картины оптимизации работы учителя за счет включения вариативных способов и средств оценки и самооценки собственной профессиональной деятельности и работы своей школы как образовательной организации;
- повышение уровня сформированности гносеологических аналитико-рефлексивных умений, познавательной активности и самостоятельности студентов на основании использования оптимальных способов организации собственной учебной деятельности в контексте общего алгоритма управления любыми процессами.

Выводы. Таким образом, результаты экспериментальной апробации заявленной модели формирования культуры управления качеством в современном образовании показали, что данный алгоритм может быть использован в качестве средства повышения общей и профессиональной культуры будущих учителей и усиления их мотивации на самореализацию в сфере начального образования. Это позволяет считать правомерным общий вывод о продуктивности предложенной модели формирования исследуемого феномена. В то же время, проведенное исследование не претендует на полное решение задач формирования культуры управления качеством будущих педагогов, но открывает проблемное поле, требующее дальнейшего изучения. Предложенный нами подход к реализации культурологической образовательной парадигмы в системе высшей профессиональной школы посредством развития феномена культуры управления качеством может быть оформлен в относительно самостоятельную научную область.

Литература:

1. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования / http://fgosvo.ru/
2. Государственная программа развития образования 2013 – 2020 гг. / http://static.government.ru/media/files/0kPx2UXxuWQ.pdf
3. Богачек И.А., Онищенко Э.В. Управление качеством в ВУЗе в условиях Болонского процесса. Монография. – М.: «Экон-Информ», 2010 – 283 с.
4. Педагогика. Учеб. пособие / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 576 с.

Педагогика

УДК:378

кандидат педагогических наук, доцент Парникова Галина Михайловна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск)

РАЗРАБОТКА УПРАЖНЕНИЙ, НАПРАВЛЕННЫХ НА РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В РЕГИОНАЛЬНО-ЭТНИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ

Аннотация. Статья описывает один из элементов методики развития учебной самостоятельности при обучении иностранному языку. Специально разработанные упражнения выполнены с учетом специфической категории студентов. Студенты неязыкового вуза приняли участие в нашем эксперименте. Они принадлежат к коренным народам Якутии.

Ключевые слова: студенты, неязыковой вуз, иностранный язык, коренные народы Якутии, методика обучения, регионально-этнический контекст.

Annotation. The article describes one of elements of methodology of development of educational independence while learning foreign language. Specially developed exercises are formulated according to specific category of students. Students of non-linguistic university participated in our experiment. They belong to indigenous peoples of Yakuta.

Keywords: students, non-linguistic university, foreign language, indigenous peoples of Yakutia, methodology of education, regional and ethnic context.

Опубликовано за счет гранта РФФИ 17-16-14003-ОГН\18

Введение. Многие исследователи уделяют особое внимание разработке и использованию упражнений как важного фактора повышения эффективности учебного процесса по иностранному языку (И.Л. Бим [1], Н.Д. Гальскова [2], И.А. Зимняя [3], Н.Ф. Мещанова [4], Р.П. Мильруд [5], Е.И. Пассов [6], А.В. Щепилова [7] и др.). Они предъявляют ряд требований к упражнениям:

- четкая постановка задач;
- мотивация к процессу и результатам учебной деятельности;
- наличие опоры для выполнения;
- учет уровня подготовки по иностранному языку целевой аудитории;
- постепенное увеличение уровня трудностей с учетом имеющихся/сформированных навыков и умений обучающихся;
- прогнозирование возможных трудностей при выполнении упражнения и способы их снятия.

Согласно И. Л. Бим, упражнение - это базовая (основная) единица обучения в методике преподавания иностранных языков, которая обладает определенным потенциалом: образовательным, воспитательным, развивающим [1]. Существует корреляция между адекватностью использования того или иного комплекса упражнений и эффективностью всего иноязычного обучения. Выполнение упражнения продиктовано определенной логикой: от постановки цели до использования ответов для самоконтроля. По мнению автора, к общим характеристикам упражнений относятся: иерархическая зависимость упражнений в соответствии с соподчиненностью задач урока; алгоритмизация процедуры выполнения упражнения исходя из целей обучения; ситуативность; повторяемость.

Е. И. Пассов делит упражнения на языковые/условно-коммуникативные/речевые (тип); осознание/понимание/усвоение/проверка языкового материала, развитие устной коммуникации, снятие трудностей (цель методики); классные/домашние (место выполнения); устные/письменные (форма) [6].

Изложение основного материала статьи. Самостоятельная работа студентов по иностранному языку как средство их вовлечения в самостоятельную учебную деятельность организована так, что упражнения сопровождают иноязычные тексты, сложность которых постепенно увеличивается. При выполнении упражнения, многократно совершая определенную последовательность речевых действий (чтения, аудирования, говорения, письма), у студентов развивается учебная самостоятельность. Отдельное внимание уделяется инструкциям к выполнению упражнений как способу управления самостоятельной учебной деятельности студентов для развития их учебной самостоятельности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе.

Инструкции, которые реализуются на начальном этапе развития учебной самостоятельности, имеют своей задачей ознакомить студентов с содержанием отдельного интегрированного умения или освоить основные способы выполнения самостоятельной учебной деятельности. Разработанные упражнения содержат инструкции, задача которых - активизировать мотивационно-побудительную фазу иноязычной речевой деятельности. На этом этапе они подробны и детальны с описанием логики и последовательности действий студента.

Пример инструкции:

Ознакомьтесь с предоставленными преподавателем ключевыми словами и словосочетаниям по содержанию текста. Используйте данный перечень при аудировании. Прослушайте отрывок беседы двух друзей, обсуждающих планы на сегодняшний вечер. Запомните название американского триллера, на который они собираются сходить. Зафиксируйте в письменном виде цену на билеты, время начала сеанса и название кинотеатра. Самостоятельно заполните таблицу, предоставленную преподавателем, для перевода со словарем предложений с английского языка на русский. Сравните свои результаты с результатами одногруппников. Осуществите исправления, при необходимости.

На следующем этапе развития учебной самостоятельности предусмотрено формирование более сложных умений. Инструкция не предполагает углубление в детали и составлена по вектору цель-результат и цель-задача. Предыдущий этап развития учебной самостоятельности обеспечил иноязычную речевую деятельность с большей степенью самостоятельности, активности, инициативы. Студенты владеют определенным алгоритмом самостоятельных учебных действий.

Пример инструкции:

В группе из трех человек Вы должны подготовить мини-проект на английском языке по теме «Чему мы научились за первый год обучения в университете?» Время на подготовку проекта – 15 минут. Обратите внимание на примерный план выступления, подготовленный преподавателем. Используйте 5-7 клише из записанных на доске в своей речи. Общее количество слайдов – не больше 10. Используйте личные/групповые фотографии, чтобы аргументировать свои заключения. Время устного выступления – 5 минут.

Третий этап предполагает завершение развития учебной самостоятельности обучающихся при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. Преподаватель ограничивается разъяснением лишь общих условий для осуществления иноязычной речевой деятельности. Студенты самостоятельно ставят конечную/промежуточную цель самостоятельной учебной деятельности, осуществляют отбор и алгоритм самостоятельных учебных действий для ее достижения, контроль и рефлексию.

Пример инструкции:

Управление международных связей университета объявило конкурс на участие в студенческой обменной программе с университетом Тромсо (Норвегия). Участвовать могут студенты 2-го и старше курсов неязыковых специальностей, интересующиеся вопросами развития коренных народов Арктики в области истории, культурологии, социологии, экономики, экологии, добычи природных ископаемых. Требования к уровню владения иностранным языком – не ниже B1. Приветствуется наличие сертификатов/грамот/дипломов об участии в научно-исследовательской работе. Собеседование на английском языке состоится 15.10.2018 г. в ауд. 234 ГУК в 14.00. Необходимо подготовить и принести с собой перевод на английский язык своей зачетной книжки, мотивационного письма и двух рекомендаций от учебного подразделения или с места прохождения практики.

Дополнительно мы разработали специальные упражнения для развития учебной самостоятельности студентов неязыкового вуза из числа коренных народов Республики Саха (Якутия) при обучении иностранному языку в регионально-этническом контексте, сгруппированные по основным особенностям, возникающих у исследуемой категории обучающихся:

I. Упражнения, направленные на устранение позиции пассивного слушателя.

Цель упражнений данной группы заключается в преодолении инертности и нерешительности студентов из числа коренных народов Якутии в незнакомой обстановке. Основная задача - развитие коммуникативных умений обучающихся в устной и письменной формах. Упражнения отличаются содержанием, отличным от привычного, предлагаемых стандартными учебными изданиями по иностранному языку в неязыковом вузе. Тематика упражнений продиктована интересами/увлечениями/проблемами, свойственных данной возрастной группе.

Пример упражнения.

Remember the situation when you were faced (last time) with a difficult decision-making? Describe your situation. What did you decide in the end? How long did it take to make a decision? Was it really hard?

Пример упражнения.

Pre-reading exercise. Work with your partner and discuss the following questions:

1. Is it easier to work with friends or more complicated?
2. Would you be worried about doing business with a member of your family?
3. How many of the people you work with do you mix socially?

Пример упражнения.

You are a cross-cultural consultant hired by a foreign executive who is going to do business for the first time in your country. Prepare some advice to give your client about business practices.

Use of language: addressing/greeting (formal? informal?)

Non-verbal communication: handshaking, gestures?

Business negotiations: punctuality / respecting the agenda? Negotiating styles: direct? indirect?

Attitudes: gift giving, eating, humor? Conversation topics: religion? politics? salaries?

Пример упражнения.

Complete SWOT analysis on the following topics: the best friend, WhatsApp, October, prince on a white horse, 10 000 $, NEFU, Engineering Institute, Master program.

II. Упражнения, направленные на устранение медлительности, общей сдержанности в проявлении внешних эмоций.

Данная группа упражнений направлена на выработку индивидуального стиля работы в реализации самостоятельной учебной деятельности. Активно используются тактики здоровой конкуренции и эмоционального стимулирования. Чаще применяются в качестве после текстовых заданий для закрепления новой лексики, носят творческий характер. Составлены, исходя из особенностей обучающихся оперировать образами, а также настойчивости в преодолении трудностей.

Пример упражнения.

Role play.

1) You need to create a website about your engineering company. Discuss in small groups of 3-4 the following points using your own theoretical knowledge and practical experience:

• Planning your site
• Technical issues
• Site navigations

2) Design your website on a separate sheet of paper

Пример упражнения.

Your task is to make a very detailed plan to organize our wedding. It will happen in December. Now it is January. If you plan everything well, you will celebrate the best wedding in a city and save money.

III. Упражнения, направленные на устранение устойчивости межличностных улусных связей (нежелания покинуть комфортную среду):

Данная группа упражнений предусматривает работу в микрогруппах из 3-4 человек (парную работу) ввиду особенностей студентов в выраженном предпочтении групповой форме работы. Направлены на снижение непринятия вмешательства со стороны и для преодоления обособленной среды коммуникации. Широко используются тактики осознания, признания реальности существующей ситуации, возможной коррекции ситуации, ее глубокого анализа, визуализации теоретических знаний СРС.

Пример упражнения.

Discuss in small groups of 3-4: which words do you associate with the term “globalization”? Give your reasons.

- Population
- Competition
- Brands
- Internet

Пример упражнения.

Discuss in small groups of 3-4. What do you notice about people when you meet them for the first time: voice; face; hair; clothes; something else? How accurate are your first impressions of people? Have you ever met anyone famous? What do you remember about her/him?

Пример упражнения.

An important decision to make up early is to decide what legal form your business / job / company will take. Whatever you decide is not irrevocable, but it will take time and money to undo mistakes. In small groups discuss some pluses and minuses of: state business; sole trader; partnership

Пример упражнения.

The owner has given you money to improve the COFFEE BAR. Work in groups and decide what improvements to make. Think about the things below.

Bar area/equipment:

- How will you change the bar area?
- What food/drinks will you sell? Write a list of 10-12 items on the menu board.
- What equipment are you going to buy? Where will you put it?

Decorations:

- Are you going to paint the walls? What colour?
- What would you like to put on the walls? How many posters/pictures do you think you need and where will you put them?

- Are you going to buy any plants? Where will you put them?

Furniture:

- How many stools/tables/chairs can you buy? Where will you put them?
- Is there anything else you would like to buy?

IV. Упражнения, направленные на преодоление языкового барьера (основной язык коммуникации обучающихся – якутский).

Группа упражнений направлена на развитие критического мышления студентов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. Применяются приемы переключения языковых кодов и предупреждения/профилактики ошибок. Способствуют развитию положительной мотивации к содержанию самостоятельной учебной деятельности средствами изучаемой дисциплины: наблюдение, анализ, рефлексия.

Пример упражнения.

Определите видо-временную форму глагола в предложении. Сравните порядок слов в русском, английском и якутском языках.

Когда я пришел туда, собрание уже закончилось.

While I came there, the meeting had already been finished.

Мин онно кэлбиппэр, мунньах номнуо буппут этэ.

Пример упражнения.

Напишите транскрипцию следующих слов, обращая внимание на английские дифтонги. Найдите аналоги в якутском языке.

Sing, girl, furniture, song, near, pain, oyster.

Пример упражнения.

Прочитайте текст. Найдите схожие звуки с якутскими дифтонгами ыа, уо, иэ, үө и долгими гласными аа, ыы, оо, уу, ээ, ии, өө, үү. Осуществите критический анализ результатов.

City law firms are rapidly increasing their presence in the Middle East in an effort to counter a slowdown in London. Clifford Chance, the world's biggest law firm by revenue, opened a new office in Abu Dhabi yesterday with 14 lawyers drawn from offices including London. It expects the office to double in size in the next two years. Allen & Overy, Freshfields Bruckhaus Deringer and Herbert Smith have opened offices in the oil-rich emirate in the past year, while others, such as Norton Rose, are awaiting regulatory approval to join them. Abu Dhabi is the latest emirate to become fashionable.

Выводы. Несмотря на большое количество упражнений для развития всех видов иноязычной речевой деятельности, проблема разработки упражнений для развития учебной самостоятельности студентов-северян неязыкового вуза при обучении иностранному языку в регионально-этническом контексте остается актуальной, что обусловлено следующими факторами: особенности обучающихся при изучении иностранного языка; наличие определенного речевого опыта у обучаемых; этап обучения студентов; характер учебной деятельности обучающихся.

Литература:

1. Бим, И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе / И.Л. Бим: – М.: Просвещение,1988: – 256 с.
2. Гальскова, Н.Д. Теория и практика обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 240 с.
3. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – 2-е изд. – М.: Логос, 2004. – 384 с.
4. Мещанова, Н.Ф. Методические аспекты развития культуры восприятия англоязычного аутентичного телетекста у учащихся старших классов гимназии: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Москва, 2004. – 226 с.
5. Мильруд, Р.П. English Teaching Methodology (Методика преподавания английского языка): учебное пособие для вузов / Р.П. Мильруд. – М.: Дрофа, 2005. – 256 с.
6. Пассов, Е.И. Упражнения как средства обучения / Е. И. Пассов, Е.С. Кузнецова. – Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002. – 40 с.
7. Щепилова, А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному. – М.: Центр ВЛАДОС, 2005. – 245 с.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Петрова Светлана Сергеевна

Российский государственный профессионально-педагогический университет (филиал)

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (г. Нижний Тагил)

РАЗВИТИЕ ТОНКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Развитие тонкой моторики у дошкольника посредством художественной творческой деятельности определяет его готовность к школе.

Ключевые слова: дети старшего дошкольного возраста, моторика, тонкая моторика, изобразительная деятельность.

Annotation. The development of fine motor skills in preschoolers through creative art activities determines its readiness for school.

Keywords: preschool children, motor skills, fine motor skills, visual activity.

Введение. В ФГОС ДО [1] уделяется внимание целевым ориентирам на этапе завершения дошкольного образования, которые свидетельствуют о том, что у дошкольников непременно должно быть развито воображение, которое реализуется в многообразных видах деятельности. Именно изобразительная деятельность помогает сформировать и развить тонкую моторику у детей, являющуюся наиболее доступным видом деятельности.

Н.В. Антропова, В.М. Бехтерева, Е.К. Бережная в своих исследованиях рассматривали проблему развития тонкой моторики у дошкольников. По их мнению, тонкая моторика выражает одну из сторон двигательной сферы, тесно связана с письмом и речью детей. В.А. Сухомлинский утверждал, что именно кончики пальцев ребенка заключают в себе истоки его способностей и дарований. Изобразительная деятельность является источником творческих мыслей.

Изложение основного материала статьи. Изобразительная деятельность многогранна, учеными рассматривалась как средство определения степени умственного развития, как средство психолого-педагогического изучения ребенка. Именно изобразительная деятельность способствует развитию у детей зрительного восприятия и глазомера, тактильного восприятия.

Актуальность изобразительной деятельности доказывается эффективностью в формировании тонкой моторики, которая приводит к точности движений рук.

Сформированность навыков тонкой моторики оказывает огромное влияние на физические и психические особенности в развитии ребенка.

И.М.Сеченов в своих трудах писал, что мышечное чувство присуще различным ощущениям. Именно они способны повысить другие ощущения и объединить их.

Тонкая моторика – одна из сторон двигательной сферы, которая тесно связана с письмом, речью ребенка, овладением предметными действиями. Физиологи под тонкой моторикой понимают движение мелких мышц кистей рук. Взаимосвязь «рука-глаз» имеет огромное значение, ведь зрение контролирует движение рук [7].

Функция руки оказывает огромное стимулирующее значение на становление речевой функции.

Л.В. Антакова-Фомина, М.М. Кольцова, сотрудники Института физиологии детей и подростков, доказали, что речь дошкольника напрямую зависит от развития сформированности движения пальцев рук [5].

Так, Кольцова М.М. доказала, что движение пальцев рук является тонизирующим фактором для коры больших полушарий, именно тонкая моторика повышает работоспособность головного мозга.

В работах М.М. Кольцовой подробно описаны особенности тонкой моторики согласно возрастной периодизации:

— 1 – 2 года (дети свободно управляют карандашом, с легкостью переворачивают книжные страницы и составляют башни из 2 – 6 кубиков);

— 2 – 3 года (ребенок умеет обращаться с ножницами, песком, может открыть любой ящик);

— 4 – 5 лет (дети способны вылепить из пластилина фигуру, состоящую из нескольких частей, легко зашнуровывают обувь);

— 5 – 6 лет (движения пальцев и рук скоординированы, ребенок отлично управляет ручкой, держа ее правильно – тремя пальцами).

Тонкая моторика оказывает огромное значение в подготовке к школе, ведь с ее помощью дети легко осваивают не только умение писать, но и улучшают свое речевое развитие.

Понятие «моторика» определяется А. Гомбургером как итог способностей и умений.

Большой психологический словарь гласит о том, что тонкая моторика есть сфера всех двигательных функций организма.

Мы опираемся на понятие О.А. Затишной, которая утверждает, что умение пользоваться движениями пальцев рук и есть тонкая моторика.

Вся человеческая жизнь требует скоординированных движений пальцев рук и самих кистей, для того чтобы человек мог писать, рисовать и выполнять простейшие действия.

Тонкая моторика включает ряд компонентов:

1. опорно-двигательная система зависит от точности движения рук;
2. зрительно-моторная координация участвует в согласованности движения рук и глаз, ведь пальцам необходимо обрабатывать ту информацию, которую доставляют глаза;
3. оптико-пространственное восприятие помогает получить знания о цвете, толщине и глубине;
4. ловкость движения рук связана с логическим мышление, умением овладевать быстротой реакции.

Ребенок на протяжении долгого времени находится на этапе познания жизни и всего окружающего мира. Именно ощущения помогают детям постичь элементарные знания в разных областях: предмет, цвет, запах, вкус.

Прикосновения являются источником получения информации. Дети хватают, трогают различные предметы. Сенсомоторика позволяет поддерживать психическое развитие ребенка. Умственное и физическое воспитание зависит от того, как ребенок осязает происходящее вокруг.

Если у ребенка не развита тонкая моторика, то он не может собирать пазлы, мозаику, неправильно держит ложку и не может ей ловко управлять. А ведь именно от этого зависит успешность и качество его жизни. Словарный запас находится в прямой зависимости с моторикой рук и пальцев.

Тонкая моторика получает отсчет своего развития еще с младенчества. Именно в этом возрасте ребенок проявляет огромный интерес к своим рукам, пальцам, он учится держать предметы, перекладывать их из руки в руку.

Тонкая моторика способствует развитию активной познавательной деятельности, качественному обучению.

Изобразительная деятельность способствует эффективному развитию моторики, тем самым повышает эффективность обучения.

В дошкольном учреждении на занятиях по художественно-эстетическому развитию дети овладевают навыками работы с кистью и красками, клеем и бумагой. Именно такие занятия развивают тонкую моторику. Изобразительная деятельность развивает трудолюбие и самостоятельность, отзывчивость и аккуратность.

Навык подражания помогает развить у ребенка конструктивную деятельность. Раскрашивание оказывает огромное влияние на координацию движений, оно укрепляет двигательный аппарат рук, развивает зрительные и двигательные анализаторы. Именно раскрашивание является интересным и доступным видом деятельности. Ручки, карандаши укрепляют тонкую моторику. Лепка из пластилина и теста совершенствует осязание пальцев рук. Аппликация оказывает возможность точно передать формы и размер. Вырезание, склеивание благоприятно влияют на ручные навыки, создают предпосылки к овладению техникой письма [6].

Штриховка с помощью трафарета помогает развить графический навык, способствует верной постановке рук. Данные занятия должны носить систематический характер.

Тонкая моторика напрямую зависит от продуктивной деятельности.

Изобразительное искусство помогает ребенку воплотить в реальность что-то интересное, значимое, именно это и развивает тонкую моторику [4].

Пальчиковые игры, ниткопись, физические упражнения являются средствами развития моторики.

Руку ребенка необходимо готовить к письму, развивать мышечную силу и умелость.

Изобразительная деятельность помогает ориентироваться на листе бумаги, развивает зрение, чувство овладения цвета и формы. Именно рисование приносит радость, создает эмоционально положительный настрой.

Техника нетрадиционного рисования способствует развитию точности и скоординированности движения пальцев [3]. В этой технике создаются необычные произведения, в которых цвет, линия и сюжет едины. Дети проявляют собственную инициативу, могут самовыразиться, учатся наблюдать и фантазировать, рисовать без кисти, карандашей и красок [8].

Имеется целый ряд нетрадиционной техники изображения, которые способствуют развитию мелкой моторики у старших дошкольников [2]:

— точечный рисунок (Тренирует силу кисти рук и точность движений. Например, ватную палочку обмокнуть в краску, поставить перпендикулярно листу и изображать рисунок точками);

— метод пальцевой живописи (Развивает круговые движения пальцев рук. Например, обмокнув все пальцы в краску, приступить к рисованию);

— рисование поролоновыми тампонами (Развивает силу рук и точность движений, помогает сочинять и воображать);

— оттиск смятой бумаги (Улучшает силу сжимания и разжимания кистей, а также развивает зрительность и слуховое внимание);

— тычок жесткой полусухой кистью (Оказывает огромное влияние на ловкость рук и пространственное восприятие. Рисунок наносится по всей поверхности, передает особенность структуры. Например, обмокнуть кисть в краску, оставив ее полусухой, и резкими, точными движениями выполнить рисунок. Отсюда происходит регулирование силы нажимания на кисть);

— ниткография (Развивает силу кисти и тренирует щипковый захват нити, развивает точность в движениях пальцев);

— монотипия (Развивает воображение, помогает фантазировать, улучшить пространственное мышление. За счет переворачиваний рисунков формирует и развивает навык удержания);

— кляксография (Помогает тренировать точность движения рук, воспитать эстетическую манеру восприятия произведения искусства);

— печать листьями (Способствует развитию зрительно-моторной координации, ловкости рук. Натуральная природная форма помогает четко видеть художественный образ и замысел);

— рисование акварелью по влажной бумаге (С помощью добавления нового цвета красок развивается оптико-пространственное восприятие, позволяющее проявлять фантазию. Работа с водой благоприятно влияет на развитие чувствительности кончиков пальцев);

— техника пластинография (Плавность и сила мазковых движений помогает отработать четкость движений, ребенок может тактильно определить толщину пластилинового слоя. Ловкость и чувствительность пальцев помогает воспроизводить сложные шедевры);

— воскография (Помогает тренировать не только щипковые захваты, но и развивать ловкость большого пальца. Свеча доказывает свою эффективность в развитии умений использовать непрерывные линии);

— действия с бумажными полосками (Отлично развивают ловкость как пальцев, так и кистей рук. Помогают дифференцировать восприятие трудового процесса по созданию различных предметов. Ножницы помогают развить скоординированность движения рук).

Выводы. Познавательная активность у дошкольников развивается с помощью тонкой моторики, а эффективность этого возможна через применение изобразительной деятельности. Поэтому у детей развивается отзывчивость и трудолюбие.

Использование нетрадиционных техник изображения позволяют развить силу, точность и четкость движения, повысят умения подчинять движение рук замыслу, научат координировать их по зрительной восприимчивости. Применение нетрадиционных техник помогает развить тонкую моторику у ребенка, способствующую выработке тактильной восприимчивости, пространственной ориентации на листе бумаги.

Колоссальная развивающая сила изобразительной деятельности способствует развитию тонкой моторики. Изобразительная деятельность формирует умственное, нравственное, физическое и эстетическое воспитание старшего дошкольника.

Литература:

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» Зарегистрирован в Минюсте РФ 14 ноября 2013 г.

2. Давыдова Г. Н. Нетрадиционные техники рисования в детском саду Ч.1. — М.: «Издательство Скрипторий», 2013. — 77 с.

3. Изобразительная деятельность как средство коррекции в развитии детей / А.А. Акулич, И.А. Карачарова // Дошкольная педагогика. — 2014. — №2. — С. 69.

4. Кислова В. А. Система развивающего обучения с направленностью на развитие творческих способностей дошкольников средствами изобразительного искусства // Дошкольная педагогика. — 2013. — №7. — С. 72.

5. Развитие мелкой моторики у детей 5 -7 лет / Е. Плутаева, П. Лосев // Дошкольное воспитание. — 2005. — № 3. — С. 28 — 35.

6. Шайдурова Н. В. Методика обучения рисования детей дошкольного возраста. — М.: ТЦ «Сфера», 2012. — 160 с.

7. Учебно – методический кабинет [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://ped-kopilka.ru/pedagogika/istoki-darovanija-detei-na-konchikah-palcev.html (дата обращения: 24.03.2017)

8. Развивающий портал Детидома [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://detidoma.net/melkaya-motorika-i-razvitie-rebenka-avtor-stati-olga-olgakrakovskay/ (дата обращения: 25.03.2017)

Педагогика

УДК [37.015.3:005.32]-057.875:811.111

кандидат педагогических наук, доцент Пирожкова Алёна Олеговна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА БУДУЩИМИ ЭКОНОМИСТАМИ

Аннотация. В статье раскрывается роль формирования устойчивой мотивации к изучению английского языка у будущих специалистов экономического направления подготовки, проанализирован зарубежный опыт обучения будущих экономистов английскому языку. Рассмотрены такие понятия, как мотив, студенчество, оценка, отметка. Описаны необходимые психолого-педагогические условия формирования положительной учебной мотивации к изучению иностранных языков среди обучающихся нефилологических направлений подготовки.

Ключевые слова: психолого-педагогические условия, положительная мотивация, иностранные языки, высшая школа, обучение английскому языку, нефилологический профиль подготовки, педагогический опыт зарубежья.

Annotation. The article reveals the role of formation of stable motivation to the English language learning by future specialists of economic direction of training. Foreign experience of training of future economists of English is analyzed. Such terms as “motive”, “students”, “mark” are considered. We describe the necessary psycho-pedagogical conditions of formation of positive learning motivation to learn foreign languages among students of non-philological specialties.

Keywords: Psycho-pedagogical conditions, positive motivation, foreign languages, higher school, teaching students, non-philological profile of training, teaching experience abroad.

Введение. Обучение иностранным языкам в образовательных учреждениях высшего образования не может быть доступным, посильным, интересным и легким абсолютно для всех. Это связано как с индивидуально-психологическими способностями, так и со степенью мотивированности обучающихся. Данному вопросу посвящено много трудов отечественных и зарубежных учёных. Тем не менее, недостаточно внимания уделяется формированию мотивации к изучению иностранного языка обучающимися нефилологических направлений подготовки. В частности, не в полной мере раскрыты особенности формирования положительной мотивации к изучению иностранного языка через нетрадиционные подходы к работе с обучающимися нефилологических направлений подготовки.

Цель данной статьи – сформулировать психолого-педагогические условия, влияющие на формирование мотивации к изучению иностранных языков у обучающихся нефилологических направлений подготовки.

Изложение основного материала статьи. Мотив (фр. motif – побудительная причина, повод) – побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребностей человека; совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность субъекта и определяющих ее направленность [9, с. 89]. В качестве мотива выступают присущие данному обществу объективные ценности, интересы и идеалы. В случае принятия их человеком они приобретают личностный смысл и побудительную силу. Система и типизация мотивов глубоко изучена в работах С. Малик [12], Н. Фоминых [13].

Поскольку в данной работе мы рассматриваем работу с обучающимися образовательного учреждения высшего образования, рассмотрим определение студенчества. Л. Подоляк предлагает такое определение студенчеству как возрастной группе: «Студенчество – это молодежь, которая проходит стадию персонализации на основе целенаправленного усвоения учебных, профессиональных и социальных функций путём осознанного овладения профессиональными знаниями, умениями и навыками» [5, с. 23].

По мнению И. Шаповаленко «…преподаватель должен знать особенности мотивационной сферы определенного возраста, учитывать их при обучении, потому что интерес обучающихся к предмету повышается, когда они ясно представляют перспективы использования полученных знаний, как эти знания и умения в будущем смогут повысить их шансы на успех в своей профессиональной деятельности» [8, с. 76].

Интерес обучающихся к изучению иностранных языков обусловливает внимание и ассоциации по сходству, смежности, контрасту, что способствует непроизвольному запоминанию. Интерес и внимание находятся в тесной взаимозависимости с количеством и сложностью материала. Слишком трудные и большие тексты ослабляют интерес к чтению; быстрая речь учителя, переполненная незнакомой лексикой и грамматическими структурами, негативно влияет на удержание внимания обучающихся. В то же время, заниженные требования и задачи, не учитывающие возможностей обучающихся, развивают безразличие и пассивность.

Как известно, студенческий возраст (18-25 лет), с точки зрения физиологии, является сенситивным периодом, т. е. наиболее благоприятным для завершения формирования психофизических и личностных качеств, т. к. именно в студенческом возрасте происходит переоценка ценностей, формирование мировоззрения, завершение процесса формирования личности под влиянием накопленного жизненного опыта [13, с. 12075].

В этот период имеющиеся интересы или меняются и уходят безвозвратно, ассоциируясь с детскими и подростковыми, или же, напротив, углубляются и сопровождают человека большую часть жизни. Период студенчества – один из последних этапов взросления, в который можно привить интерес к изучению иностранных языков, независимо от того, будет ли иностранный язык связан непосредственно с будущей

профессией, или опосредовано. В любом случае, владение одним и более иностранными языками благотворно влияет на карьерный рост и личные успехи любого специалиста.

Сформулируем психолого-педагогические условия формирования мотивации к изучению иностранных языков у обучающихся нефилологического профиля подготовки.

Центральным психологическим новообразованием студенческого возраста можно считать первоначальное самоопределение, выбор профессиональной деятельности, построение жизненных планов на будущее. У обучающихся возникает явный интерес к учебной деятельности, усиливается потребность в самостоятельном приобретении общих и профессиональных знаний, интерес к разноплановым источникам информации, усиливается познавательные интересы, которые приобретают широкий, устойчивый и действенный характер. Индивидуальная направленность обучающихся и избирательность интересов связана на прямую с жизненными планами на будущее [8]. Таким образом, для большинства обучающихся образовательного учреждения высшего образования одним из условий формирования мотивации является наличие очевидной связи между изучаемой дисциплиной и будущей профессией.

И. Аршавский, Б. Беляев, И. Зимняя, А. Леонтьев исследовали значимость и эффективность учёта возрастных и психологических особенностей при обучении иностранному языку. Учёные утверждают, что непременной предпосылкой и основой для эффективного обучения студентов иностранному языку является учёт психологических и возрастных особенностей данной возрастной группы. Из этого следует, что учёт психологических и возрастных особенностей поспособствует успешному овладению иностранным языком обучающихся неязыковых направлений подготовки, так как преподаватель будет подбирать учебный материал, учитывая профессиональные интересы студентов, выберет тот материал, который будет способствовать эффективному обучению, учитывать мотивационную сферу данного возраста и профессиональной направленности, что повысит уровень овладения иностранным языком не только в рамках обучения в вузе, но и в личностно-значимом плане для каждого студента.

Следующим условием формирования внутренней положительной мотивации к изучению иностранных языков является систематическое обращение к иностранному языку под влиянием внешних факторов, что благотворно влияет на формирование устойчивого интереса к языку.

Кроме того, замена приоритета внешнего контроля перед формированием сознательного отношения к изучению иностранного языка, знакомство со сферами применения иностранного языка в профессиональной деятельности.

Формирование положительного микроклимата в процессе работы с обучающимися, что осуществляется через выполнение творческих заданий, учёт индивидуальных способностей и преобладание значимости оценки перед отметкой, выражающейся в количественном эквиваленте. Это достигается в том числе, исходя из требований, интересов и устремлений обучающегося. Атмосфера сотрудничества, взаимного доверия и уважения между одногруппниками и преподавателем иностранного языка способствует формированию позитивной мотивации.

Личность преподавателя иностранного языка, работающего на нефилологических специальностях, очень важна для формирования позитивной мотивации обучающихся. Педагог должен быть образцом внутренне мотивированной деятельности достижения. То есть это должна быть личность с ярко выраженным доминированием любви к иностранному языку и интересом к его изучению, высоким профессионализмом и уверенностью в своих силах, демонстрирующим уважение к большому количеству профессий и дисциплин.

Всё разнообразие мотивов, выявляемых в процессе психолого-педагогических исследований, учёные подразделяют на внешние (статусно-позиционные, традиционно-исторические, социально-ценностные); и внутренние (познавательные, профессионально-ценностные, эстетические, коммуникационные и утилитарно-практические).

Как отмечает А. Каменский «…студенты неязыкового вуза довольно редко имеют положительную внешнюю мотивацию к изучению иностранного языка, не связывая свою будущую профессиональную деятельность ни со знанием иностранного языка, ни со знанием его культуры» [2]. Созданию положительной мотивации при обучении способствует такая организация учебно-педагогического процесса, при котором каждый шаг обучения является для обучающихся посильным и способствует продвижению к достижению цели, а именно овладению иноязычными речевыми навыками.

Отрицательная внешняя мотивация, по большей части, обусловлена предыдущим неудачным опытом обучающихся в изучении иностранного языка. Воздействовать на сложившееся отрицательное отношение к иностранному языку возможно путём создания положительной внутренней мотивации к обучению. При создании мотивации нужно учитывать особенности профессиональной деятельности студентов неязыковых направлений подготовки, четко сформировать принципы и цели использования иностранного языка в профессиональной деятельности [1]. Например, это может быть деловая переписка или деловые переговоры с иностранными представителями, которые повысят уровень сотрудничества, возможность межкультурного обмена, осуществление командировок за границу, участие в интернет-конференциях и онлайн-лекциях, что повысит уровень профессиональной подготовки специалиста, сделает его социально и профессионально мобильным и увеличит опыт работы с иностранными представителями. Такой специалист будет востребован и конкурентоспособен в своей профессиональной деятельности на уровне мировых стандартов.

Зарубежный методист Дж. Хармер делает вывод о том, что «…у большинства обучающихся, не имеющих устойчивой внешней мотивации, отношение к иностранному языку формируется именно под воздействием внутренней мотивации. Внутренняя мотивация подвергается влиянию таких факторов, как метод обучения, условия обучения, степень успешности и посильности обучения и воздействие личности преподавателя» [11, с. 34]. Последний фактор во многом зависит от умения преподавателя находить дифференцированный подход к обучаемым, определяя для каждого соответствующий уровень трудности и посильности учебной задачи.

По мнению методиста Р. Мильруд «…негативный эффект на внутреннюю мотивацию будут иметь те виды работы и задания, которые по типу умственной деятельности не соответствуют возрастным особенностям обучаемым» [3, с. 134]. На основе осознания речевых механизмов и алгоритмов соответствующих умственных действий интуитивное владение речью наступает гораздо быстрее.

К традиционным средствам формирования мотивации отнесём оценку и отметку. Эти понятия близки по значению, но не идентичны, поскольку оценка имеет качественные характеристики, а отметка – количественные. Таким образом, оценка – это те имена прилагательные, глаголы и наречия, которые мы

можем использовать при характеристике ответа или иной деятельности обучающегося, а отметка – это количественное выражение успешности. Соответственно, обучающиеся стремятся получить хорошую отметку (высокий балл) для успешной сдачи дисциплины в течение семестра, а благоприятная оценка педагогом ответа повышает как самооценку обучающегося, так и оценку его среди сверстников.

По утверждению Т. Осадчей, важнейшим фактором мотивации обучающихся может стать оценивание их коммуникативной и межкультурной компетенции, которое помогает сформировать у них стойкую потребность получать соответствующие знания и умения для успешной коммуникации в иноязычной среде [4, с. 161].

Электронные средства обучения являются хорошим средством формирования мотивации к изучению иностранных языков. При организации подготовки и самоподготовки большую помощь оказывают такие ресурсы, как Федеральный портал «Российское образование», Российский общеобразовательный портал (http://www.school.edu.ru/); портал «Информационно-коммуникационные технологии в образовании (http://www.ict.edu.ru/) и др.

В зарубежном опыте обучения иностранным языкам зародился, а позже был перенят и отечественными педагогами метод обучения в блоге. Блог – это электронный дневник, где человек записывает свои мысли с определённой периодичностью. Блог может быть тематическим (литературным, психологическим, языковым). В качестве мотивирующего к обучению мы хотели бы представить блог учителя английского языка с 26-летним стажем Кристины Кабал “Blog de Cristina” (http://www.cristinacabal.com/). В её блоге она даёт большое количество информации о языке, структурировано и порционно. Необычным в блоге является то, что Кристина Кабал предлагает информацию не только для изучающих язык, но и для учителей английского языка, с планами уроков и необходимыми материалами методического характера. Более того, она даёт ряд советов, применяемых в деятельности педагога. Как пишет педагог, в процессе обучения важно придерживаться ряда правил, и тогда мотивация к изучению иностранного языка будет успешно сформирована. Рассмотрим эти правила [10].

1) отталкивайтесь в обучении от студента, его интересов, т.е. возьмите за основу личностно-ориентированное обучение;

2) привлекайте студентов к активным формам обучения;

3) дайте студентам возможность самореализоваться;

4) делайте занятия запоминающимися, яркими, интересными, но в то же время полезными и действительно обучающими;

5) отходите от учебника: шаблон не может стимулировать мотивацию. Студенты предпочитают смотреть на экран, а не в книгу. Именно поэтому важно использовать визуальные эффекты, карточки, инфографику, викторины и другие инновационные технологии;

6) чёткие указания способствуют формированию плана действия для студента;

7) студентам важно знать цель каждого занятия, а по окончании занятия – сделать вывод о достижении цели и обсудить дальнейшие планы;

8) важно варьировать формы работы (фронтальные, групповые, индивидуальные), пересаживать обучающихся в аудитории, сохранять положительный настрой в процессе работы;

9) не злоупотреблять исправлениями в процессе устного ответа – это занижает самооценку обучающегося, но неэффективно в плане изучения языка. Гораздо лучше, если педагог сделает заметки об основных ошибках, а потом разберёт их в индивидуальном порядке или в аудитории. При этом не обязательно акцентировать внимание на том, у какого конкретно студента прозвучали эти ошибки;

10) взрослых тоже надо хвалить: в письменных работах и после устного ответа. Позитивная реакция на тот или иной вид деятельности.

Кроме рассмотренных выше правил, можем отметить, что хорошим мотиватором в процессе изучения иностранных языков является понимание того, для чего изучается иностранный язык. Так, на занятиях по деловому иностранному языку обучающиеся знакомятся с лексикой и речевыми оборотами, применяемыми в деловом общении, а также учатся записывать и оформлять документы (письма, резюме, договоры и пр.) на иностранном (английском) языке. Такие задания приближают учёбу к будущей работе и наполняют процесс обучения смыслом. Чтение профессионально ориентированных текстов, содержащих лексику, применение которой возможно в профессиональной деятельности, развивает устную и письменную англоязычную речь.

Выводы. Таким образом, процесс обучения иноязычному языку обучающихся нефилологических направлений подготовки в образовательных учреждениях высшего образования необходимо рассматривать как способ передачи обучающимся профессионально-значимой информации, выработки и отработки навыков использования англоязычной речи в своей профессиональной деятельности, подготовки будущего специалиста к континуальному образованию. Важной особенностью студенческого возраста является подготовка к профессиональной карьере, то есть обучение нацелено на получение профессии в учебном заведении. Для преподавателя иностранного языка важно знать мотивы изучения данных дисциплин обучающимися и направлять их на достижение поставленной цели обучения. Педагог должен иметь совокупность теоретических идей и закономерностей по вопросам формирования потребностно-мотивационной сферы обучающегося [7, с. 18]. Анализ научных источников, учебных пособий и опыт преподавания иностранного языка, как отечественных, так и зарубежных педагогов, показывает, что развитие мотивации у обучающихся неязыковых направлений подготовки происходит более эффективно, если упражнения, задания, речевые ситуации, которые им предлагаются, являются посильными, предлагается необходимая помощь для их выполнения, применяются инновационные и информационные технологии, а также усваиваемые знания имеют непосредственную связь с дальнейшей профессиональной деятельностью.

Столкнувшись с подготовкой будущих финансистов и бухгалтеров на занятиях по иностранному языку и деловому иностранному (английскому) языку, мы пришли к выводу, что интерес обучающихся к предмету зависит от ряда факторов: 1) знание иностранного языка на базовом уровне; 2) наличие профессионально ориентированных текстов в программе обучения; 3) возможность применить полученные знания на практике (в т. ч. в процессе диалогической речи).

Для повышения мотивации обучаемых нужно учитывать тот факт, что этот процесс может осуществляться только при соблюдении комплекса психолого-педагогических условий, которые будут дополнять друг друга при осуществлении учебной деятельности [6, с. 776−781].

В рамках преподавания дисциплины «Деловой иностранный (английский) язык» будущим экономистам

мы исходили из того, что обучение будет эффективным при учёте интересов студентов. При подборе текстов, заданий для составления диалогов мы основывались на профессиональной направленности обучающихся. Тексты на темы, связанные с экономикой Великобритании, США и Канады, о денежных единицах мира способствовали развитию интереса к изучению языка через развитие профессионального интереса. Кроме того, обучающиеся привлекались к активным формам обучения и им предоставлялась возможность самореализоваться, что также способствовало повышению мотивации: диалоги составлялись и проигрывались обучающимися без ограничения выбора партнёра, изучение документации предприятия обучающимися, работающими по специальности, позволило сравнить теорию и реализацию её на практике. В процессе занятий соблюдалось главное условие – разнообразие средств обучения. Мы не пользовались одним учебником, а позволяли варьировать задания и средства обучения (учебник, рабочие тетради, аудиозаписи, дополнительные пособия и пр.). Это придало занятиям значимости и убедило обучающихся в практической пользе изучения дисциплины.

В связи с вышеизложенным можно утверждать, что регулярное обращение к иностранному языку, профессиональная направленность изучаемого на занятиях материала, учёт возрастных особенностей, положительный микроклимат и личность педагога, изучение иностранного языка ради знаний, а не оценки – важнейшие условия создания положительной учебной мотивации, способствующей успешному обучению иностранному языку студентов неязыковых направлений подготовки.

Литература:

1. Иванова, О. Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов : дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Иванова Оксана Юрьевна. – М., 2005. – 245 с.
2. Каменський, О. І. Методика викладання англійської мови як іноземної (англійською мовою) = Teaching English as a Foreign Language: [навч. посіб. для студ. філол. спец.] / О. І. Каменський. − Вид. 2-ге, стереотип. – Євпаторія : [ЄІСН КГУ], 2011. – 213 с.
3. Мильруд, Р. П. Методика преподавания английского языка = English Teaching Methodology: учебное пособие для вузов [на англ. яз.] / Р. П. Мидьруд. – М.: Дрофа, 2005. – 253 с.
4. Осадчая, Т. Ю. Оценивание межкультурной компетенции на занятиях по иностранному языку и культуре как важный фактор мотивации студентов: зарубежный опыт / Т. Ю. Осадчая // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2012. – № 13 (248). – С. 153 – 161.
5. Подоляк, Л. Г. Психологія вищої школи : підручник / Л. Г. Подоляк, І. В. Юрченко. – Вид. 2-е, виправ. і доп. – К.: Каравела, 2008. – 352 с.
6. Рыжова, Е. В. Факторный анализ эффективности обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей педагогического вуза / Е. В. Рыжова // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. – 2011. – № 24. – С. 776−781.
7. Харламов, И. Ф. Педагогика / И. Ф. Харламов. – М.: Гардарики, 1999. – 520 с.
8. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / И. В. Шаповаленко. – М.: Гардарики, 2005. – 349 с.
9. Шарохина, Е. В. Педагогика: конспект лекций [Электронный ресурс] / О. О. Петрова, О. В. Долганова, Е. В. Шарохина. – Режим доступа: http://bookap.info/okolopsy/sharohina_pedagogika_konspekt_lektsiy/gl72.shtm (дата обращения: 20.09.2017).
10. Cabal, Cristina How to keep your students motivated [Электронный ресурс] / Cristina Cabal. – January, 20, 2017. – Режим доступа: https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/how-keep-your-students-motivated?utm_source=BC_TE_Facebook&utm_medium=social&utm_campaign=voices (дата обращения: 19.01.2018).
11. Harmer, J. The Practice of English Language Teaching: New ed. / John Harmer. – London: Longman, 1991. – 252 p.
12. Mallik, Srabani Motivation as a Promoting Determinant in Second and Foreign Language Classroom: a Review / Srabani Mallik // European Journal of Foreign Language Teaching. – 2017. – Volume 2. – Issue 1. – P. 90–102.
13. Fominykh, N. Approaches to Prospective Economists Professional Foreign Language Training in Computer Orientated Language Learning Environment / N. Fominyk, O. Barsova, M. Zarudnaya, N. Kolomiytseva // International Journal of Environmental and Science Education. – 2016. – № 11 (18). – Pp. 12067–12083.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук Плотникова Ирина Ивановна
Физкультурно-оздоровительный центр (г. Иркутск), Иркутский государственный университет (г. Иркутск);
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 биологических наук, доцент Сухинина Ксения Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Иркутский государственный университет» (г. Иркутск), физкультурно-оздоровительный центр (г. Иркутск)

МОДЕРНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ПОДХОДА В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ В ФУТБОЛ

Аннотация. В статье описан опыт использования опережающего подхода к развивающему обучению техническим действиям в мини-футболе с использованием эффективного метода моделирования учебно-воспитательного процесса по физическому воспитанию у младших школьников.

Ключевые слова: модернизация образования, принцип опережающего развития, мини-футбол, начальная школа, учебная деятельность.

Annotation. The article describes the experience of using an advanced approach to developing training in technical actions in mini-football using an effective method of modeling the educational process of physical education in primary school children.
Keywords: modernization of education, the principle of advanced development, mini-football, primary school, educational activities.

Введение. На современном этапе модернизации образования в теории и методике физического воспитания недостаточно уделяется внимания разработке содержания и реализации опережающего подхода к повышению двигательных способностей ребенка, развивающему обучению умениям и навыкам, т. е. не в полной мере реализуется возможность содействовать естественному их развитию, опережая его ход. Между тем, именно в системе опережающего подхода и развивающего обучения возможна реализация ведущей цели образования – «учить учиться» по физическому воспитанию, активизации физического и умственного воспитания и личностного роста, основанного на взаимном уважении ученика и учителя [1, 2, 3].

Современный этап становления образования отражает социально-культурную ситуацию, характеризующуюся множеством инновационных изменений в сфере образовательно-воспитательного процесса. Для теории и практики физического воспитания важное значение имеет познание общих закономерностей возрастного развития основных физических качеств и обучения двигательным действиям и в связи с этим — изучение возможности управления этими процессами в школьном возрасте.

Поэтому особую актуальность приобретает проблема согласования биологического роста детского организма с направленным воздействием физической нагрузки, обучением двигательным действиям, так как этап интенсивного развития физического потенциала ребенка ограничен во времени.

Опережение — это фундаментальная закономерная характеристика и биологической, и социальной жизни человека, одно из основных, исходных положений и подходов, определяющих содержание и направленность педагогического процесса, гарантирующих его управляемость и результативность. Реализация опережения как методологического принципа (в практическом смысле — опережающий подход) предполагает в процессе физического воспитания не только учитывать текущий уровень физического и моторного развития каждого учащегося, но и предвидеть его ближайшие индивидуальные изменения [4, 5].

Принцип опережающего развития физических качеств реализуется только при условии, что оба эти процесса — развитие физических качеств и обучение двигательным действиям — зависимы и взаимосвязаны, когда ход одного из них предопределяется причинами другого, и зависят от фактора современности; когда эти процессы моделируются неразрывно и строго последовательно [9].

В частности, следует отметить, что «Концепция модернизации российского образования на период до 2020 года» предусматривает использование современных технологий для реализации идеи развивающего обучения, повышения эффективности и качества учебно-воспитательного процесса школьников. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (2010) отмечает, что главным результатом школьного образования должно стать его соответствие целям опережающего развития [8].

Формулировка цели статьи. Основной целью статьи является представление результатов педагогического эксперимента, подтверждающего, что эффективным методом моделирования учебно-воспитательного процесса по физическому воспитанию у младших школьников является использование опережающего подхода в единстве с развивающим обучением техническим действиям в мини-футболе [6, 7].

Изложение основного материала статьи. При разработке модульной рабочей программы по физической культуре на основе принципа опережения (сначала физическое развитие, а затем обучение) у детей младшего школьного возраста необходимо предусмотреть 34 % времени на целенаправленное развитие физических качеств, 32 % — на развивающее обучение техническим действиям по мини-футболу и 34 % — на формирование навыков самостоятельного выполнения физических упражнений.

Подобный принцип модульности предполагает целостность и завершенность, полноту и логичность построения содержания учебного материала в виде системы учебных элементов. Из модулей как из элементов осуществляется конструирование учебного курса по физической культуре. Элементы внутри модулей подвижны и взаимозаменяемы. Освоение учебного материала осуществляется в процессе завершенного цикла учебной деятельности. Подобная гибкость такого решения основана на вариативности уровней трудности и сложности учебной деятельности.

Таблица 1

Примерное распределение учебного материала по физической культуре в начальной школе (образовательно-тренировочные модули)

Содержание учебного материала	Кол-во часов	Классы			
		1	2	3	4
1-я содержательная линия «Укрепление здоровья и личная гигиена»	184	46	46	46	46
1. Знания о физической культуре	В процессе уроков				
2. Деятельность оздоровительной направленности	48	12	12	12	12
3. Физическое совершенствование с оздоровительной направленностью:	136	34	34	34	34
быстрота	32	8	8	8	8
сила и гибкость	32	8	8	8	8
выносливость	40	10	10	10	10
координация и ловкость	32	8	8	8	8
2-я содержательная линия «Физическое развитие и физическая подготовка»	221	53	56	56	56
1. Знания о физической подготовке	В процессе уроков				
2. Способы деятельности с общеразвивающей направленностью	64	16	16	16	16
3. Физическая подготовка с общеразвивающей направленностью:	193	46	49	49	49
акробатические упражнения с элементами гимнастики	32	8	8	8	8
легкоатлетические упражнения	32	8	8	8	8
подвижные игры с элементами спортивных игр (обучение технике мини-футбола)	129	30	33	33	33
упражнения лыжной подготовки	40	10	10	10	10
тестирование	28	7	7	7	7
Итого	405	99	102	102	102

Совокупностью ведущих концептуальных положений, детерминирующих использование в учебном процессе по физической культуре опережающего подхода в единстве сопряженной взаимосвязи с развивающим обучением выступают:

- интегративная на всех ступенях обучения цель государственного образовательного стандарта по предмету «Физическая культура» — формирование физической культуры личности во всех ее проявлениях (образовательных, интеллектуальных, мотивационных, социально-ценностных, духовно-нравственных, эмоциональных, волевых, деятельностных, физического совершенства);
- принципы диагностичности целеполагания, оптимизации учебного процесса, взаимосвязи обучения, воспитания, единства в интеллектуальном, физическом и мировоззренческом развитии учащихся, вариативности в использовании средств, методов и способов в обеспечении учебного процесса;
- субъект-субъектные отношения, построенные на творчестве и взаимнопродуктивной деятельности учителя и учащегося, формирующие основы компетентности в физической культуре и конкретном виде спорта.

Педагогическая технология опережающего подхода в единстве сопряженной взаимосвязи с развивающим обучением представляет собой функциональную систему организационных способов управления учебно-познавательной и практической физкультурно-спортивной деятельностью учащихся, совокупность педагогических методов, операций и процедур, обеспечивающих достижение поставленной цели в образовании детей начальной школы в содержательном пространстве мини-футбола.

В начале педагогического эксперимента не было выявлено достоверных различий уровня готовности к обучению учащихся начальной школы экспериментальных групп. Так, при ударе носком в ЭГ показатель обученности составил всего 22,31 %, в КГ — 23,27 %. Показатель обученности удару внутренней стороной стопы составил в КГ 24,47 %, в ЭГ — 24,34 %, а удару серединой подъема в ЭГ равнялся 26,47 %; в КГ — 25,79 %. Показатель обученности удару внутренней частью стопы в ЭГ был равен 27,83 %; в КГ — 28,11 %.

В конце эксперимента результаты исследования показали, что использование опережающего подхода к учебной деятельности учащихся с ориентацией на теорию развивающего обучения оказало положительное влияние не только на физическое развитие и физическую подготовленность, но и на степень обученности техническим действиям мини-футбола учащихся начальной школы. В ЭГ за время эксперимента на достоверно значимом уровне улучшилась степень обученности удару носком с 22,31 до 83,21 %, а средний уровень обученности этому же удару по мячу учащихся КГ с 23,27 возрос только до 45,14 %. Степень обученности удару внутренней стороной стопы испытуемых ЭГ в конце исследования равнялся 81,89 % (в начале этот показатель составлял всего 24,34 %). В КГ средний результат у учащихся был равен 24,47 % в начале, к концу исследования достиг 46,11 %. Удар серединой подъема в ЭГ в начале обучения был равен 26,47 %, в конце достиг уровня 74,28 %. Улучшение наблюдалось и в КГ, однако не так значимо (с 25,79 до 43,11 %). Подобная картина отмечалась и при ударе внутренней частью стопы (в ЭГ улучшение произошло с 27,83 до 78,67 %), в КГ, соответственно, с 28,11 до 44,54 % в конце эксперимента (рисунок 1).

Рисунок 1. Динамика показателей степени обученности техническим действиям по мини-футболу в течение годичного исследования

Диаграмма показывает, что динамика изменения показателей степени обученности в ЭГ подтверждает положительное влияние упражнений на результат тестирования. Данное измерение свидетельствует о более высокой степени обученности учащихся ЭГ начальной школы, в учебно-воспитательном процессе которых использовались специальные упражнения для обучения техническим действиям по мини-футболу на основе решения задач, предусмотренных теорией развивающего обучения в модульном варианте планирования учебного материала.

Выявленное повышение степени обученности техническим действиям в ЭГ в конце исследования демонстрирует эффективность опережающего подхода в единстве сопряженной взаимосвязи с развивающим обучением к учебной деятельности учащихся начальной школы.

Выводы. Таким образом, в ходе проведенного эксперимента была доказана эффективность опережающего подхода к учебной деятельности учащихся начальной школы с использованием методики обучения техническим действиям игры в мини-футбол, основанной на положениях теории учебной деятельности.

Литература:

1. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. – Москва: ИНТОР, 1996.– 544 с.

2. Исаков В.Л. Педагогический мониторинг как средство повышения эффективности учебного процесса: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. – 2007. – 24 с.

3. Кудрявцев М.Д. Особенности применения методики обучения младших школьников двигательным действиям на основе теории учебной деятельности // Теория и практика физ. культуры. - 2003. - N 7. - С. 55-57

4. Кузнецов В.И. Формирование культуры здоровья в процессе уроков физической культуры в начальной школе: учеб.-методическое пособие. – Чита: Изд-во ЗабГГПУ, 2009. – 168 с.

5. Матвеев А.П. Программа общеобразовательных учреждений: физическая культура – начальные классы. – Москва: Просвещение, 2006. – 25 с.

6. Плотникова И. И. Галимов Г. Я., Кудрявцев М. Д. Особенности применения развивающих образовательных технологий на уроках физической культуры / Вестник Бурятского государственного университета. — 2013. — Вып. 13. — С. 105–109.

7. Плотникова И. И. Галимов Г. Я., Кудрявцев М. Д. Развивающее обучение школьников игре в футбол на уроках физической культуры / Вестник Бурятского государственного университета. — 2013.— Вып. 13. — С. 109–113.

8. Плотникова И. И. Опережающий подход в физическом воспитании школьников: монография / И. И. Плотникова, Г. Я. Галимов. — Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2014. — 188 с.

9. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. – Москва: Педагогика, 1989. – 484 с.

УДК: 378.14

заместитель начальника кафедры тактико-специальной подготовки,
кандидат педагогических наук Подпорин Игорь Васильевич
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ КАК РЕСУРС ОЦЕНКИ МОТИВАЦИИ И ПОДГОТОВЛЕННОСТИ БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России к будущей профессиональной деятельности. На основе концепции формирования и развития профессионально-значимых качеств специалиста сделан количественный и качественный анализ требований предъявляемых к профессиональной деятельности сотрудника полиции. В работе раскрыты критерии профессионально-ориентированной методики обучения, которые могут быть применены для оценки мотивации и подготовленности будущих сотрудников полиции.

Ключевые слова: будущие сотрудники полиции, образовательные организации МВД России, профессионально-ориентированная методика обучения, профессиональная подготовка, обучение, образование, воспитание, мониторинг качества образования, рейтинговая система контроля успеваемости, модель рейтинговой оценки успеваемости.

Annotation. The article considers the training of cadets and students of educational institutions of the Ministry of internal Affairs of Russia for future profession. based on the concept of the concept of formation and development of professionally significant qualities of a specialist made quantitative and qualitative analysis of the requirements for the professional activities of the police officer. The paper reveals the criteria of professional training methods that can be used to assess the motivation and preparedness of future police officers.

Keywords: future police officers, educational organizations of the Ministry of internal Affairs of Russia, professional methods of training, professional training, education, monitoring the quality of education, the rating system of monitoring performance, the model of rating assessment of performance.

Введение. Система измерения качества образовательных результатов (а именно, качества усвоения студентами учебных дисциплин, предусмотренных учебными планами вузов) должна включать объективные, простые в применении и понятные показатели и критерии. Только в этом случае применяемая система оценивания сможет обеспечить руководство вуза необходимой информацией для принятия соответствующих управленческих решений, а также сможет способствовать повышению мотивации обучающихся в вузе лиц.

Формулировка цели статьи. В данной статье предполагается провести структурный анализ такого феномена как комплексный подход к определению качества образования. При комплексном подходе к определению качества образования необходимо отметить, что для данного понятия необходимо дать ему общую характеристику. С этой целью нам нужно рассмотреть такие термины и понятия как «обучение», «образование», «воспитание», «качество образования», «мониторинг качества образования», «модель рейтинговой оценки успеваемости», «рейтинговую интенсивную технологию модульного обучения» и «рейтинговую систему контроля успеваемости».

Под обучением понимается основной путь приобретения знаний, планомерный и целенаправленный организованный процесс получения образования под руководством преподавателей.

Образование – это процесс в результате, которого происходит усвоение учебного материала, знаний, создаются необходимые условия для подготовки человека к трудовой и жизненной деятельности. Образование – это социальный продукт, который строится на фундаменте обучения и является результатом титанического труда профессорско-преподавательским состава, усвоения обучающимися знаний, овладение ими умениями, навыками, развития у них научного мировоззрения, морально-волевых качеств, воспитания нравственности, в том числе творческих задатков и способностей. Следует подчеркнуть, что обучение тесно связано с воспитанием.

В педагогике воспитание выступает как общественное явление, противоречивый социальный процесс вхождения молодого поколения в общественную жизнь и во все межличностные отношения, которые являются его основой и включают: образование, творчество, поведение, трудовую деятельность, быт, духовность и прочее. Следовательно, основными категориями в процессе занятий по физической подготовке курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России являются обучение, образование и воспитание [2, 3, 4].

Как считают Ф.Ч. Коблов и Р.Ш. Хадиков в своей работе «К вопросу о совершенствовании профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел в период прохождения обучения в образовательных организациях МВД России»: «…Анализ профессиональной подготовки слушателей в образовательных структурах системы МВД России свидетельствует, что осуществляемое обучение не всегда достигает требуемых результатов. В силу недостаточной развитости коммуникативных способностей имеют место конфликты с гражданами, случаи неправомерного и неумелого применения специальных средств, физической силы. Имеют место факты нерешительности при необходимости действовать быстро и оперативно. Но при этом одной из основных задач обучения является - подготовка квалифицированных кадров для органов внутренних дел в соответствии с требованиями правоохранительной деятельности…» [10, С. 15-19].

Чтобы в современных реалиях успешно решать задачи, которые призваны решать сотрудники органов внутренних дел, необходим качественно новый уровень профессиональной подготовки личного состава. В качестве этих задач приоритетными направлениями можно назвать формирование готовности как к правомерному, так и решительному применению мер принуждения для охраны правопорядка, формирование умения обеспечивать общественную безопасность, создание условий для развития навыков тактически грамотных действий [8, с. 90].

Когда практическая сторона реалий служебной деятельности, ставит перед работниками полиции такие задачи, решать которые приходится практически при полном, остром дефиците времени, и когда нужно в этот кратчайший временной отрезок не только показать навык точного распознавания характера происходящего в текущий момент события, либо назревающего, но и суметь объективно его оценить, приняв максимально правильное решение. Для всего этого совершенно необходимо, чтобы у сотрудника полиции были сформированы значимые профессиональные качества.

В ряде исследований данной проблемы встречаются данные, свидетельствующие о том, что среди сотрудников ОВД часто встречаются должностные лица, которые, как правило, не отличаются высоким или хотя бы достаточным уровнем не только теоретической, но и практической подготовки к профессиональной деятельности в социономической диаде «человек-человек». При этом в ходе выполнения своих функций, они вынуждены использовать сложившиеся стереотипные профессиональные паттерны, которые, в свою очередь, практически всегда не являются эффективными в условиях служебной деятельности. Очевидным является тот факт, что именно от полноты и скорости решения этой проблемы, зависит каким образом будет происходить формирование и становление сотрудника полиции нового времени, который должен быть способен к выполнению стоящих перед правоохранительными органами задач. Причем уровень выполнения этих задач должен быть высоким, и это требование не только времени или профессии, но и безопасности. В настоящее время Министерством внутренних дел России сформирована и получила целостное развитие система профессиональной подготовки, обеспечивающая потребности ОВД в квалифицированных сотрудниках, включающая все подсистемы и этапы обучения. Созданию этой системы предшествует огромная работа по укреплению нормативно-правовой базы и управленческой составляющей профессиональной подготовки кадров, экспериментальная практика по внедрению в процесс обучения новых технологий, изучение, обобщение отечественного и зарубежного передового опыта. Обучению сотрудников умелым, эффективным и тактически грамотным действиям, обеспечивающим успешное выполнение оперативно-служебных и служебно-боевых задач во многом способствует уровень организации профессионального обучения сотрудников ОВД, используемые при этом формы и методы [3]. Современное состояние профессионального обучения характеризуется стремлением к его модернизации, повышению качества подготовки сотрудников ОВД, внедрению непрерывности образования и практической ориентированности учебного процесса с учетом особенностей образовательных учреждений и спецификой региона. Профессиональное обучение считалось и считается одним из приоритетных направлений оперативно-служебной деятельности ОВД [9, с. 70-71].

Изложение основного материала статьи. На сегодняшний день новые тенденции в профессиональном обучении будущих сотрудников органов внутренних дел детерминированы не только переменами в социально-экономической сфере общества, но и, безусловно, изменениями в криминогенной обстановке, а логическое следствие этого сопряжено с повышением и ужесточением требований к их подготовке. Все большую значимость сегодня приобретают процесс формирования задатков к инновационной деятельности, а также постоянная потребность в профессиональном росте. Сам процесс подготовки сотрудников полиции начинается еще в стенах образовательных организаций МВД России, причем в этот процесс эксплицированы и система общих знаний, умений и навыков, и профессиональный комплекс теоретико-практической подготовленности, которые жизненно необходимы при выполнении служебной деятельности для развития и совершенствования навыков и компетенций решения оперативно-служебных задач, выполнения обязанностей служебно- профессионального предназначения [6, с. 160].

В качестве критериев профессионально-ориентированной методики обучения могут быть применены оценки мотивации и готовности будущих полицейских к оперативно-служебной деятельности, развития у них профессионально-значимых качеств, изменения качества усвоения специальных знаний [2, с. 69]. Для этого возможно применение анкетирования, письменных опросов, бесед, а также педагогического тестирования с целью выявления уровня потребностей в самообразовании, способности к самооценке, развития у обучаемых таких качеств как психологическая устойчивость, профессиональное внимание и память, умение слушать и слышать граждан, способность интерпретировать полученную информацию при решении профессиональных задач.

Проведенное исследование, позволило выявить и проанализировать основные компоненты профессионально-ориентированной методики обучения будущих сотрудников полиции.

Формирование высокой мотивации к дальнейшей деятельности и возможности реализации ее результатов в своей оперативно-служебной деятельности создает предпосылки к возникновению мотивационно- ценностного компонента [3, с. 12]. Достигая успехов в служебно- профессиональной подготовке обучающийся целеполагается на успешную деловую карьеру и профессиональный рост.

Основные нормативно-правовые акты и особенности служебной деятельности в органах внутренних дел выступают в качестве компонента профессионально-ориентированной методики обучения направленного на учет специфики полицейской работы при отборе содержания профессиональной подготовки.

В рамках организации образовательного процесса в технологическом аспекте важную роль играет компонент проектирования и внедрения профессионально-ориентированной методики обучения в профессиональную подготовку с использованием дидактических и общепедагогических процедур взаимодействия педагога и обучающегося [10, с. 18].

Следует отметить также значение личностно-ориентированного подхода к обучению будущих полицейских, который входит в группу компонентов профессионально-ориентированной методики обучения и предъявляет определенные требования к внимательности при выборе стиля обучения.

Практическую значимость и применение имеет такой компонент, как наличие взаимодействия педагога и обучающегося на уровне сотрудничества. При этом педагогическое сотрудничество выглядит предпочтительнее, чем взаимодействие и соподчинение.

Выводы. Подводя итоги, следует отметить, что применение профессионально-ориентированной методики обучения в образовательном процессе образовательных организаций МВД России позволяет повысить уровень профессиональной подготовленности будущих сотрудников полиции, ориентированной на повышение стимулирующих и мотивационных составляющих образовательного процесса и активизацию познавательной деятельности обучающихся.

Литература:

1. Нормативно-правовой акт: ГОСТ 15467-79. Управление качеством продукции. Основные понятия. Термины и определения. – М.: Стандартинформ, 2009.
2. Нормативно-правовой акт: Об образовании в РФ: федер. закон Рос. Федерации от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ // Рос. газ. 2012. 31 дек.
3. Гривенная Е.Н. Модель рейтинговой оценки успеваемости обучающихся в высшем учебном заведении МВД России: учебное пособие / Е.Н. Гривенная. – Краснодар: Краснодарский университет МВД России, 2013. – 52 с.
4. Подпорин И.В., Карабаш Д.В. Формирование готовности курсантов к самообразовательной деятельности в процессе обучения в образовательных организациях МВД России // Краснодар, 2017.
5. Подпорин И.В. Специфика формирования мотивации профессионального самообразования курсантов вузов МВД // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2015. № 2 (158). С. 202-207.
6. Подпорин И.В. Формирование готовности курсантов к самообразовательной деятельности в процессе обучения в вузе МВД России // диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Краснодарский государственный университет культуры и искусств. Краснодар, 2012
7. Подпорин И.В. Концептуальная модель готовности курсантов к самообразовательной деятельности в условиях обучения в вузе МВД России // Общество и право. 2012. № 2 (39). С. 301-305.
8. Подпорин И.В. Условия формирования готовности курсантов к самообразовательной деятельности в вузе МВД России // Вестник Краснодарского университета МВД России. 2012. № 1 (15). С. 88-91.
9. Гричанов А.С. К вопросу о профессиональной защищенности сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации // Совершенствование профессиональной и физической подготовки курсантов, слушателей образовательных организаций и сотрудников силовых ведомств / А.С. Гричанов. – Иркутск. 2015. – С. 69-72.
10. Коблов Ф. Ч., Хадиков Р. Ш. К вопросу о совершенствовании профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел в период прохождения обучения в образовательных организациях МВД России // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 47. – С. 15–19. – URL: http://e-koncept.ru/2016/76574.htm.

Педагогика

УДК 371.13:373.3

ассистент кафедры методик начального
и дошкольного образования Пожидаева Татьяна Викторовна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования «Крымский федеральный
университет им. В. И. Вернадского» (г. Евпатория)

ПРОЦЕСС ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье предложены этапы проектирования индивидуальных образовательных маршрутов профессиональной подготовки будущих педагогов начального образования, раскрыто содержание каждого этапа. Обоснована взаимосвязь этапов (проектировочный, реализации и оценочный) и компонентов (диагностический, целевой, организационно-педагогический, содержательный, технологический, результативный) индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся.

Ключевые слова: индивидуальный образовательный маршрут, профессиональная подготовки, будущие педагоги начального образования.

Annotation. The article proposes the stages of designing individual educational routes of professional training of future teachers of primary education, reveals the content of each stage. The interrelation of stages (design, realization and evaluation) and components (diagnostic, target, organizational and pedagogical, informative, technological, effective) of individual educational routes of students.

Keywords: individual educational route, professional training, future teachers of primary education.

Введение. В современной образовательной практике процесс проектирования индивидуальных образовательных маршрутов профессиональной подготовки будущих педагогов начального образования обеспечивает обучающимся осознание своего профессионального потенциала, возможности дальнейшего развития и совершенствования. Построенная по индивидуальному образовательному маршруту система профессиональной подготовки позволит обучающимся легче адаптироваться к образовательному процессу в высшем учебном заведении, овладеть необходимыми компетенциями и стать успешным в своей профессиональной карьере. Важность проектирования индивидуальных образовательных маршрутов профессиональной подготовки будущих педагогов начального образования обусловила необходимость изучения этапов и компонентов данного процесса.

Формулировка цели статьи. Цель статьи – охарактеризовать процесс проектирования индивидуальных образовательных маршрутов профессиональной подготовки будущих педагогов начального образования.

Изложение основного материала статьи. Для обучающихся сам процесс проектирования индивидуального образовательного маршрута профессиональной подготовки будущих педагогов начального образования происходит в три этапа: проектировочный этап, этап реализации, оценочный этап.

Проектировочный этап включает в себя диагностический, целевой, организационно-педагогический и содержательный компоненты. Раскроем содержание данных компонентов.

Диагностический компонент предполагает осуществление диагностики по отношению к каждому конкретному обучающемуся, с использованием различных методик. В ходе диагностики определяется уровень сформированности общих компетенций личности, изучаются особенности высшей нервной системы, мотивы профессиональной подготовки и интересы, ценностные ориентации, установки в выборе профессии.

Целевой компонент представлен как совокупность цели и системы задач, результатом решения которых является достижение требований профессиональной подготовки специалистов и совершенствования личностных качеств будущих педагогов. Согласно ФГОС ВО, в результате освоения программы бакалавриата у выпускника должны быть сформированы компетенции, установленные программой бакалавриата [15]. Программа бакалавриата устанавливает универсальные компетенции, связанные с системным и критическим мышлением, разработкой и реализацией проектов, командной работой и лидерством, коммуникацией, межкультурным взаимодействием, самоорганизацией и саморазвитием, безопасностью жизнедеятельности. Общепрофессиональные компетенции формирующиеся в ходе профессиональной подготовки охватывают такие категории: этические и правовые основы профессиональной деятельности, разработка основных и дополнительных образовательных программ, совместная и индивидуальная учебная и воспитательная деятельность обучающихся, построение воспитывающей образовательной среды, контроль и оценка формирования результатов образования, психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, взаимодействие с участниками образовательных отношений, научные основы педагогической деятельности. Профессиональные компетенции связаны с трудовыми функциями педагога, прописанными в профессиональном стандарте «Педагог» [13], а также согласованы с требованиями работодателей к профессиональной подготовке специалистов, которые выделяют среди основных требований именно способность проектировать личный индивидуальный образовательный маршрут.

Целевой компонент предусматривает также постановку требований к результатам сформированности индивидуальных особенностей обучающихся. К индивидуальным особенностям обучающихся относим: интеллектуальные, эмоционально-волевые, коммуникативные свойства и особенности межличностного взаимодействия.

Организационно-педагогический компонент связан с созданием условий для достижения педагогических и индивидуальных целей. Организационно-педагогические условия в научной литературе рассматриваются как:

– совокупность возможностей содержания, форм, методов целостного педагогического процесса, направленных на достижение целей педагогической деятельности (В.А. Беликов [1, с. 235]);

– совокупность внешних обстоятельств осуществления функций управления и внутренних особенностей образовательной деятельности, которые обеспечивают сохранение полноты образовательного процесса, целостности, его результативности и целенаправленности (Г.А. Демидова [2]);

– совокупность объективных возможностей, обеспечивающих успешное решение поставленных задач (Е.И. Козырева [8, с. 4-9]);

– совокупность объективных возможностей обучения и воспитания, организационных форм и материальных возможностей, а также обстоятельств взаимодействия субъектов педагогического процесса (С.Н. Павлов [10, с. 19]);

– принципиальное основание для связывания процессов деятельности по управлению процессом формирования профессионально-педагогической культуры личности (А.В. Сверчков [14]).

Исходя из данных определений, мы видим, что организационно-педагогические условия рассматриваются как возможности, обстоятельства, принципиальное основание для связывания процессов. Опираясь на определение, выдвинутое Е.И. Козыревой [8], сформулируем рабочее определение понятия организационно-педагогические условия. В данном исследовании под организационно-педагогическими условиями будем понимать совокупность объективных возможностей, обеспечивающих успешное проектирование индивидуального образовательного маршрута профессиональной подготовки будущих педагогов начального образования.

Среди условий, необходимых для проектирования индивидуального образовательного маршрута профессиональной подготовки, предложены следующие: создание в высшем учебном заведении информационно-образовательной среды, внедрение системы педагогической поддержки обучающихся при прохождении индивидуального образовательного маршрута.

Информационно-образовательная среда как одно из условий проектирования индивидуального образовательного маршрута рассматривается как комплекс таких компонентов:

1. Информационно-образовательные ресурсы (библиотечные фонды вуза, электронно-библиотечная система к которой подключено высшее учебное заведение, кафедральные фонды (учебники, учебные, учебно-методические пособия, методические рекомендации и т.д.), в том числе в электронном виде, интернет-классы, сетевые педагогические сообщества, предметные сообщества в сети интернет, наличие доступа в интернет).

2. Компьютерные средства обучения (автоматизированная система контроля знаний, компьютерная техника и ее программное обеспечение).

3. Система управления образовательным процессом (модульный принцип построения курсов дисциплин, разработка и внедрение инновационных технологий обучения, учебно-методические комплексы, организация научно-исследовательской работы обучающихся, участие их в научно-практических конференциях).

Рассмотренные средства обеспечивают возможность самостоятельно выбирать индивидуальный образовательный маршрут, методы и формы решения образовательных задач, способы рефлексии, контроля, самооценки своей деятельности, индивидуальный выбор элективных дисциплин, дополнительной тематики и творческих работ по каждому образовательному модулю [11, с. 229].

В работе одним из условий выделена система педагогической поддержки обучающихся при прохождении индивидуального образовательного маршрута. Разработка и внедрение индивидуальных образовательных маршрутов будущих педагогов начального образования в соответствии с индивидуальными потребностями и возможностями образовательного процесса невозможна без внедрения позиции тьютора как педагога, деятельность которого направлена на осуществление координации процесса становления личности в современных условиях обучения (В.Б. Лебединцев [9]).

Содержательный компонент проектировочного этапа заключается в отборе содержания для индивидуального образовательного маршрута, а также построении индивидуального плана обучающегося по семестрам и годам обучения, разработке рекомендаций по изучению дисциплин учебного плана, создании полноценного учебно-методического комплекса дисциплины.

Этап реализации индивидуального образовательного маршрута опирается и взаимосвязан с проектировочным этапом и предполагает построение технологических карт учебных дисциплин, определение

педагогических технологий, методов и систем обучения. Рассмотрим данные элементы этапа реализации индивидуального образовательного маршрута будущих педагогов начального образования более подробно.

Технологическая карта прохождения индивидуального образовательного маршрута по учебной дисциплине предполагает собой сетку тем предмета, количество выделенных на данную тему часов, примерные сроки их сдачи, самооценку обучающегося, отметку о выполнении преподавателем, а также формы представления результатов. Формы предъявления оценочных материалов подбираются педагогом самостоятельно, исходя из того, какие компетенции формируются в процессе изучения предмета и какова сама направленность предмета. Приведем пример форм предъявления оценочных средств по дисциплине «Введение в педагогическую деятельность»: конспект, сочинение, реферат, терминологический словарь, модель личности педагога-профессионала, профессиограмма, составленный обучающимся кроссворд, библиография и аннотация статей и пособий, выполнение упражнений, индивидуальный образовательный маршрут, педагогическая газета и т.д.

В научной литературе среди педагогических технологий, применяемых в современных условиях в образовательном процессе выделяют следующие: дифференцированное (разноуровневое) обучение; проектные технологии; обучение в сотрудничестве; использование интенсивных методов обучения (игровая технология, коммуникативная технология, проблемное обучение); информационно-коммуникационные технологии; модульное обучение (Е.А. Дзюба [3]). Методы обучения в высшем учебном заведении можно разделить на три группы: активные, пассивные и интерактивные. Наибольший интерес для нашего исследования представляют активные и интерактивные методы исследования, так как они отличаются от традиционных (пассивных) методов. Пассивный метод, согласно Г.А. Кондратьевой и В.М. Климакиной, – это «традиционный повествовательный способ донесения преподавателем необходимой для формирования знаний по определенной тематике информации» [7, с. 8]. Авторы подчеркивают, что «активные и интерактивные в большей мере способствуют развитию мышления обучающихся, поисковых и исследовательских способностей, вовлекают их в решение проблем, максимально приближенных к реальным производственным ситуациям, расширяют и углубляют профессиональные знания, практические навыки и умения на основе использования знаний, формируют мотивацию к инновационной деятельности».

Проанализировав научные труды И.В. Китаевой и С.В. Щербатых подчеркнем, что активные методы обучения – это методы, при которых педагог и обучающийся находятся в ситуации активного диалога. Интерактивные методы обучения – это методы, при которых осуществляется взаимодействие обучающихся между собой и преподавателем (может быть непосредственным и опосредованным), позволяющее реализовывать в обучении идеи коллективной мыслительной деятельности и взаимообучения, процесс общения «на равных», при котором все участники готовы высказывать свои идеи, обмениваться друг с другом информацией, отстаивать свою точку зрения в видении проблемы, включающее в себя анализ реальных ситуаций и проблем окружающей действительности (неактуальное, неинтересное учебное задание не способно вызвать интерес у учащихся) [6].

Активные методы обучения можно разделить на группы: игровые, дискуссионные, рейтинговые и тренинговые. К самым распространенным активным методам обучения в вузе относим: кейс-технологии, презентации, проблемные лекции, дидактические игры, баскет-метод. К методам интерактивного обучения могут быть отнесены: метод деловой игры, кейс-метод, эвристическая беседа, метод дискуссии, метод круглого стола, мозговой штурм, конкурсы практических работ с последующим их обсуждением (В.А. Шамис [16]), а также BarCamp, или антиконференция, метод проектов, аквариум и т.д.

Самыми распространенными среди преподавателей, по мнению Г.Ф. Приваловой, являются следующие интерактивные формы: мозговой штурм (мозговая атака, брейнсторм); «круглый стол (дебаты, дискуссия); case-study (ситуационный анализ, анализ конкретных ситуаций); работа в малых группах; мастер-классы; обучающие игры (деловые, имитационные, ролевые, образовательные и др.); использование общественных ресурсов (экскурсии, приглашение специалистов); социальные проекты и другие внеаудиторные формы обучения (фильмы, соревнования, спектакли, выставки и др.); интерактивная лекция с использованием аудио- и видеоматериалов; сократический диалог; обсуждение дискуссионных вопросов и проблем (ПОПС-формула, шкала мнений, займи позицию); «переговоры и медиация», «анализ казусов», «дерево решений», «лестницы и змейки»; тренинги и др.» [12].

Таким образом, разнообразие технологий и методов обучения позволит сделать процесс прохождения индивидуального образовательного маршрута обучающихся более эффективным и добиться желаемых результатов.

Оценочный этап предусматривает реализацию результативного компонента индивидуального образовательного маршрута и включает в себя самооценивание и оценивание педагогом, а также итоговую диагностику (оценка уровня сформированности универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций).

Самооценивание при реализации индивидуального образовательного маршрута профессиональной подготовки будущего педагога начального образования играет важную роль, так как выступает основной частью самоконтроля и позволяет обучающемуся контролировать свою учебную, научную, общественную деятельность, оценивать ее и решать, какие ему необходимо внести коррективы в свой образовательный процесс. В трудах А.В. Захаровой, самооценка представлена как существенное образование человека, принимающее прямое участие в регуляции личностью своей деятельности и поведения, т.е. как самостоятельная характеристика личности, ее центральный компонент, который формируется при непосредственном участии самой личности и выражающий качественное своеобразие ее внутреннего мира [5].

Соглашаясь с мнением И.М. Елкиной, приходим к выводу, что самооценка – составляющая самосознания, которая выступает существенным элементом системы оценивания результатов обучения как при личностно-ориентированном, так и компетентностном подходах к обучению, позволяющая обучающемуся самостоятельно анализировать свои достижения и планировать дальнейшую учебную деятельность, а преподавателю скорректировать меры по формированию определенных аспектов компетенций или индивидуальную образовательную траекторию студента [4].

Выводы. Приходим к выводу, что проектирование индивидуальных образовательных маршрутов профессиональной подготовки будущих педагогов начального образования будет возможно и эффективно

при учете требований ФГОС ВО и работодателей, соблюдении определенных этапов, создании благоприятных условий, плодотворной и ответственной работе всех участников образовательного процесса.

Литература:

1. Беликов В.А. Философия образования личности: деятельностный аспект: монография. – М.: Владос, 2004. – 357 с.
2. Демидова Г.А. Организационно-педагогические условия формирования лидерского потенциала менеджера социально-трудовой сферы в рефлексивной среде дополнительного профессионального образования // Педагогические и психологические науки: актуальные вопросы: материалы Международной заочной научно-практической конференции. Ч. I. (31 октября 2012 г.). – Новосибирск: Сибирская ассоциация консультантов, 2012. – С. 32-38.
3. Дзюба Е.А. Использование современных технологий обучения в вузе / Северо-Кавказский психологический вестник. – 2009. – 7 (4). – С. 63–72.
4. Елкина И.М. О роли и формах самооценки студентов при оценке результатов обучения // Ценности и смыслы. – № 6 (22). – 2012. – С. 122–134.
5. Захарова, А.В. Структурно-динамическая модель самооценки / А.В. Захарова // Вопросы психологии / Ред. А.М. Матюшкин, О.А. Конопкин. – 1989. – №1. – С. 5–15.
6. Китаева И.В., Щербатых С.В. Интерактивные методы в обучении стохастике учащихся основной школы (на примере кейс-метода и метода проектов) // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2013. – № 1. – С. 107–110.
7. Климкина В. М., Кондратьева Г. А. Современные методы обучения как одно из средств повышения эффективности учебного процесса в вузе [Электронный ресурс] // Огарев-online. – 2016. – №10. – Режим доступа: http://journal.mrsu.ru/arts/sovremennye-metody-obucheniya-kak-odno-iz-sredstv-povysheniya-effektivnosti-uchebnogo-processa-v-vuze
8. Козырева Е.И. Школа педагога-исследователя как условие развития педагогической культуры // Методология и методика естественных наук: сб. науч. тр. – Омск: Изд-во ОмГПУ, – № 4. – 1999. – 24 с.
9. Лебединцев, В.Б. Модификация программ учебных предметов для организации коллективных занятий / В.Б. Лебединцев. – Красноярск: Поликом, 2007. – 188 с.
10. Павлов С.Н. Организационно-педагогические условия формирования общественного мнения органами местного самоуправления: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 1999. – 23 с.
11. Пожидаева Т.В. Информационно-образовательная среда как условие проектирования индивидуальных образовательных маршрутов профессиональной подготовки будущих педагогов начального образования // Научные открытия Сборник статей III Международной научной конференции. Редактор Т.В. Турубарова. – 2018. – С. 227–231.
12. Привалова Г.Ф. Активные и интерактивные методы обучения как фактор совершенствования учебно-познавательного процесса в вузе [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3. – Режим доступа: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=13161
13. Профессиональный стандарт «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской федерации от 18.10.13 г. № 544н [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/
14. Сверчков А.В. Организационно-педагогические условия формирования профессионально-педагогической культуры будущих спортивных педагогов // Молодой ученый. – 2009. – №4. – С. 279-282.
15. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.02.2018 г. № 121 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://xn--80abucjiibhv9a.xn-p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/12496
16. Шамис В.А. Активные методы обучения в вузе // Сибирский торгово-экономический журнал. – 2011. – С. 136–144.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Попова Наталья Владимировна
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул);
кандидат технических наук, доцент Клейменова Марина Николаевна
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

ВЛИЯНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Представленный в статье материал – это теоретический анализ и практический опыт совершенствования физкультурно-спортивной деятельности с детьми в условиях детско-юношеской спортивной школы. В статье рассматриваются вопросы организации воспитательной работы в учебно-тренировочном процессе. Принципиальным отличием авторского подхода является то, что включения инноваций в образовательное пространство детско-юношеских школ и его обновление позволит повысить эффективность воспитательной работы с детьми. Раскрываются варианты применения методов и средств эффективности формирования общей культуры подрастающего поколения, совокупности его социальных ценностей, знаний, норм и двигательных способностей специально созданной образовательной средой, пронизанной соревновательностью и чувством ответственности за совершенные дела и поступки.

Ключевые слова: образовательная среда, процесс организации, воспитательная работа, инновационные технологии.

Annotation. The material presented in article is a theoretical analysis and practical experience of improvement of sports and sports activity with children in the conditions of children's and youth sports school. In article questions of the organization of educational work in educational and training process are considered. Fundamental difference of

author's approach is that inclusions of innovations in educational space of schools for children and young people and its updating will allow to increase efficiency of educational work with children. Options of application of methods and means of efficiency of formation of the general culture of younger generation, set of its social values, knowledge, norms and motive abilities specially created educational environment penetrated by a competitive spirit and a sense of responsibility for perfect affairs and acts reveal.

Keywords: educational environment, process of the organization, educational work, innovative technologies.

Введение. Проблемы, стоящие перед современным воспитанием, требует необходимости найти при этом общую основу, ключ для решения жизненно важных сегодня экологических, национальных и этических проблем в системе воспитания учащихся.

В рамках нашего исследования, можно раскрыть, опираясь на практические исследования авторов на саму технологию и ее обеспечения совершенствования образовательной среды [2].

Одним из популярных видов спорта среди детей и подростков является фехтование, которое представляет собой единоборство людей на спортивном холодном оружии, обусловленное определенными правилами.

Ведение фехтовального боя характеризуется активными проявлениями инициативы, целеустремленности, ответственности перед коллективом, выдержки, смелости, решительности в достижении поставленной цели. Систематические занятия фехтованием способствуют развитию многих ценных моральных качеств.

В работах педагогов исследователей раскрывается проблема творческого развития индивидуальности подрастающего поколения в условиях детско-юношеской спортивной школы, что является главной задачей в воспитательном процессе в условия образовательной среды [1].

Изложение основного материала статьи. В нашей воспитательной работе одним из основных являлся метод нравственных упражнений посредством организации различных видов практической деятельности спортсменов в процессе учебно-тренировочных занятий. Специфика данного метода заключается в том, что в ходе его применения процесс воспитания юных спортсменов оказывается органически вплетенным в их повседневную жизнь, в логику выполнения ими разнообразных дел и задач, необходимых для спортивного коллектива и общества. Тренер в этом случае получает возможность целенаправленно приучать всех воспитанников к нужным нормам общественной направленности поведения, оставляя в тени свою позицию воспитателя и, тем самым, не подавляя присущего подросткам стремления к «взрослости».

Что касается режимных и тренировочных упражнений, то эти методы приучения мы рассматриваем как подсобные, призванные дополнить и усилить метод организации спортивно-тренировочной деятельности. Вспомогательным практическим методом можно считать и специальные упражнения подростков, применяемые тренером для привития им определенных навыков этикета, элементов культурного поведения.

Физкультурно-спортивная деятельность, в которую вовлекаются дети в процессе физического воспитания, является одним из эффективных механизмов слияния общественного и личного интересов формирования общественно необходимых индивидуальных потребностей [5]. Мы уже отмечали, что умственная деятельность пронизывает все этапы нравственного действия.

В детско-юношеской спортивной школе тренеры вместе со спортсменами предварительно как бы проигрывают все возможные варианты хода спортивной борьбы. Ставя перед юным фехтовальщиком определенную цель, тренер побуждает воспитанника: наметить перед собой личную цель в соответствии с конкретными условиями и личными возможностями; осознать до начала соревнования общественное значение совершаемой им деятельности, значение ее для спортивного коллектива, команды; принять твердое решение осуществить личную цель, преодолев те трудности, которые могут встретиться в ходе тренировки и соревнования, иметь заранее обдуманные варианты действий; подготовиться к соревнованию технически и тактически так, чтобы не было непредвиденных срывов, которые потребовали бы дополнительных нервных нагрузок и могли отрицательно повлиять на достижение конечного результата; расширить свои знания за счет опыта, накопленного другими спортсменами в осуществлении комплекса действий в аналогичных условиях. Такая предварительная подготовка, на наш взгляд, помогает воспитанникам выполнить любое задание, проявив нравственно-волевые качества в борьбе за победу.

Таким образом, ребенку в процессе учебно-тренировочной и соревновательной деятельности в условиях детско-юношеской спортивной школы предъявляются высокие требования психологического, интеллектуального и физического порядка.

В учебно-тренировочных занятиях и соревнованиях юному фехтовальщику приходится преодолевать не только внешние, объективные трудности, но и внутренние, субъективные трудности, которые обусловлены индивидуально-психическими особенностями личности спортсмена. Они возникают в сознании воспитанника в виде соответствующих мыслей, чувств, переживаний и психических состояний.

В зависимости от индивидуальных особенностей подростка субъективные трудности в одних и тех же условиях проявляются по-разному: от малозаметных сомнений в своих силах и незначительных волнений до почти аффективных состояний, сопровождающихся ослаблением, а иногда и потерей сознательного контроля над своими действиями. Это оказывает самое неблагоприятное влияние на моторные функции и в целом затрудняет достижение намеченных целей. Субъективные трудности, выступавшие в виде отрицательных эмоциональных состояний, нежелательных переживаний (например, страха), могут возникнуть под влиянием не только личного опыта, но и под воздействием отдаленного и, казалось бы, отвлеченного раздражителя: случайно услышанного слова, реплики, прочитанной накануне статьи и т.д. Отрицательные эмоциональные состояния и переживания часто приводят к общему нарушению двигательных функций, ослаблению динамики нервно-мышечных процессов.

Наш опыт показывает, что научиться управлять эмоциональными состояниями можно в учебно-тренировочных боях и соревнованиях. Это зависит от опыта воспитанника, степени его подготовленности, знаний, развития общественной направленности, чувства ответственности, типа нервной системы, интересов, притязаний, характера. Эмоциональное состояние ярко отражается на внешнем облике человека. Мимика, жесты, осанка, цвет и состояние кожи - все это выражение внутренних состояний, по которым можно определить настроение, чувства ребенка. Занятия спортивной деятельностью способствуют формированию у детей положительных эмоций.

С позиции культурологического подхода можно рассмотреть совершенствования образовательной среды детско-юношеской спортивной школы в работах научных деятелей, охватывающих области физкультурно-спортивной деятельности [3].

В детско-юношеской спортивной школе ребенок свободен в выборе и в смене предмета занятий. Во многих случаях он свободен также в выборе форм движений и фехтовальных действий для решения возникающих двигательных задач. Чем квалифицированнее воспитанник, тем в большей мере в процессе спортивной деятельности у него возникает чувство свободы движений. Сознание свободы выбора, свободы действий вызывает положительные эмоции. В той или иной мере фехтование позволяет выйти из круга обычных действий и интересов. Достигается это высокими напряжениями, драматическими ситуациями, не сбывшимися надеждами и всплесками радостей победы, которые присущи занятиям фехтованием и спортивным соревнованиям. Смена характера спортивной деятельности, его ритма, появление новых раздражителей, их не повседневностью вызывают положительные эмоции.

Спортивный клуб обеспечивает расширение прав и обязанностей воспитанников, наращивание степени ответственности их перед коллективом, использование доверия выступать в соревнованиях за клуб, город, край, что позволяет укреплять чувство чести и собственного достоинства, формирует качества коллективиста-общественника, защищающего честь определенного коллектива.

В любой спортивной игре успех зависит от действий каждого: ошибка одного - проигрыш всего коллектива, хорошая игра одного коллектива ближе к успеху. Обычные посещения спортивных соревнований, совместные экскурсии или просмотры кинофильмов могут быт использованы как средство для того, чтобы поставить детей в определенную цепь взаимозависимости.

Активная двигательная деятельность регулирует возбудительные и тормозные процессы центральной нервной системы. Учебно-тренировочные занятия фехтованием, участие в подвижных и спортивных играх, соревнованиях, предъявляющих достаточно высокие объективные требования к организму воспитанника, могут снизить, а порой и вовсе нейтрализовать ранее возникшие негативные эмоциональные переживания.

Спортивная деятельность немыслима без острой и напряженной борьбы. Все виды подготовки юных фехтовальщиков, в том числе и их нравственная готовность, всесторонне проверяются в ходе состязаний. Соревнования являются главным компонентом в структуре спортивной деятельности. Во время соревнований у подростков не только выявляются направленность поведения, уровень тех или иных достижений, но они их формируют и развивают. Соревнование - лучшее средство формирования общественной направленности детей, подлинная школа воспитания спортивного мастерства. Соревнование - это всегда противоборство, в котором встречаются соперники, преследующие свои определенные цели. Каждый из них проявляет максимум активности, настойчивости, творчества, смекалки для достижения победы, показа лучшего для себя результата. Каждый из подростков стремится навязать свою волю сопернику. Поэтому соревнование требует от детей наивысшего проявления всех физических, духовных, моральных и ролевых качеств.

Фехтование содержит в себе большие воспитательные возможности, так один из видов спортивного единоборства оно требует от каждого конкретно взятого человека выдержки, самообладания, трезвой оценки своих сил и возможностей, решительности, настойчивости, упорства, других волевых качеств, которых так не достает многим детям. Вместе с тем, как и в любом другом виде спорта, фехтовальщик (особенно во время соревнований) выступает как представитель определенного коллектива, он представляет перед другими командами свой клуб, город, спортивное общество. Если человек не разовьет себе необходимые коллективистские качества, он не сможет достойно представлять спортивный коллектив. Только преодолев в себе индивидуализм, подросток может стать достойным членом коллектива и ему можно будет доверить выступление от имени этого коллектива.

Следовательно, фехтование помогает преодолевать у детей безволие и эгоизм и прививать им такие общественно значимые качества как волю и коллективизм [4].

В процессе учебно-тренировочных занятий и участия в соревнованиях все ребята, постепенно начинают понимать, что спортивный успех приходит лишь к тому, кто трудолюбив, настойчив, умеет постоять за честь своего коллектива. Для победы над противником нужно высокое спортивное мастерство, а оно является результатом горячего желания стать физически закаленным, выносливым, технически и тактически подготовленным, помноженного на огромное трудолюбие, систематическую работу над собой, своими слабостями на всех этапах спортивно-тренировочной деятельности.

Выводы. Таким образом, на любом из этапов морального становления ребенка объективные трудности физического, эмоционального, интеллектуального порядка в детско-юношеской спортивной школе должны носить динамический, нравственно устремленный характер. Важно, чтобы, удовлетворяя уже имеющиеся запросы детей, они вместе с тем, последовательно развивали и укрепляли у них новые запросы, социально более ценные. Именно при этом условии, как подтверждает наш опыт, у всех детей, удается успешно формировать устойчивую общественно полезную направленность, проявляющуюся в стремлении и способности воспитанника активно, без специальных побуждений извне следовать общественно направленному поведению.

Литература:

1. Мальгин В. Е., Гречухин С. Ю. Творческое развитие личности школьника в условиях учреждения дополнительного образования детей на примере детско-юношеской спортивной школы // Педагогика: традиции и инновации: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, июнь 2014 г.). - Челябинск: Два комсомольца, - 2014. - С. 76-78.
2. Попова Н.В. Технологическое обеспечение совершенствования образовательной среды // Форум молодых ученых. - 2016. - №4 (4). - С. 776-779.
3. Попова Н.В., Ельников А.В. Культурологический подход как основа совершенствования образовательной среды детско-юношеской спортивной школы // Мир науки, культуры, образования. - 2016. - Т. 61. - № 6. - С. 123-125
4. Шустиков Г.Б., Федоров В.Г. Систематизация базовых терминологических понятий в современном фехтовании // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. - 2014. - № 3 (109). - С. 200-205.
5. Яковлев А.Н. Эффективность физкультурно-спортивной деятельности // Оптимизация учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях физической культуры: материалы XXIII региональной научно-практической конференции с международным участием, 24 мая 2013 г. - Челябинск: УралГУФК, 2013. - С. 244-245.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Попова Наталья Владимировна
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул);
старший преподаватель Баянкина Дина Евгеньевна
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ КАК УСЛОВИЕ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. В данной научной статье мы делаем акцент на теоретический анализ и практический опыт совершенствования образовательной среды через организацию воспитательной работы со студенческой молодежью в условиях института физической культуры и спорта. Пытаемся рассмотреть вопросы организации воспитательной работы в учебно-тренировочном процессе. Принципиальным отличием нашего подхода является то, что включение инноваций в образовательное пространство института физической культуры и спорта и его обновление позволит повысить эффективность воспитательной работы и предупредить средствами физической культурой и спортом девиантное поведение студенческой молодежи. В ходе проведения нашей опытно-экспериментальной работы нами были определены основные положения, позволяющие сделать программу по предупреждению и преодолению отклоняющегося поведения студенческой молодежи с помощью средств физической культуры и спорта более эффективной.

Ключевые слова: образовательная среда, девиантное поведение, нравственные качества, воспитание, методы воспитания.

Annotation. In this scientific article we place emphasis on the theoretical analysis and practical experience of improvement of the educational environment through the organization of educational work with student's youth in the conditions of institute of physical culture and sport. We try to consider questions of the organization of educational work in educational and training process. Fundamental difference of our approach is that inclusion of innovations in educational space of institute of physical culture and sport and its updating will allow to increase efficiency of educational work and to warn means physical culture and sport deviant behavior of student's youth. During our skilled and experimental work we defined the basic provisions allowing to make the program for the prevention and overcoming of deviant behavior of student's youth by physical culture and sport of more effective.

Keywords: educational environment, deviant behavior, moral qualities, education, education methods.

Введение. Изменения, происходящие в нашем современном обществе, выдвинули целый ряд проблем, одной из которых является проблема девиантного (отклоняющегося) поведения студенческой молодежи. Девиантное поведение определяется учеными как: поступки, действия, не соответствующие официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам и ожиданиям; социальные явления, выражающиеся в относительно массовых и устойчивых формах человеческой деятельности, не соответствующих установленным в обществе критериям поведения [1].

Формулировка цели статьи. Актуальность этой проблемы заключается в том, что с каждым годом отмечается рост подростковой преступности, наркомании, алкоголизма, курения и т.д. Цель данной статьи раскрыть практические вопросы предупреждения девиантного поведения студенческой молодежи с помощью средств физической культуры и спорта, создавая эффективную программу предотвращения этого процесса.

Изложение основного материала статьи. Причины отклонений в поведении студенческой молодежи на сегодняшний день очень многочисленны. Они возникают как результат политической, социально-экономической и экологической нестабильности общества, усилений влияния псевдо культуры, изменений в содержании ценностных ориентации молодежи, неблагоприятных семейно-бытовых отношений, отсутствия контроля за поведением, чрезмерной занятости родителей, эпидемий разводов.

Все это требует от современной педагогики активизации усилий, направленных прежде всего на осмысление причин девиантного поведения и поиск адекватных механизмов его сдерживания и предупреждения.

Современная педагогическая наука рассматривает физическую культуру и спорт как одно из действенных средств воспитательного воздействия на студенческую молодежь. Физическая культура и спорт может являться основным условием предупреждения девиантного поведения студенческой молодежи. Использование средств и методов физической культуры как источника физического, эстетического, нравственного и волевого воспитания студенческой молодежи обусловлено еще и тем, что в структуре их интересов и потребностей занятия физическими упражнениями занимают одно из первых мест.

Успех и результативность процесса предупреждения и преодоления девиантного поведения студенческой молодежи в процессе физкультурно-спортивной деятельности зависит от многих факторов.

В ходе проведения нашей опытно-экспериментальной работы нами были определены следующие основные положения, позволяющие сделать программу по предупреждению и преодолению отклоняющегося поведения студенческой молодежи с помощью средств физической культуры и спорта более эффективной.

1. Средства и методы физической культуры, используемые в работе со студенческой молодежью девиантного поведения, должны способствовать:

-формированию интереса и потребности студенческой молодежи к занятиям физическими упражнениями;

-формированию морально-волевых и нравственных качеств личности девиантных студентов (прежде всего путем усложнения учебно-тренировочного процесса, побуждающего молодежь к проявлению сознательных волевых усилий);

-изменению в положительную сторону отношения студенческой молодежи к различным видам деятельности, прежде всего к учебной и трудовой;

-коррекции некоторых психических отклонений девиантных студентов, таких как повышенный уровень агрессии, фрустрации, личностной тревожности;

-развитию основных двигательных качеств;

-повышению функциональных возможностей организма;

-средства и методы физической культуры должны быть адекватны личностным особенности студентов, отвечать их интересам и потребностям, способствовать повышению самооценки личности.

2. Для работы со студенческой молодежью в условиях спортивной секции или занятий по физическому воспитанию необходимо составить такую учебно-воспитательную программу, в которой занятия физической культурой и спортом будут рассматриваться с таких основных позиций:

-как способ организации досуга студенческой молодежи;

-как одно из средств оздоровления и профилактики таких форм девиантности, как курение, алкоголизм и наркомания;

-как средство выявления и коррекции отклонений в нравственном, волевом и физическом развитии.

3. Программа по профилактике и преодолению отклоняющегося поведения студенческой молодежи должна включать в себя методику психолого-педагогической диагностики личности студента, которая позволит выявить причины и виды отклоняющегося поведения, склонность молодежи к конкретным видам отклоняющегося поведения.

Диагностическая методика должна предусматривать изучение поведения студенческой молодежи, их способностей, самочувствия, настроения, отношения к физкультурно-спортивной, трудовой, учебной и другим видам деятельности, взаимоотношений с людьми в коллективе и вне его, направленность потребностей и интересов (в том числе и негативных), уровень развития нравственно-волевых качеств, физического развития и физической подготовленности, состояния психоэмоциональной сферы [3].

Как известно, такого рода диагностической работе наиболее распространенным является метод тестов. Из большого количества тестовых методик, существующих на сегодняшний день, целесообразно, на наш взгляд, выбирать наиболее популярные, которые показали свою надежность при массовых обследованиях на протяжении многих лет.

4. Кроме того, для улучшения эффективности воспитательной работы со студенческой молодежью отклоняющегося поведения мы рекомендуем разделить их по результатам диагностической работы на условные группы по степени отклонений в волевом, нравственном и физическом развитии и учитывать это при подборе комплекса педагогических воздействий.

5. В процессе учебно-тренировочных занятий необходимо создание надлежащих условий для целенаправленного воздействия на девиантных студентов - совместные занятия с молодежью с положительной направленностью сознания и поведения., продвижение девиантных студентов к достижению спортивной цели через выполнение задач-минимум задачам-максимум и т.д. [2].

На наш взгляд, составленные с учетом названных положений специальные учебно-воспитательные программы обладают большими потенциальными возможностями по профилактике и преодолению девиантного поведения студенческой молодежи.

Традиции нашего института физической культуры и спорта имеют важное значение для воспитания общественной направленности студентов-спортсменов: придя в коллектив с уже сложившимися нормами поведения, студент, чтобы стать членом этого коллектива, вынужден принять данную норму. Причем эта вынужденность воспринимается воспитанником как само собой разумеющееся явление.

В нашей воспитательной работе одним из основных являлся метод нравственных упражнений посредством организации различных видов практической деятельности студентов-спортсменов в процессе учебно-тренировочных занятий. Специфика данного метода заключается в том, что в ходе его применения процесс воспитания студентов-спортсменов оказывается органически вплетенным в их повседневную жизнь, в логику выполнения ими разнообразных дел и задач, необходимых для спортивного коллектива и общества. Преподаватель-тренер в этом случае получает возможность целенаправленно приучать всех воспитанников к нужным нормам общественной направленности поведения, оставляя в тени свою позицию воспитателя и, тем самым, не подавляя присущего молодежи стремления к «взрослости».

Что касается режимных и тренировочных упражнений, то эти методы приучения мы рассматриваем как подсобные, призванные дополнить и усилить метод организации спортивно-тренировочной деятельности. Так, режимные упражнения обогащают его, побуждая студенческую молодежь к целесообразному, с точки зрения гигиенических и спортивно-нравственных требований, чередованию своей деятельности, приучая их к точности, аккуратности, рациональной организации различных видов труда, формируя у воспитанника навыки самоконтроля, привычку бережно относиться к своему и чужому времени. Упражняясь изо дня в день в тех или иных формах поведения, сам воспитанник не замечает в себе ни изменений, ни роста, так как в процессе учебно-тренировочных занятий его внимание целиком захвачено объектом деятельности, результатом умственного и физического напряжения. А нормы отношений, складывающиеся в процессе тренировок, кажутся ему само собой разумеющимися, следовательно, всеобщими, правильными и редко подлежат анализу, пересмотру, ломке.

Вспомогательным практическим методом можно считать и специальные упражнения студентов, применяемые преподавателем-тренером для привития им определенных навыков этикета, элементов культурного поведения.

Хорошей воспитательной закалкой общественной направленности студенческой молодежи является строгое соблюдение рационального режима как тренировочные занятий, так и вообще всей жизни воспитанника при сочетании спорта, учебы, труда и отдыха. Утомительные трехчасовые ежедневные тренировки, учебно-тренировочные сборы, переезды, соревнования, как в родном городе, так и на выезде отнимают время, приводят к отставанию в изучении учебного материала в институте физической культуры и спорта. Строгое соблюдение режима тренировок, распорядка дня, лежат на совести студента и во многом, зависит от его нравственно-волевых качеств: целеустремленности, самообладания, самостоятельности, самокритичности, дисциплинированности. Занятия спортом требуют воздержания от курения, соблюдения питьевого режима, приема определенного количества и качества пищи. Чтобы воздержаться от того, что мешает достижению высоких спортивных результатов, нужно проявить высокие нравственно-волевые качества.

При таком рассмотрении в основе психологической устойчивости студенческой молодежи лежит гармоническое (соразмерное) единство постоянства личности и динамичности, которые дополняют друг друга. Динамичность и приспособляемость личности теснейшим образом связаны с самим развитием и существованием личности [4].

Физические качества, которые с помощью физической культуры и спорта помогают сосредоточить все внутренние ресурсы организма на достижении поставленной цели, повышают работоспособность, позволяют рационально распределить свое рабочее время, вырабатывают потребность в здоровом образе жизни. Поэтому занятия физическими упражнениями должны стать всеобщим делом, повседневной потребностью студенческой молодежи [5].

Физкультурно-спортивная деятельность, в которую вовлекаются студенты в процессе физического воспитания, является одним из эффективных механизмов слияния общественного и личного интересов формирования общественно необходимых индивидуальных потребностей. Проблема двигательной активности студенческой молодежи, на взгляд некоторых ученых, напрямую связана с их физической подготовкой и активностью в повседневной жизни. Проблема физической подготовки студентов с годами не только не утрачивает своей актуальности, но и выдвигает новые вопросы. Формы организации спортивно-оздоровительной работы предполагают и различную направленность учебно-тренировочных занятий.

Мы уже отмечали, что умственная деятельность пронизывает все этапы нравственного действия. Для студентов-спортсменов, участвующих в соревнованиях, характерна предварительная тщательная подготовка, направленная на совершенствование способов достижения цели в зависимости от конкретных условий спортивной борьбы. Спортсмен, прежде всего своим личным опытом учитывает не только отдельные трудности, которые могут возникнуть в ходе спортивной борьбы, но все свои предшествующие выступления. Воспитанники разрабатывают активный план борьбы за победу: продумывают содержание поведения на весь ход исполнения.

Такая предварительная интеллектуальная работа до соревнования, в результате которой происходит выбор и обоснование способов действий, принимаются и обосновываются решения по наилучшему выполнению задачи, намечаются пути преодоления трудностей, входит в содержание нравственной и психологической подготовки спортсмена и имеют большое значение для конечного результата. Причем, чем разностороннее и полнее будет предварительно оценена ситуация спортивной борьбы, ее возможные варианты, продуманы и обоснованы ответные действия на основе личного, непосредственного опыта и опосредованного, косвенного опыта студентов из других вузов, научных данных, тем быстрее студент сосредоточится для предстоящей решительной борьбы, подчинит все свои действия одной цели - победе.

В институте физической культуры и спорта тренеры-преподаватели вместе со студентами-спортсменами предварительно как бы проигрывают все возможные варианты хода спортивной борьбы. Ставя перед студентом-спортсменом определенную цель, преподаватель-тренер побуждает воспитанника: наметить перед собой личную цель в соответствии с конкретными условиями и личными возможностями; осознать до начала соревнования общественное значение совершаемой им деятельности, значение ее для спортивного коллектива, команды; принять твердое решение осуществить личную цель, преодолев те трудности, которые могут встретиться в ходе тренировки и соревнования, иметь заранее обдуманные варианты действий; подготовиться к соревнованию технически и тактически так, чтобы не было непредвиденных срывов, которые потребовали бы дополнительных нервных нагрузок и могли отрицательно повлиять на достижение конечного результата; расширить свои знания за счет опыта, накопленного другими студентами-спортсменами в осуществлении комплекса действий в аналогичных условиях. Такая предварительная подготовка, на наш взгляд, помогает воспитанникам выполнить любое задание, проявив нравственно-волевые качества в борьбе за победу.

Таким образом, студенту-спортсмену в процессе учебно-тренировочной и соревновательной деятельности в условиях института физической культуры и спорта предъявляются высокие требования психологического, интеллектуального и физического порядка.

Наш опыт показывает, что научиться управлять эмоциональными состояниями можно в учебно-тренировочных боях и соревнованиях. Это зависит от опыта воспитанника, степени его подготовленности, знаний, развития общественной направленности, чувства ответственности, типа нервной системы, интересов, притязаний, характера. Эмоциональное состояние ярко отражается на внешнем облике человека. Мимика, жесты, осанка, цвет и состояние кожи - все это выражение внутренних состояний, по которым можно определить настроение, чувства студента. Занятия спортивной деятельностью способствуют формированию у студенческой молодежи положительных эмоций.

Достижение поставленной цели, даже сознание приближения к ней - главный фактор, дающий студенту удовлетворение своей спортивной деятельностью. На учебно-тренировочных занятиях этот эффект достигается вследствие осознания прогресса в овладении техникой спортивных упражнений, в развитии двигательных и психических качеств, получения спортивных разрядов и званий, победа на соревнованиях. Воспитанник в процессе спортивной деятельности как бы познает себя с новых, ранее неведомых ему сторон, утверждает себя в своем сознании. Спорт дает возможность студенту стать объектом внимания окружающих людей.

В институте физической культуры и спорта студенческая молодежь свободна в выборе и в смене предмета занятий. Чем квалифицированнее студент-спортсмен, тем в большей мере в процессе спортивной деятельности у него возникает чувство свободы движений. Сознание свободы выбора, свободы действий вызывает положительные эмоции. Смена характера спортивной деятельности, его ритма, появление новых раздражителей, их не повседневностью вызывают положительные эмоции.

Спортивный клуб в институте физической культуры и спорта обеспечивает расширение прав и обязанностей студенческой молодежи, наращивание степени ответственности их перед коллективом, использование доверия выступать в соревнованиях за клуб, город, край, что позволяет укреплять чувство чести и собственного достоинства, формирует качества коллективиста-общественника, защищающего честь определенного коллектива.

В любой спортивной игре успех зависит от действий каждого: ошибка одного - проигрыш всего коллектива, хорошая игра одного коллектива ближе к успеху. Обычные посещения спортивных соревнований, совместные экскурсии или просмотры кинофильмов могут быт использованы как средство для того, чтобы поставить студентов в определенную цепь взаимозависимости.

Активная двигательная деятельность регулирует возбудительные и тормозные процессы центральной нервной системы. Учебно-тренировочные занятия, участие в подвижных и спортивных играх, соревнованиях, предъявляющих достаточно высокие объективные требования к организму студента-спортсмена, могут снизить, а порой и вовсе нейтрализовать ранее возникшие негативные эмоциональные переживания.

Соревнования являются главным компонентом в структуре спортивной деятельности. Во время соревнований у студенческой молодежи не только выявляются направленность поведения, уровень тех или иных достижений, но они их формируют и развивают. Соревнование - это всегда противоборство, в котором встречаются соперники, преследующие свои определенные цели. Каждый из них проявляет максимум активности, настойчивости, творчества, смекалки для достижения победы, показа лучшего для себя результата. Каждый из студентов-спортсменов стремится навязать свою волю сопернику. Поэтому соревнование требует от студентов наивысшего проявления всех физических, духовных, моральных и ролевых качеств.

Соревнование всегда быстротечно, необратимо, оценка обстановки и принятие решения проходит при дефиците времени, поэтому предварительная подготовка должна быть разнообразной. Для соревнований характерно постоянное преодоление чужой воли, интенсивная умственная и двигательная деятельность, ответственность по мере продолжения соревнований и увеличения усталости. Большая физическая и нервная нагрузка ставят спортсмена в условия, в которых достижение побед немыслимо без проявления общественной направленности поведения. В ходе соревнования борьба соперников происходит в присутствии большого количества зрителей, эмоционально переживающих каждую удачу или просчет участников, поэтому относящихся к выступлениям того или иного спортсмена. В такой обстановке дети должны уметь управлять собой, своими действиями, мыслями, переживаниями, проявлять чувство ответственности.

В процессе учебно-тренировочных занятий и участия в соревнованиях все студенты-спортсмены, постепенно начинают понимать, что спортивный успех приходит лишь к тому, кто трудолюбив, настойчив, умеет постоять за честь своего коллектива. Для победы над противником нужно высокое спортивное мастерство, а оно является результатом горячего желания стать физически закаленным, выносливым, технически и тактически подготовленным, помноженного на огромное трудолюбие, систематическую работу над собой, своими слабостями на всех этапах спортивно-тренировочной деятельности.

Выводы. Таким образом, на любом из этапов морального становления студенческой молодежи объективные трудности физического, эмоционального, интеллектуального порядка в институте физической культуры и спорта должны носить динамический, нравственно устремленный характер. Важно, чтобы, удовлетворяя уже имеющиеся запросы студентов, они вместе с тем, последовательно развивали и укрепляли у них новые запросы, социально более ценные. Именно при условии использования физической культуры и спорта, как подтверждает наш опыт, у всей студенческой молодежи удается успешно формировать устойчивую общественно полезную направленность, проявляющуюся в стремлении и способности воспитанника активно, без специальных побуждений извне следовать общественно направленному поведению, что предотвращает девиантное поведение студенческой молодежи.

Литература:

1. Кабачков В.А., Куренцов В.А. Целенаправленное использование средств физической культуры в работе с трудными подростками // Классный руководитель. - №15. – 1997. - С. 34-38
2. Казанцев В.Н. Спорт как средство воспитания и перевоспитания школьников. - Иркутск, 1988 - 96 с.
3. Краткий словарь современных понятий и терминов. – Москва, 2000. - 670 с.
4. Попова Н.В. Творческое развитие индивидуальности подрастающего поколения в условиях детско-юношеской спортивной школы // Форум молодых ученых. - 2017. - № 1 (5). - С. 478-481.
5. Попова Н.В. Значение физической культуры и спорта в повышении работоспособности студентов в процессе учебной деятельности // В сборнике: Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества. Сборник научных трудов. Редактор Лизунова Г.Ю.. - 2017. - С. 22-27.

Педагогика

УДК 37.017.4.000.93

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

ИДЕЯ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

Аннотация. В статье проведен исторический анализ идей гражданского воспитания в отечественной педагогике, показаны особенности развития феномена гражданского воспитания начиная с древнейших педагогических источников, заканчивая исследованиями конца XIX века.

Ключевые слова: гражданское воспитание, гражданское сознание, гражданственность.

Annotation. In the article the historical and pedagogical analysis of the ideas of civic education is done; the peculiarities of the development of the phenomenon of civic education are shown since the period of ancient sources till the beginning of the XIX century.

Keywords: civic education, civic consciousness, civicism.

Введение. На сегодняшний день вопросы гражданского воспитания привлекают очень многих современных ученых. Известно, что в социально-экономическом и культурном прогрессе общества роль гражданина как субъекта исторического процесса безусловна высока. Сегодня становится особенно очевидным, что строить сильное государство может только человек с гражданским мироощущением: это предполагает наличие собственной точки зрения на события, происходящие в жизни страны, мира, наличие чувства ответственности, а также умения самостоятельно анализировать общественные события и вносить свой позитивный вклад в построение здорового, стабильного общества.

Многие исследователи, изучающие вопросы гражданского воспитания, такие как Н. А. Савотина, Л. В. Кузнецова, Г. Н. Филонов, Е. В. Протас и др., отмечают, что во все времена необходимым условием формирования гражданского сознания было всестороннее развитие личности, а также способность человека

служить на благо общества. Сегодня гражданское воспитание представляет собой воспитание интегративного качества, что предполагает формирование как личностно, так и общественно ориентированных качеств.

Изучению вопросов гражданского воспитания в историческом аспекте посвящены работы таких педагогов, как: И. П. Кузин, В. Г. Смольников, О. И. Волжина, О. В. Известнова, Н. А. Костянникова, И. П. Корнилова, Л. В. Кузнецова, И. В. Суколенов, Н. А. Савотина, Г. Н. Филонов, Е. В. Протас, В. И. Лутовинов, Л. А. Мазур, З. Т. Гасанов, А. С. Гаязов, Л. Е. Филиппова и. др. Данные исследователи в своих трудах обращались как к зарубежному, так и к отечественному философско-научному и педагогическому наследию. В нашей статье мы расширяем хронологические рамки рассматриваемой проблемы, исследуя историю вопроса гражданского воспитания в отечественной педагогической мысли, начиная с древнейших педагогических источников и заканчивая трудами XIX века.

Цель статьи – провести исторический анализ идей гражданского воспитания в отечественной педагогике, показать особенности феномена гражданского воспитания на разных этапах развития отечественной педагогической мысли.

Изложение основного материала статьи. Первые идеи отечественной педагогики о гражданском воспитании, а именно представление человека о своих правах и обязанностях и его роли в обществе, уходят корнями глубоко в древность. Еще в Велесовой книге – древней летописи, хранящей события, происходящие за пятнадцать веков до существования Киевской Руси - написано, что одной из основ человеческого существования является Права, т. е. «закон», «порядок». «Человек, который лишь заявляет про права, не прав; и прав, если слова его с делом сходятся …. Издавна сказано, чтобы мы творили добро» [6, с. 21].

Задолго до формирования институтов государственности на территории Древней Руси народ накопил опыт воспитания, который находит свое выражение в устном народном творчестве. Старинные пословицы закладывают в подрастающем поколении основы нравственности, доброжелательного отношения к ближнему, милосердия, любви к родине – все то, что с позиции современных исследований формирует гражданское мироощущение: «Что в других не любишь, того и сам не делай», «Недругу не сотвори того, чего себе не желаешь», «Добро творить – себя веселить», «Своя земля и в горести мила» [4, с. 14].

В период существования Киевской Руси с открытием при дворе князя Владимира высших школ и школ учения грамоте появляются и первые учебные книги. Среди них «Сборники» князя Святослава, сборники «Пчела», «Измарагд». Первая педагогическая мысль прозвучала в «Слове про закон и благодать» Митрополита Иллариона, а также в таких произведениях, как «Чтение о жизни и погублении… Бориса и Глеба» Нестора, «Повесть временных лет», послания и проповеди Климента Смолитича и др. Все они представляли духовную программу формирования личности славянского народа, способствовали его самоопределению, становлению гражданской позиции. В литературных памятниках эпохи Киевской Руси воспеваются такие качества граждан, как честь, благородство, справедливость, верность своему народу и своим идеалам. В сборнике афоризмов «Пчела» о гражданской позиции говорится: «Золото огнем проверяется, а друг – жизненными напастями». В «Наставлении богатым» Иоанн Грешный завещает: «Если хочешь, чтобы тебя все уважали, будь сам для всех благодетелем. … Твердо знай, в чем спасение твоей души – в том, чтобы никого из людей не оскорбить» [6, с. 42].

Еще в 1096 году в «Поучениях» Владимира Мономаха, своеобразном своде норм Христианской морали и правил добродетельного поведения для подрастающего поколения, явственно звучат такие аспекты гражданского воспитания, как самоотверженное служение родине, мужество, любовь к соотечественникам и представителям других наций, сострадание и милосердие.

Казацкий период отмечен национально-освободительной борьбой украинского народа против татарско-турецких и польских захватчиков. Прогрессивные умы эпохи украинского казачества воспевают образ казака как воплощение добродетелей истинного украинца, бесстрашного воина, мужественного освободителя родной земли, бескорыстного защитника всех обездоленных. В казацких пословицах звучит тема глубокой, жертвенной любви к родине: «Родной край – земной рай», «За родной край – хоть помирай», «Лучше на своей стороне костями лечь, чем на чужой славы искать».

Образцом гражданских чувств и устремлений является открытие в период католической экспансии братских школ, Острожской и Киевско-Могилянской академий, деятельность которых была нацелена на образование украинцев, а также на сохранение и защиту православия на территории Украины. Ведь православная вера всегда была средством единения и сплоченности украинского народа. Таким образом, возникают новые культурно-просветительские очаги, которые хранят от полонизации родное слово, школу, педагогику, воспитание детей и молодежи, веру, обычаи, традиции. Размышления о сути гражданственности, об основах воспитания подрастающего поколения появляются в сочинении Епифания Славинецкого, выпускника Киевской братской школы, «Гражданство обычаев детских»: « - Что есть гражданство? - Есть обычаев добросклонность и человекопочитательство. - Почему знати то гражданство обычаев? - По уму добре умеренному» [4, с. 57]. Автор пишет о человеколюбии, о добром отношении к ближнему так: «Уважая другого, больше для себя делаем. И если перед равными себе или меньшими мы первыми снимаем шапку, от этого и мы будем лишь более добронравными». Епифаний Славинецкий призывает, чтобы юные граждане «учились доброте, уважению, нравы всех людей выносить и терпеть, самолюбия не иметь, не возноситься выше других, благодеяния всегда помнить» [6, с. 92].

В одном из самых популярных памятников педагогики начала XVIII «Юности честное зерцало или Показание к житейскому обхождению» среди многих правил поведения, сформулированных для юношества, ясно звучат и мотивы гражданского воспитания. «Всегда время проводи в делах благочестивых, а празден и без дела отнюдь не бывай … Младый отрок должен быть бодр, трудолюбив, прилежен и беспокоен, подобно как в часах маятник. … Имеет отрок наипаче всех человек прилежать, ибо не славная его фамилия и не высокий род приводит его в шляхетство, но благочестные и достохвальные его поступки» [4, с. 74]. Истинный гражданин должен служить на благо государства и выказывать уважение к государю: «Прямый придворный человек имеет быть смел, отважен и не робок, а с государем каким говорить с великим почтением.

Выдающийся просветитель времен Петра Великого В. Н. Татищев считал, что гражданское сознание у учащихся необходимо воспитывать в соответствии с нравственным православным идеалом. Достижение личного счастья и соблюдение нравственных заповедей не должны противостоять друг другу. В «Разговоре о пользе наук и училищ» Татищев указывает, что сущность науки состоит в ее практической значимости. Так как знание – это умение различать добро и зло, то она служит на пользу человечеству, помогая разумно

управлять государством. Незнание, глупость, безнравственность, только вредят обществу; от них случаются все бедствия в государстве, народные бунты [5, с. 232].

В учении М. В. Ломоносова гражданская позиция личности выражается в служении на благо и процветание своего народа. Великий ученый считал, что общество нужно перестраивать средствами правильно построенного образования, которое способствует всяческому развитию человека, формирует его пытливый ум, развивает стремление к творчеству и совершенствует его нравы. Это развитие человеческой природы должно осуществляться в направлении от нижней, чувственной, эгоистической ступени к высшей, духовной; и научное образование является средством такого движения. По мнению Ломоносова, в конечном итоге человек должен приходить к пониманию главенства общественной пользы над личными интересами [5, с. 237 -239].

Задача формирования законопослушного гражданина времен правления императрицы Екатерины II возлагалась на правильное воспитание, которое начиналось, прежде всего, на основе развития глубокого религиозного чувства. Страх Божий, внушаемый с детства, должен способствовать формированию чувства патриотизма, уважения к законам и правительству. Одним из главных качеств личности считалось трудолюбие, направленное на благо государства и общества [5, с. 239].

И.И. Бецкой, общественный деятель и педагог, так характеризовал составляющие гражданского воспитания. «Должно прилагать старание, чтобы вселять в юношество страх божий, утверждать сердце в похвальных склонностях и приучать их к основательным и приличествующим состоянию их правилам: возбуждать в них охоту к трудолюбию, и чтоб страшились праздности как источника всякого зла и заблуждения, научить благопристойности, соболезнованию о бедных, несчастливых и отвращению от всяких продерзостей, одним словом, всем тем добродетелям и качествам, кои принадлежат к доброму воспитанию, и благодаря которым в свое время могут они быть прямыми гражданами, полезными общества членами и служить оному украшением» [4, с. 103].

Великий русский просветитель Н. И. Новиков в своем трактате «О воспитании и наставлении детей» рассуждал: «Процветание государства, благополучие народа зависит неотъемлемо от доброты нравов, а доброта нравов – от воспитания. Единое воспитание есть подлинный творец добрых нравов: чрез него вкус к добродетелям, привычка к порядку, чувствование изрядного, чрез него отечественный дух, благородная народная гордость, презрение слабости и всего прикрашенного и маловажного, любовь к простоте и к натуре со всеми другими человекодружескими, общественными и гражданскими добродетелями должны овладеть сердцами граждан» [Егоров, с. 112 . «Дети наши должны образованы быть счастливыми людьми и полезными гражданами, - говорил Н. И. Новиков. – Никакой человек не может быть ни довольным и счастливым, ни добрым гражданином, если сердце волнуется беспорядочными пожеланиями, доводящими его либо до пороков, либо до дурачества» [4, с. 114].

К. Д. Ушинский в своем трактате «Про народность в гражданском воспитании» пишет: «Воспитание должно просвещать сознание людей, чтобы перед глазами лежал ясный путь добра. …. По поводу человеческой природы следует сказать, что нет такого сердца, в котором бы не было бескорыстных, добрых побуждений, но эти стремления настолько разнообразны или так глубоко спрятаны, что не всегда легко их найти. Есть лишь одна общая природная склонность, на которой всегда можно строить воспитание – это то, что мы называем народностью. Как нет человека без самолюбия, так нет человека без любви к родине. И эта любовь дает воспитанию надежный ключ к сердцу человека и могучую опору для борьбы с его природными, личностными, семейными и родовыми недостатками. Ощущение народности так сильно у каждого, что в час всеобщей погибели всего святого и благородного оно остается. Если народность есть единственный источник исторической жизни государства, то, очевидно, что и отдельные его члены могут черпать силы для своей гражданской деятельности только в этом источнике. Гражданское воспитание, которое укрепляет и развивает в человеке народность, развивая одновременно и разум, и самосознание, сильно способствует развитию народного самосознания вообще; оно вносит свет сознания в тайники народного характера и осуществляет сильное и благородное влияние на развитие общества, его языка, его литературы, его законов, в целом, его истории» [8, с. 104 -105]. Гражданское воспитание, по мнению педагога, есть для народа его семейное воспитание. Вторым важным фактором является христианство - это то, что указывает цель любому воспитанию. Третьей основой гражданского воспитания является наука. «Гражданское воспитание само не раскрывает вопросы жизни, и не ведет за собою историю, а идет следом за ней. Не педагогика, а сам народ прокладывает путь в будущее. Гражданское воспитание только тогда будет истинным, когда его вопросы будут гражданскими вопросами для всех и семейными вопросами для каждого. Система гражданского воспитания, которая вышла не из гражданских убеждений, окажется бессильной, и не будет действовать ни на характер человека, ни на характер общества. … Пробуждение гражданских помыслов в деле воспитания - единая прочная основа всяких успехов в этой области. Где нет гражданской мысли о воспитании, там нет гражданского воспитания» [8, с. 119].

Великий гуманист В. Г. Белинский также большую роль отводил функции семьи в процессе воспитания, ведь на родителях лежит священнейшая обязанность сделать своих детей «человеками»; обязанность же учебных заведений – сделать их учеными, гражданами, членами государства на всех его ступенях. «Но кто не сделается прежде всего человеком, тот плохой гражданин» [1, с. 30].

Белинский считает, что каждый, согласно своим способностям, должен найти место и в человечестве, и в гражданском обществе. Гражданская деятельность, помимо искусства, романтики, знаний и других составляющих внутреннего мира человека, является неотъемлемой частью жизни личности. Идеальный человек – это тот, кто, прежде всего, является сыном своей страны, гражданином своего отечества, горячо принимающим к сердцу его интересы. Педагог подчеркивает, что человек – существо социальное: «Каждый человек, существуя для себя самого, в то же время существует для общества… он относится к этому обществу как часть к целому, живет в духе этого общества…, а общество, как собрание множества людей, есть нечто единое, органически целое, словом, общество есть идеальная личность»[2, с. 68].

А. И. Герцен, как и В. Г. Белинский, отмечает, что личность «не может не отражать в себе свое время, свою среду». Но истинный гражданин не может быть лишь созерцателем, пассивным продуктом своей среды, он должен быть «деятелем, творцом, борцом», должен жить интересами родины, знать ее заботы.

Н. Г. Чернышевский, создавший систему воспитания разносторонне подготовленного человека, гражданина, борца за дело народа, подчеркивает, что «поведение человека определяет разум, продуманный расчет, направленный на удовлетворение своих и общественных потребностей». Поэтому среди

обязательных нравственных категорий педагог выделяет такие, как добро, польза, долг, активная гражданская деятельность за народное счастье.

Н. А. Добролюбов также был убежден, что общественная жизнь это основная сфера, в которой удовлетворяются личные интересы, развивается и воспитывается личность человека. Воспитание должно готовить активного борца за народное благо, обладающего волей, упорством, настойчивостью в достижении цели, способного в случае необходимости на самопожертвование, «гражданский героизм» [3, с. 234].

В процессе воспитания гражданина, безусловно, большую роль всегда играла преемственность, следование традициям. Не зря В. Н. Сорока-Росинский отмечал, что «прочное гражданское чувство, способное на жертвы, должно быть обосновано не на пустом месте личного индивидуального опыта, а на инстинкте, создавшемся как результат многовекового, переходящего из поколения в поколение опыта» [7, с. 125].

Выводы. Отечественная педагогика, как и культура, всегда отличалась гуманистической, духовной направленностью, опиралась на православные традиции, поэтому в наследии педагогов, исследовавших вопросы гражданского воспитания, такие аспекты данного педагогического явления, как любовь к Родине, предназначение человека на Земле, его роль в обществе, звучат особенно отчетливо. Ярчайшие представители отечественной науки трактовали вопросы гражданского воспитания в широком социальном контексте проблемы взаимодействия личности и общества, призывали к формированию человека в соответствии с идеалами добра и общественной пользы. Гражданское воспитание было нацелено на формирование чувства долга, служение интересам общества и государства, на воспитание граждан-патриотов. Идея гражданского воспитания имеет общечеловеческую значимость и ценность. Безусловно, прогрессивные идеи отечественной педагогики, начиная с самых первых этапов формирования педагогической мысли, легли в основу воззрений последующих поколений педагогов, в том числе и современных. Сегодня гражданское воспитание становится залогом обретения общенациональных ценностей, сохранения единства и стабильности общества, повышения духовно-нравственного уровня и социальной культуры населения.

Литература:

1. Белинский В. Г. О детских книгах / В. Г. Белинский // Белинский В. Г., Герцен А. И., Чернышевский Н. Г., Добролюбов Н. А. Педагогическое наследие [сост. А. Ф. Смирнов]. – М.: Педагогика, 1988. – с. 20 – 47.
2. Белинский В. Г. Стихотворения Лермонтова / В. Г. Белинский // Белинский В. Г., Герцен А. И., Чернышевский Н. Г., Добролюбов Н. А. Педагогическое наследие [сост. А. Ф. Смирнов]. – М.: Педагогика, 1988. – с. 51 - 63.
3. Добролюбов Н. А. Русская цивилизация, сочиненная Г. Жеребцовым / Н. А. Добролюбов // Белинский В. Г., Герцен А. И., Чернышевский Н. Г., Добролюбов Н. А. Педагогическое наследие [сост. А. Ф. Смирнов]. – М.: Педагогика, 1988. – с. 301 - 309.
4. История педагогики в России: хрестоматия: [для студентов гуманитарных факультетов высш. учеб. завед.] / [сост. С. Ф. Егоров]. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
5. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века: [учеб. пособие для пед. учебных заведений] / [под общ. ред. А. И. Пискунова]. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 496 с.
6. Любар О. О. Історія української школи і педагогіки: хрестоматія / [упоряд. О.О. Любар; за ред.. В.Г. Кременя]. - К.: Т.–во «Знання»; КОО, 2003. – 766 с.
7. Сорока-Росинский В. Н. Национальное и героическое воспитание / В. Н. Сорока-Росинский // Антология по истории педагогики в России (конец XIX - I пол. XX в.) / [сост. А. В. Овчинников]. – М.: Изд. «Академия», 2000. – с. 120 – 129.
8. Ушинский К. Д. Про народность в гражданском воспитании / К.Д. Ушинский // Избранные педагогические произведения в 2-х т. Т. 1. – К.: Рад. Шк., 1983. – с. 104 – 121.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Романюк Оксана Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Российский государственный университет правосудия» (г. Казань)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА АКТУАЛЬНЫХ УГРОЗ БЕЗОПАСНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОМ ОБЩЕСТВЕ

Аннотация. В статье актуализируется проблема безопасности в современном обществе. Безопасность рассматривается с индивидуальной и коллективной точек зрения. Предложено авторское видение педагогической профилактики актуальных угроз безопасности, раскрыты ее объект, предмет, содержание и основные функции. Выделены и охарактеризованы три ключевых этапа педагогической профилактики актуальных угроз безопасности, полностью исчерпывающих педагогические ресурсы данного процесса.

Ключевые слова: безопасность, педагогическая профилактика, функции, этапы.

Annotation. In article a security concern in modern society is staticized. Safety is considered from the individual and collective points of view. Author's vision of pedagogical prevention of relevant threats to security is offered, her object, a subject, contents and the main functions are opened. Three key stages of pedagogical prevention of the relevant threats to security which are completely exhausting the pedagogical values of this process are allocated and characterized.

Keywords: safety, pedagogical prevention, functions, stages.

Введение. Одной из важнейших и нерешенных проблем современной педагогической науки являются вопросы обеспечения безопасности молодого поколения, подверженного воздействиям различных современных угроз. Большая часть этих угроз имеет техногенный характер, сопряженный с тенденциями развития постиндустриального общества, обусловливающими доступность культуры, массовое потребление материальных благ, высокую конкуренцию в сфере труда и т.д. Парадоксально, но именно в таких условиях,

на первый взгляд максимально способствующих личностному развитию человека, освобожденного от производства, происходит существенная девальвация общечеловеческих нравственных ценностей и качеств, таких как милосердие, сострадание, ответственность и др. Но без них, обеспечение безопасности каждого конкретного человека становится крайне затруднительным.

Изложение основного материала статьи. Как показывает практика, безответственность людей, вкупе с безразличным отношением к жизни и здоровью своих соотечественников, в большей мере явились главными причинами трагедий, разыгравшихся в ночном клубе «Хромая лошадь» в 2009 г, на теплоходе «Булгария» в 2011, торговом центре «Зимняя вишня» 2018 г.

К большому сожалению, старинная народная поговорка о том, что «чужое горе не болит» актуальна и в наши дни, хотя люди располагают всеми необходимыми средствами профилактики и предотвращения большинства опасностей и угроз. И до тех пор, пока в сознании россиян вновь не утвердятся сравнительно недавно бытовавшие понятия единства, взаимопомощи, доброты и т.д., ситуация с безопасностью так и будет характеризоваться исключительной неопределенностью, случайностью и ситуативностью.

Дело в том, что проблема безопасности человека сегодня не может рассматриваться только индивидуальных позиций, поскольку представляет собой явление уже в большей мере социальное, нежели личное. Как справедливо отмечает В.А.Рукинов, когда речь идет о безопасности индивида не как частного лица, а как существа социального, она измеряется социальной меркой. И при этом угрожающие индивиду условия носят социальный характер, относятся на счет общества как объединения людей и в то же время на счет индивидов, разрушающих единство и целостность общества [3]. А поскольку безопасность, как и факторы, ей угрожающие носит социальную подоплеку, общественно значимыми должны быть меры профилактики данных угроз.

Важно отметить, что если с угрозами личной безопасности человека педагогическая профилактика научилась справляться достаточно неплохо, прежде всего, в рамках учебного курса ОБЖ, то в аспекте социально обусловленных угроз это превентивное направление образовательного процесса весьма неразвито, что обусловлено масштабами проблемы. В случае с личной безопасностью человека все гораздо проще, угроза видна и понятна, очевидны способы ее профилактики, большая часть из которых доступна даже ребенку. Кроме того эти угрозы затрагивают каждого человека лично, который в свою очередь препятствует им даже неосознанно, только исходя даже из инстинкта самосохранения.

Социально детерминированные угрозы, напротив, чрезвычайно опосредованы, а их действие варьируется в очень широких пределах и не затрагивает инициаторов лично. Возможно, именно поэтому становятся возможными последствия таких угроз в виде запирания запасных выходов, отключения противопожарной сигнализации, перегруза транспортных средств и других ситуаций нарушения элементарных норм безопасности в общественных местах. Собственно и сами эти угрозы как бы таковыми и не являются, представляя собой привычные элементы образа жизни среднестатистического человека в виде эгоизма, халатности, социального инфантилизма и др. Рассуждать о педагогической профилактике таких угроз непросто, поскольку они не выходят за нормы человеческого сосуществования, даже в их моральной составляющей. Но поскольку в критических моментах именно такие угрозы определяют дальнейший ход развития событий, имеется объективная необходимость их предупреждения.

Необходимо подчеркнуть, что терминология профилактики не является достаточно устоявшейся в педагогической науке и серьезные исследования в данной области ведутся лишь примерно с начала 2000-х годов. При этом в общем смысле профилактикой (prophylaktikos – предохранительный) считают спланированный комплекс действий, осуществляемый с целью достижения определенных положительных перемен в поведении людей относительно своего психического и физического здоровья [1]. Тем не менее, обоснованность включения профилактики в педагогическую деятельность не вызывает сомнений, ввиду значительного потенциала данного интегративного направления образовательного процесса в аспекте обеспечения безопасного становления и развития личности. Учебный процесс и воспитательная работа охватывают данное направление разрозненно и односторонне, в то время как требуется целостное и многостороннее понимание причинно-следственных связей возникновения угроз и опасностей, мер борьбы с ними и способов их предотвращения.

Однако в научной литературе, проблема педагогической профилактики в настоящее время представлена фрагментарно работами в области девиантного поведения (Емельянов О.А., Кириллова О.В., Шубникова Е.Г. и др.), беспризорности (Костюнина Н.Ю. Терещенкова А.О. и др.), наркомании (Булычева Е.С., Епихина П.В., Симатова О.Б. и др.), экстремизма (Зеленов Ю.Н., Романова Т.В., Петрова И.Н. и др.) и других угроз безопасности человека. А поскольку комплексных исследований в данной сфере педагогической деятельности явно недостаточно, будет правильным определить сущность и особенности педагогической профилактики через ее функции, основными среди которых являются:

- предупредительная функция – призванная предотвращать все возможные угрозы жизни и здоровью человека путем предварительного разрешения возникающих кризисных ситуаций, способствующая их преждевременному устранению в ходе усовершенствования общественных и межличностных отношений;

- защитная функция, сопряженная с необходимостью ограждения человека от реально существующих угроз и опасностей, устранение которых не может быть осуществлено в ближайшее время. К таким опасностям относится, например, экологическая угроза, как постоянный фактический и постоянный источник заболеваний. Педагогическая профилактика данной угрозы будет заключаться в подготовке человека к его ограждению от контакта с теми или иными вредными веществами;

- образовательная функция - способствующая формированию целостного личностного новообразования - культуры безопасности, которая по утверждению К.В.Планкина представляет собой общественно признаваемые процесс и результаты творческой деятельности человека по защите от угроз причинения вреда значимым для него объектам или явлениям [2];

- идеологическая функция – состоящая в обосновании и утверждении идеи приоритетности безопасности в любой деятельности и необходимости осуществления соответствующих профилактических мероприятий. Эта функция предполагает обоснование значимости безопасности в жизни человека, а также закрепление этой ценности в его мировоззрении. На современном этапе развития нашего государства вопросам идеологии, к сожалению, не уделяется должного внимания, и рассчитывать на приоритет идеи безопасности в данном вопросе не приходится;

- функция мониторинга, позволяющая определить дальнейшие перспективные направления педагогической профилактики угроз безопасности и разработать предложения по совершенствованию данного процесса.

Перечисленные основные функции педагогической профилактики, безусловно, не имеют исчерпывающего характера, но позволяют представить специфику данного процесса как комплексной деятельности педагога по подготовке человека к предупреждению и отражению угроз и опасностей.

Также нельзя не согласиться с мнением И.Ю. Тархановой о том, что профилактическая работа в образовательной среде будет эффективной только в том случае, если она имеет реальный контекст – возрастной, социальный, личностный [4].

Следовательно, педагогическую профилактику актуальных угроз безопасности необходимо рассматривать как целостный, системный и многофакторный образовательный процесс, предполагающий подготовку личности к преодолению различных потенциально опасных ситуаций.

Рассуждая об объекте педагогической профилактики угроз безопасности можно обозначить его как совокупность реальных и потенциальных предметов и явлений способных причинить вред жизни и здоровью человека. Разумеется, внутреннее наполнение этого объекта стремится к бесконечности, поскольку с развитием общества возникают все новые и новые угрозы: экологические, информационные, ресурсные и т.д. Поэтому важно в процессе профилактикой работы педагога основной упор делать на наиболее актуальные из этих угроз, на те, с которыми человек сталкивается ежедневно. А это, конечно же, вопросы обеспечения безопасности дорожного движения, пожарной безопасности, экономического благосостояния и другие проблемы, возникающие в жизнедеятельности современного человека.

Предметом педагогической профилактики угроз безопасности выступают элементы педагогического процесса, способствующего предупреждению и преодолению угроз и опасностей, к которым относятся формы, методы, содержание и др.

В связи с обширностью объекта и предмета педагогической профилактики угроз безопасности ее субъекты также не могут иметь единичное значение. К ним могут быть отнесены как традиционные субъекты образовательного процесса, представленные педагогом и обучающимся, так и многими другими лицами, вовлеченными в данные процесс. Это, естественно, представители различных ведомств, признанных предупреждать и бороться с теми или иными угрозами и опасностями: сотрудники МВД, МЧС, противопожарных, санитарно-эпидемиологических и иных служб. Это также и ближайшее окружение человека, его родственники, референтная группа, трудовой коллектив, соседи и т.д. Из этого следует, что субъектом педагогической профилактики угроз безопасности является каждый человек, причем выступающий всякий раз в той или иной другой социальной роли.

Формально, процесс педагогической профилактики угроз безопасности, в зависимости от выбранной конфигурации ее субъектов, может носить коллективный, групповой и индивидуальный характер. Организуя данный процесс, субъекты профилактической деятельности на различных уровнях взаимодействия друг с другом: межличностном, межведомственном, межотраслевом, оказывая разнообразное влияние на процесс обеспечения безопасности граждан, исследуя и контролируя эффективность получаемых результатов по различным каналам обратной связи - от родителей, с места учебы или работы, до статистической информации и т.д. На основании анализа полученных результатов субъектами педагогической профилактики уточняются дальнейшие цели и задачи своей деятельности, осуществляются соответствующие корректурные изменения в содержание данного процесса, направленного на создание условий безопасного поведения человека, формирование и закрепление его представлений о моральных и правовых нормах безопасности, формирование положительного отношения к ним.

Эти же результаты определяют необходимость различных видов педагогической профилактики угроз безопасности: первичной, вторичной, третичной.

Первичная педагогическая профилактика угроз безопасности представляет собой вид педагогической деятельности, направленной исключительно на предотвращение воздействия различных факторов и условий жизнедеятельности человека, способных оказать негативное влияние на его жизнь и здоровье. Таким образом, первичная профилактика предполагает предупреждение и подготовку человека к встрече с угрозами и опасностями еще задолго до того, как могут появиться. Педагогическая деятельность на данном этапе профилактики достаточно разнообразна и включает в себя: диагностический компонент (изучение воспитанника и условий его жизнедеятельности), образовательный компонент (учебно-воспитательная работа по формированию культуры безопасности), рефлексный компонент (мониторинг безопасного поведения). Тем самым на данном этапе профилактики решается задача обеспечения абсолютной безопасности человека, когда полностью предвосхищаются и купируются все реально опасные ситуации и предпосылки их возникновения.

Процесс вторичной педагогической профилактики угроз безопасности связан с необходимостью дополнительной подготовки людей уже имеющих опыт попадания в опасные ситуации. Это, прежде всего, жертвы ДТП, граждане, потерпевшие от преступных посягательств, погорельцы и т.д., испытавшие реальные последствия угроз и опасностей. Довольно часто такие люди находятся в состоянии сильного стресса и испытывают фрустрации, существенно снижающие общий уровень безопасности личности. В случаях же когда последствия встречи с опасностями оказываются незначительными, напротив, в дальнейшем поведении человека появляется пренебрежительное отношение к своей личной безопасности и излишняя бравада. Поэтому вторичная профилактика, по сути, является дополнительным средством, востребованным тогда, когда вышеназванные компоненты первого этапа профилактической работы оказались неэффективными. Важнейшей задачей здесь является определение причин реализации угроз и опасностей и предотвращение их повторного осуществления, причем в более существенной форме.

Наконец, третичная педагогическая профилактика угроз безопасности становится необходимой при многократном попадании человека в ситуации, угрожающие его жизни и здоровью, и в особенности, когда их первопричиной является он сам. Речь ведется о, экстремалах, стритрейсерах, и других «любителях адреналина», которые не только рискуют своей жизнью, но и представляют собой серьезную угрозу для окружающих. Данный этап педагогической профилактики совмещается с работой психологических служб, осуществляющих помощь в коррекции ценностей и дальнейших жизненных планов людей, дни которых, согласно данным статистики, сочтены. Эта последняя превентивная мера, целью которой является, не столько уже предотвращение проблемы, сколько реабилитация и социализация человека, развитие

устойчивого чувства ответственности за свое поведение, поднимающееся до ответственности за других людей, выработка готовности, привычки и установки постоянно соблюдать нормы безопасности. Такую установку можно расценивать как состояние предрасположенности, готовности к безопасному образу жизни, адекватному восприятию и осознанию человеком вреда угроз и опасностей. Эта установка обеспечивает выбор человеком безопасных форм поведения, как в обычных, так и в потенциально опасных ситуациях.

Выводы. Таким образом, можно сделать выводов:

- несмотря на значительные темпы научно-технического развития в современном постиндустриальном обществе проблема безопасности человека стоит еще более остро, что обусловлено, в большей мере, возникновением новых проблем;
- решать данные проблемы призвана педагогическая профилактика актуальных угроз безопасности, представляющая собой вид педагогической деятельности направленный на подготовку человека к различным угрозам и опасностям;
- предположительно, педагогическая профилактика, обладающая специфической методологией, может быть выделена в отдельную отрасль педагогической науки.

Литература:

1. Булычёва Е.С. Теоретические основания педагогической профилактики наркомании подростков // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2012. №4. С. 103.
2. Планкин К.В. Понятие культуры безопасности человека // сб. ст.м. Межд. н.-п. к. «В мире науки и инноваций». – Уфа: Аэтерна, 2016. С. 161.
3. Рукинов В.А. Общество и безопасность // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2010. № 124. С. 357-365.
4. Тарханова И.Ю. Новые подходы к организации профилактической работы в образовательной среде // Ярославский педагогический вестник. 2016. №6. С. 43.

Педагогика

УДК: 378

кандидат экономических наук, доцент кафедры экономической теории и экономического образования Рубцова Ольга Леонидовна
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (Санкт-Петербург);
магистрант Сычева Ирина Александровна
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (Санкт-Петербург)

ФИНАНСОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК ЭЛЕМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

Аннотация. В статье обоснована важность финансовой грамотности учащихся и связанная с этим необходимость повышения компетентности педагогов в области финансовой грамотности в образовательных организациях.

Ключевые слова: Финансовая грамотность, финансовое образование, междисциплинарный подход, финансовая компетентность учителя.

Annotation. The article shows the principal importance of the growth of students' financial literacy that leads to paying a special attention for further training of teachers of financial literacy in educational institutions.

Keywords: Financial literacy, financial education, interdisciplinary approach, financial competence of the teacher.

Введение. Последние несколько лет наблюдается тенденция повышенного спроса на образовательные услуги в сфере финансовой грамотности. Особенно актуально финансовое образование молодого поколения, целью которого является содействие принятию грамотных решений и повышение финансовой безопасности молодежи. Повышение финансовой грамотности молодого поколения является сферой ответственности государства, семьи, бизнеса, актуальной задачей современного образования. Финансовая грамотность является не совокупностью дополнительных знаний для тех, кто желает улучшить свое материальное благосостояние, а актуальными и необходимыми финансовыми и социальными компетенциями для любого современного человека.

Подготовка конкурентоспособных выпускников образовательных организаций любого уровня возможна только в условиях широкого внедрения экономической и финансовой составляющей в различные программы подготовки, а формирование финансовой грамотности – через формирование экономических и социальных компетенций.

Изложение основного материала статьи. Понятия «финансовая грамотность» и «финансовая компетентность» являются междисциплинарными категориями. Их исследованием занимаются экономика, социология, экономическая социология, педагогика. В литературе существуют различные трактовки «финансовой грамотности»: например, определенная форма знаний, способность или навык применять это знание, и кроме этого – разумное финансовое поведение, а также финансовый опыт. Заметно расширение понятия «грамотности» до «компетентности». Первое определение относится именно к грамотности в её прямом значении (financial literacy), второе говорит о финансовой компетентности (financial capability). Грамотность делает акцент на знаниях, компетентность – на применении знаний на практике. Нередко эти два понятия используются как синонимы [4].

Одним из современных звеньев государственной образовательной политики в нашей стране стало формирования финансовой культуры, что заметно проявилось на уровне поддержки федеральной программы повышения финансовой грамотности населения двумя ключевыми государственными институтами – Министерством финансов и Министерством образования и науки Российской Федерации.

В 2013 г. Россия приступила к разработке национальной стратегии финансового образования в рамках проекта «Содействие повышению уровня финансовой грамотности населения и развитию финансового образования в Российской Федерации», реализация которого была начата Правительством РФ при поддержке

Всемирного банка. Уже в мае 2017 г. был опубликован проект «Национальная стратегия повышения финансовой грамотности на 2017—2023 гг.». В тексте документа отмечается, что «уровень финансовой грамотности и в целом финансовой культуры в Российской Федерации остается пока еще достаточно низким и требует долговременной систематической и скоординированной работы всех заинтересованных сторон», а «низкий уровень финансовой дисциплины и ответственности за риски, связанные с самостоятельным выбором и пользованием различными финансовыми услугами и использованием финансовых инструментов», является одной из особенностей финансовой культуры россиян [9]. Нельзя не отметить, что разработка национальной стратегии повышения финансовой грамотности осуществляется без учета системного подхода. Так, в ней идет речь о создании механизма повышения финансовой грамотности населения, но эта работа не увязывается с имеющимися программами подготовки экономистов и финансистов в образовательных организациях высшего и среднего специального образования, то есть там, где происходит формирование соответствующих профессиональных компетенций. В итоге создание системы формирования финансовой грамотности не обеспечит непрерывности и преемственности финансового просвещения, и тем более не будет создана единая система формирования финансовой культуры населения, поскольку укрепление финансовой грамотности и формирование профессиональных финансовых компетенций будут существовать без взаимосвязи, разрозненно, не имея общих целей и задач.

Словно ответом на эти вызовы 13 апреля 2017 года на IV Московском международном салоне образования (ММСО) Председатель Банка России Эльвира Набиуллина и Министр образования и науки РФ Ольга Васильева подписали Дорожную карту мероприятий по включению финансовой грамотности в программы российских образовательных организаций. Согласно документу в 2017–2018 годах будут разработаны предложения по преподаванию основ финансовой грамотности в дошкольных учреждениях, внесены изменения в существующие программы начального, основного, среднего, среднего профессионального и высшего образования, подготовлены методические рекомендации для преподавателей на всех уровнях, включая дополнительное образование, а к 2019–2020 годам – предложения по внесению элементов финансовой грамотности в контрольно-измерительные материалы единого государственного экзамена [2]. Для повышения мотивации, как учащихся, так и преподавателей предусматриваются профессиональные конкурсы и тематические олимпиады. Соглашение между министерством и Банком России станет основой для региональных соглашений, потому что финансовая грамотность будет встроена в образовательные стандарты всех уровней. Таким образом, просветительская работа правительства по улучшению знаний населения о современной экономике выходит на новый уровень, и финансовая грамотность становится неотъемлемым элементом одного из основополагающих институтов общества – системы общего образования.

В федеральных образовательных стандартах среднего общего (полного) образования (ФГОС СОО) прямо говорится: «выпускник должен ... уметь реализовать собственные жизненные планы, лично участвовать в решении государственных и общенациональных проблем, осознавать социально-экономические процессы в обществе» [12]. Учебно-методические разработки по финансовой грамотности направлены также на формирование специфических компетенций, которые отвечают за эффективность финансового взаимодействия ученика с обществом в различных финансово-экономических ситуациях. Формирование финансовой грамотности ученика необходимо рассматривать как педагогическую технологию, включающую определенную совокупность методов и средств, обеспечивающих достижение заданного результата. Успех в достижении этого результата, зависит от степени использования в процессе обучения новых образовательных технологий, ориентированных на получение практико-ориентированных знаний и формирование соответствующих компетенций. Однако можно констатировать, что экономика часто продолжает доходить до студентов в основном в виде абстрактных моделей, мало связанных с реальностью и не имеющих прикладного значения. Учебные методики и программы не всегда предусматривают практические интерпретации, получаемых студентами знаний, даже в форме показа, как они могут быть использованы в простейших бытовых ситуациях [5]. В то же время нельзя отрицать, что значение этих курсов даже в таком виде чрезвычайно важно для поддержания среди выпускников вузов минимального уровня экономической культуры. Тем не менее, вопрос о том, как дополнить теоретические знания умениями их практического применения, – это вопрос не только о необходимости такого подхода, но и о том, какие шаги должны быть для этого предприняты, в каких пропорциях и как могут и должны сочетаться мировоззренческие и прикладные аспекты.

Огромная роль в формировании финансовых знаний, финансовой грамотности населения должна отводиться учителю общеобразовательнойорганизации.

В апреле 2016 года в НИУ ВШЭ был создан «Федеральный методический центр по финансовой грамотности системы общего и среднего профессионального образования». Деятельность центра направлена на создание в стране кадрового потенциала учителей, методистов, администраторов образовательных организаций, а также эффективной инфраструктуры по поддержке деятельности педагогов по распространению финансовой грамотности [15]. Помимо Федерального центра в рамках программы также создано 15 региональных методических центров (РМЦ). РМЦ должны ответить на два основных вопроса: что конкретно собираются детям преподавать в рамках курса финансовой грамотности, и кто это будет делать. Планируется, что в течение двух лет пройдут программу повышения квалификации по финансовой грамотности 12 тысяч педагогов со всей страны. Другим аспектом деятельности РМЦ по развитию финансового образования в Российской федерации является работа с руководителями образовательных организаций. Во многом именно от осознания руководящим составом школы важности и необходимости интеграции курса финансовой грамотности в учебные планы своей организации зависит успешность реализации проекта. Поэтому помимо 72 часовой программы повышения квалификации для педагогов в рамках проекта разработана и реализуется 6 часовая программа повышения квалификации по финансовой грамотности для директоров и завучей школ.

В настоящее время, кроме Федерального методического центра активно реализовывает наиболее полные программы повышения квалификации еще один вуз – МГУ им. М. В. Ломоносова. С 2016 года на базе экономического факультета создан сетевой методический центр повышения квалификации для преподавателей вузов с целью развития программ повышения финансовой грамотности студентов, посредством максимально широкого распространения новейших педагогических разработок и образовательных методик в рамках реализации основных образовательных программ высшего образования, в

первую очередь, по неэкономическим направлениям и специальностям. Работа центра также направлена на совершенствование и дополнение разработанных образовательных программ, учебно-методических и информационных материалов, накопление которых происходит на электронной платформе дистанционного обучения преподавателей вузов, где содержатся ресурсы с актуальной информацией.

Кроме этого при поддержке Банка России педагогическим работникам и специалистам, занимающимся преподавательской деятельностью в рамках повышения финансовой грамотности населения Российской Федерации, предоставляется возможность для совершенствования профессиональных навыков и компетенций. Федеральное государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования» совместно с Банком России проводит обучение для тьюторов и преподавателей по программе финансовой грамотности. Целью обучения является подготовка педагогических работников к формированию знаний, умений и социально-психологических характеристик различных категорий обучающихся, которые определят в будущем их способность и готовность выполнять различные социально-экономические роли: владельца личного домохозяйства, инвестора, заемщика, кредитора, налогоплательщика [8]. Особенность обучения в Академии – обучение различных категорий педагогических работников, среди которых учителя начальных классов, учителя-предметники, педагоги среднегопрофессионального образования, педагоги дополнительного образования, воспитатели, методисты и другие. В конце 2016 года Банк России запустил пилотное внедрение основ финансовой грамотности в 72 регионах страны, а к концу 2017 года планировалось расширить число пилотных участников до 500 школ во всех субъектах РФ. При поддержке регулятора в Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Минобрнауки России организован обучающий курс, который прослушали уже более 300 тьюторов. В свою очередь, в московских педагогических вузах в программы подготовки преподавателей предмета «Обществознание» также включены модули по финансовой грамотности [14].

Параллельно с этим в марте 2017 года был проведен первый мониторинг результатов обучения педагогов по программам финансовой грамотности в Федеральном методическом центре при НИУ ВШЭ. Оценка проводилась в главной мере посредством проведения открытых уроков преподавателями, прошедшими обучение. В ходе мониторинга открытые уроки анализировались по следующим критериям: наличие/отсутствие фактологических ошибок предметного содержания; сохранение замысла разработанного педагогом проекта или его полная реализация; соответствие заявленной теме и др. Как показал мониторинг, уровень готовности педагогов образовательных организаций к реализации программ формирования и развития основ финансовой грамотности достаточно высок. Учителя представляют возможным формирование грамотного финансового поведения школьников даже в рамках только основных предметов. Однако для успешного воплощения проекта необходима не только личная мотивация педагога, но и заинтересованность участников образовательного процесса на всех ступенях [13]. Интересно, что была выявлена следующая тенденция: руководители образовательных организаций, которые также посещали организованные семинары наряду с непосредственными преподавателями, гораздо лучше понимают необходимость внедрения программ по финансовой грамотности в своих образовательных организациях.

Выводы. Для того чтобы изучение основ финансовой грамотности реально вошло в массовую практику школ, недостаточно усилий педагогов – энтузиастов. Требуется продуманная система подготовки учителей в масштабе страны. Главный акцент должен быть сделан на формировании ключевых компетенций в сфере личных и семейных финансов [7]. Какие бы формы повышения квалификации учителей не использовались, важно, чтобы подготовка носила комплексный характер и включала, по меньшей мере, три компонента: 1) углубление знаний учителей в области финансов, овладение кругом базовых понятий, понимание взаимосвязей и взаимозависимостей финансовых явлений и процессов (эта составляющая особенно важна с учетом того, что большинство педагогов, раскрывающих эти сюжеты в рамках обществоведческого курса, не имеют базовой экономической подготовки); 2) ознакомление педагогов с материалами по финансовой грамотности, широко представленными на различных Интернет-ресурсах (например, порталы «банки.ру», «вашифинансы.рф», «хочумогузнаю.рф»), показ возможностей их использования на уроках и во внеурочной деятельности; 3) обучение использованию практико-ориентированных технологий в работе со школьниками, включая игровые формы, практикумы, методы проектирования и моделирования.

Необходимо понимать взаимосвязь преподавания финансовой грамотности на всех ступенях школьного экономического образования, поэтому идея создания проектной команды (Педагог начальной школы – Педагог основной школы – Педагог средней школы) представляется перспективной для обеспечения непрерывного образования школьников от начальной до старшей школы. Для успешной реализации своего потенциала педагогу необходимо иметь возможность для создания собственного курса, метапредметных уроков или других мероприятий по финансовой грамотности, а также регулярно участвовать во встречах и конференциях с экспертами, реализовывать собственные проекты по финансовой грамотности, иметь открытый доступ к образовательным мероприятиям и материалам. Профессиональная программа подготовки сможет в полной мере удовлетворить эти запросы. Это неотъемлемая часть не только аттестации педагога, но и ресурс его преподавательской деятельности. Профессиональная подготовка учителей по финансовой грамотности должна иметь единые стандарты и требования к предполагаемым результатам. На данный момент существует множество различных курсов, дидактических материалов, которые необходимо систематизировать и обобщить. В последние годы уже сделан ряд шагов в этом направлении. Нужно рассматривать повышение квалификации педагогов как фактор роста финансовой грамотности молодежи. Знания и навыки, получаемые в рамках курсов повышения квалификации, одинаково необходимы как педагогу, так и ученикам. Только финансово грамотный и компетентный учитель способен воспитывать финансово грамотных и компетентных граждан России. Совершенствование системы преподавания экономическо-финансовых дисциплин с целью повышения финансовой грамотности молодежи должно стать приоритетным направлением образовательной политики государства.

Литература:

1. Абросимова О.М. Проблемы повышения финансовой грамотности населения в образовательных организациях // Научные записки молодых исследователей. 2017. №6 – С. 15 – 18

2. Дорожная карта мероприятий по включению финансовой грамотности в программы российских образовательных организаций. Официальный сайт Центрального Банка России [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://www.cbr.ru/Content/Document/File/19092/map_2017-04-13.pdf

3. Информационно-просветительский ресурс, созданный Центральным банком Российской Федерации [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://fincult.info/ Fincult.info
4. Кузина О.Е. Финансовая грамотность и финансовая компетентность: определение, методики измерения и результаты анализа в России // Вопросы экономики. 2015. № 8 – С. 129 – 148.
5. Лазебникова А.Ю. Практическая реализация задачи повышения финансовой грамотности школьников: состояние и проблемы // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т.1. № 2 (37). С. 22 –30.
6. Паатова М.Э. Финансовая грамотность детей и молодежи как актуальная задача современного образования // Вектор науки ТГУ. 2014. № 2 (28). – С. 173 – 175.
7. Половникова А.В. Учебно-методические комплексы по финансовой грамотности: первый опыт глазами учителя // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. №2 (37). С.95-104
8. Проект «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования» [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://fincult.info/prepodavanie/base/povyshenie-kvalifikacii/6310/
9. Проект «Национальная стратегия повышения финансовой грамотности 2017-2023 гг» [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://www.minfin.ru/ru/document/118377
10. Проект «Содействие повышению уровня финансовой грамотности населения и развитию финансового образования в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://www.minfin.ru/ru/om/fingram/
11. Сергеева Т.Ф, Кальней В.А. Особенности подготовки учителя к формированию финансовой грамотности обучающихся // Вестник РМАТ. 2015. №4. С. 77
12. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://Минобрнауки.рф/документы/2365.
13. Финансовая грамотность – содействие в создании кадрового потенциала учителей методистов, администраторов образовательных организаций в области финансовой грамотности // Мониторинг результатов обучения педагогов [Электронный ресурс] // Режим доступа: финграмотностьвшколе.рф/page/41
14. Центральный банк Российской Федерации » [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://www.cbr.ru/finmarket/protection/finprosvet/
15. Центр «Федеральный методический центр по финансовой грамотности системы общего и среднего профессионального образования» [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://fmc.hse.ru/

Педагогика

УДК: 378. 14

доктор педагогических наук, профессор Санина Елена Ивановна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Московской области «Академия социального управления» (г. Москва);
заместитель директора Ахмадов Муса Максудович
Государственное бюджетное образовательное учреждение «Центр образования» (г. Грозный)

ПОНЯТИЕ ГОТОВНОСТИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ К ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ОТКРЫТОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. Поиск конструктивных путей подготовки студентов к реализации инклюзивного обучения актуализирует необходимость обращения к понятию готовность бакалавров педагогического профиля к обучению детей с ОВЗ в открытой образовательной среде. Внедрение информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс, качественно меняет методы организации учебно-познавательной деятельности студентов и на процесс подготовки бакалавров к инклюзивному обучению детей с ОВЗ.

Ключевые слова: инклюзивное обучение, открытая образовательная среда, готовность к профессиональной деятельности.

Annotation. The search for constructive ways to prepare students for the implementation of inclusive education actualizes the need to address the concept of readiness of bachelors of pedagogical profile to teach children with disabilities in an open educational environment. The introduction of information and communication technologies in the educational process, qualitatively change the methods of organization of educational and cognitive activity of students and the process of preparing bachelors for inclusive education of children with disabilities.

Keywords: inclusive education, open educational environment, readiness for professional activity.

Введение. Одной из социально значимых проблем педагогической науки является вопрос обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и их жизнедеятельности в условиях массовых общеобразовательных учреждений. В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей и обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Необходимым условием реализации инклюзивного обучения детей с ОВЗ является разработка научных и методических основ такого обучения, подготовка соответствующего кадрового потенциала, техническое и информационное обеспечение[1, 8].

Изложение основного материала статьи. Поиск конструктивных путей подготовки студентов к реализации инклюзивного обучения актуализирует необходимость обращения к понятию готовность бакалавров педагогического профиля к обучению детей с ОВЗ. Проблема подготовки бакалавров по направлению педагогическое образование к обучению детей с ОВЗ требует выяснения причин или факторов в профессиональной подготовке педагога, влияющих на формирование готовности бакалавров педагогического образования к инклюзивному обучению детей с ОВЗ. В нашем исследовании факторы постоянно-действующие обстоятельства (условия), вызывающие устойчивые изменения того или иного признака. Выделим факторы, влияющие на успешность формирования готовности бакалавров педагогического образования к реализации инклюзивного обучения детей с ОВЗ: педагогические (профессиональное самоопределение), психологические (конфликтологическая компетентность) и социальные (открытая образовательная среда).

Профессиональное самоопределение как характеристику личности, обеспечивающей успешность профессиональной деятельности, рассматривали с разных позиций Б. Г. Ананьев, В.Н. Абрамова, Е. А. Климов, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, О. Е. Никуленкова, Н.С. Пряжников, В. Д. Шадриков и др.

Большой вклад в раскрытие сущности профессионального самоопределения внес Н. С. Пряжников. Постоянно подчеркивая неразрывную связь профессионального самоопределения с самореализацией человека в других важных сферах жизни, он утверждал, что сущностью профессионального самоопределения является самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности в культурно-исторической (социально-экономической) ситуации [10].

Профессиональное самоопределение должно осуществляться обязательно в контексте жизненной перспективы. Алгоритм построения личного профессионального плана (профессиональной перспективы человека) на этапе подготовки педагога к реализации инклюзивного обучения детей с ОВЗ состоит из следующих компонентов:

— осознание ценности иклюзивного обучения детей с ОВЗ (нравственная основа профессионального самоопределения);

— определение целей личностного развития, выбор конкретных направлений профессиональной подготовки в области инклюзивного обучения (когнитивная основа самоопределения);

— начало практической реализации профессиональной перспективы, самооценка и планы на профессиональное развитие, постоянная коррекция первоначально составленных планов (рефлексивная основа педагогического опыта);

— общая ориентировка на инновационную педагогическую деятельность, осознание необходимости непрерывной профессиональной подготовки (творческая основа профессионального самоопределения) [4].

Фактором успешности подготовки бакалавров к обучению детей с ОВЗ является разрешение противоречий в формировании социально-психологической компетенции. Одной из ее составляющих выступает конфликтологическая компетентность. Конфликтологическая компетентность включает: понимание природы противоречий и конфликтов между людьми; обладание навыками неконфликтного общения в трудных ситуациях; умение оценивать и объяснять возникающие проблемные ситуации; наличие навыков управления конфликтными явлениями; умение предвидеть возможные последствия конфликтов; умение конструктивно регулировать противоречия и конфликты; наличие навыков устранения негативных последствий конфликтов [3].

Внедрение информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс, качественно меняют методы организации учебно-познавательной деятельности студентов и на процесс подготовки бакалавров к инклюзивному обучению детей с ОВЗ. Основными задачами использования современных информационных технологий в обучении являются разработка интерактивных сред управления процессом познавательной деятельности и обеспечение доступа к современным информационно-образовательным ресурсам (электронным пособиям, интерактивным апплетам, качественным презентациям и другим источникам) [2]. Открытая образования среда способствует выполнению и еще одной общественной потребности - обеспечение равноправия для всех его членов. В обществе каждому человеку должны быть предоставлены равные возможности, равные условия в процессах формирования его как личности, когда результаты его деятельности определяются его собственными целями и полностью зависят от него самого.

Готовность педагога к внедрению нововведений в учебный процесс во многом определяется той базой, которая закладывается в период его обучения в вузе. Поэтому, чтобы быть эффективной, система подготовки педагогических кадров также должна изменяться, сообразуясь с тенденциями, которые определяют развитие профессионального общего образования [1].

Таким образом, считаем необходимым, ответить на вопрос: что понимается под готовностью будущих бакалавров педагогического направления подготовки к реализации инклюзивного обучения детей с ОВЗ в открытой образовательной среде? В словаре Ожегова [9] понятие «готовность» определяется как «состояние, при котором все сделано, все готово для чего–нибудь». То есть готовность понимается как первичное фундаментальное условие успешного выполнения любой деятельности. В Большом психологическом словаре определено, что «конкретное состояние готовности к действию определяется сочетанием факторов, характеризующих разные уровни, стороны готовности: физическую подготовленность, необходимую нейродинамическую обеспеченность действия, психологические условия готовности. В зависимости от условия выполнения действия, от самого действия ведущей может стать одна из этих сторон [5].

В. А. Сластенин связывает понятие готовности с понятием компетентность. «Понятие профессиональная компетентность педагога выражает единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности» [12, С. 40]. Теоретическую готовность он характеризует через аналитические, прогностические, проективные, рефлексивные умения, а практическую готовность через следующие умения: организаторские, мобилизационные, информационные, развивающие, ориентационные, перцептивные и коммуникативные. Каждая группа умений рассматривается как специфическая компетенция педагога. Компетентность педагога, в первую очередь, проявляется в быстроте и осмысленности его реакции на все происходящее в образовательном процессе.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что нет однозначного подхода к определению этого понятия. В работах Л. С. Выготского,М. И. Дьяченко, Л. А. Кындыбович, Е.Т. Козлова, В. И. Селиванова, Д.Б. Эльконина и др. выявлены существенные признаки этого понятия. Сравнительный анализ позволил обобщить их и сгруппировать по профессиональному признаку в контексте деятельностной образовательной парадигмы:

- мотивоционно-ценностное отношение к профессиональной деятельности педагога, интерес к нововведениям и инновационной деятельности;
- целенаправленная познавательная деятельность, овладение теоретическими знаниями и практическими умениями, устойчивый интерес к непрерывному профессиональному образованию;
- способность решения профессиональных задач, проявление регулятивных и рефлексивных умений, преодоление трудностей и быстрое принятие правильных решений;
- стремление к инновациям в профессиональной деятельности, способность к самообразовательной деятельности и построения профессиональной перспективы личностного роста [6, 7, 11, 13].

Сложность понятия «готовность педагога к инклюзивному образованию» выражается и в неоднозначном подходе к определению компонентов структуры данного понятия. Большинство исследователей выделяют три компонента: мотивационный, познавательный, эмоционально-волевой [8].

На основе анализа диссертационных исследований и публикаций понятие готовность будущих бакалавров педагогического направления подготовки к реализации инклюзивного обучения детей с ОВЗ понимается нами как интегральное образование и включает:

- совокупность личностных качеств педагога;
- профессиональные компетенции, способствующих эффективному решению задач образования в области инклюзивного обучения детей с ОВЗ;
- способность к инновационной профессиональной деятельности [6, 7, 13].

В своем исследовании мы выделяем следующие компоненты готовности педагога к реализации инклюзивного обучения детей с ОВЗ:

Мотивационный компонент – потребность и стремление к профессиональному саморазвитию в области педагогической деятельности, личностному росту через повышение образовательного уровня в вопросах инноватики. Этот компонент характеризуется отношением педагогов к проблеме необходимости внедрения инклюзивных технологий в образовательный процесс, устойчивым интересом к теоретическим проблемам, научным исследованиям и практической деятельности в области обучения детей с ОВЗ.

Когнитивный компонент – характеризуется уровнем теоретических, практических и методических знаний педагога, степенью владения и умением оперировать основными понятиями, категориями, степенью информированности по вопросам закономерностей инклюзивного обучения детей с ОВЗ в массовой общеобразовательной школе.

Личностный компонент включает способность к адекватной оценке себя как личности, профессионала, субъекта образовательного процесса и понимается нами как совокупность личностно–профессиональных компетенций, способствующих эффективному решению задач образования в области инклюзивного обучения детей с ОВЗ. Построением системы ближайших и дальних целей. Преодоление внутренних препятствий (собственных недостатков) на пути к ближайшим целям и знание способов работы над собой. Представление о внешних препятствиях на пути к дальним целям и знание способов их преодоления.

Деятельностный компонент включает степень владения умениями и навыками в сфере инновационной деятельности. Данный компонент характеризуется умениями перевести знания в область практического применения, творческим саморазвитием, стимулированием к рефлексии педагогического опыта, а также способности к проектированию собственной перспективы профессионального роста [6, 7, 8].

Учащиеся с ограниченными возможностями здоровья их временные (или постоянные) отклонения в физическом и (или) психологическом развитии препятствуют освоению образовательных программ, поэтому эта категория обучающихся нуждается в создании специальных условий обучения и воспитания. Успешное решение этой задачи возможно в условиях организации такого учебного процесса, в результате которого можно рассчитывать на педагога, способного работать по–новому, творчески, стать субъектом педагогического процесса. Функции педагога инклюзивного образования – обеспечить развитие целостного процесса, состоящего из отдельных компонентов, определять противоречия, возникающие между субъектами этого процесса, находить способы их решения. Такой учебный процесс обеспечивает формирование педагогической установки, направленной на творческое саморазвитие, стимулирование рефлексии педагогического опыта, а также способности к проектированию собственной инновационной деятельности [11].

Современная образовательная среда характеризуется как открытая образовательная среда и представлена совокупностью принципов, способов и условий реализации образовательного процесса для саморазвития обучающихся в современном информационном обществе. Образовательная среда находится во взаимодействии с социокультурной, профессиональной, информационной средами, что создает интеграционные связи всех компонентов процесса обучения и обеспечивает его целостность. Открытость образовательной среды обусловлена личностной открытостью (реализация механизмов индивидуальной траектории обучения), внедрением в учебный процесс электронного обучения, распределенного обучения и технологий виртуальной академической мобильности, открытость социальным и производственным (профессиональным) партнерствам, их взаимодействие. Интеграция образовательной и информационной сред позволяет обеспечить динамическое развитие информационно-образовательной среды вуза в условиях глобальной информатизации. Информационная среда создается в виде образовательных сайтов и порталов с размещенными на них интерактивными и мультимедийными пособиями, оффлайновыми и онлайновыми курсами учебных дисциплин, доступными из любого места и в любое время из корпоративной сети или из глобальной сети Интернет [2].

Для полноценной реализации инклюзивного образования необходимо подготовить компетентные педагогические кадры, способные выявлять и развивать индивидуальные способности обучающегося, а так же учитывать в учебном процессе особенности открытой образовательной среды.

В связи, с чем понятие готовности требует конкретизации и уточнения компонентов данного понятия. Мотивационный компонент дополнен формированием ценностно-позитивного отношения к инклюзивному обучению детей с ОВЗ через профессиональное саморазвитие с использованием ресурсов открытой образовательной среды. Когнитивный компонент расширяется за счет неформального образования в условиях информационно-образовательной среды в профессиональной деятельности педагога. Содержание образования включает знание основ электронного обучения, сетевого взаимодействия педагога и обучающихся, владением информационно-коммуникационными технологиями обучения детей с ОВЗ как основного, так и дополнительного образования. Совокупность личностно–профессиональных компетенций, определяющих содержание личностного компонента готовности педагога к инклюзивному обучению детей, включает способность к адекватной профессиональной самооценке, корректировки личных и профессиональных компетенций и непрерывное профессиональное развитие. Деятельностный компонент обогащает личностно-ориентированный подход при обучении детей-инвалидов и детей с ОВЗ с использованием возможностей сетевых коммуникаций.

Выводы. Таким образом, анализ диссертационных исследований и публикаций показывает, что нет единого подхода к подготовке педагогов к обучению детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. Различные точки зрения на сущность и содержание понятия готовность педагога к реализации инклюзивного

обучения в открытой образовательной среде обогащают педагогическую теорию, позволяют рассматривать данное понятие в непрерывном развитии в условиях изменения образовательной парадигмы.

Литература:

1. Ажижбеков, К.Ж. Теоретико-методологические основы подготовки учителей к инновационной деятельности [Текст]. / Дис. … докт. пед. наук 13.00.08: Ажижбеков, Канат Жубандыкович // Шымкент. - 2010. – 388 с.
2. Артюхина, М.С. Методология, теория и практика интерактивного обучения математике бакалавров гуманитарного направления в информационно-образовательной среде вуза [Текст]. / Е.И. Санина, М.С. Артюхина. // Монография – М: АСОУ, 2016. – 188 с.
3. Емельяненко, Л.М. Конфликтология [Текст]. / Л. М. Емельяненко, В.М. Петюх, Л.В. Торгова // Учебное пособие - К: КНЕУ, 2003. - 215 с.
4. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального развития. [Текст] / Э.Ф. Зеер - М.: Академия, 2007. - 240 с.
5. Зинченко, В.П., Мещеряков Б.Г. Большой психологический словарь [Текст]. / В.П. Зинченко, Б.Г. Мещеряков // АСТ-Москва; Прайм-Еврознак; 2008.
6. Кузнецова, Н.Б. Содержание профессиональной компетентности педагога, работающего с детьми с ОВЗ [Текст]. / Н.Б. Кузнецова // Вестник ТГПУ №5 (170). 2016 - с. 55-59.
7. Кузьмина, О.С. Подготовка педагога к работе в условиях инклюзивного образования [Текст]. / Автореферат дис. … канд. пед. наук 13.00.08: Кузьмина, Ольга Сергеевна. // Омск. - 2015. – 23 с.
8. Москвина, А.В. Развитие профессиональной компетентности педагога в условиях инклюзивного образования [Текст]. / А.В. Москвина // Педагогические науки №1 (22) март, 2017. - с. 29-33.
9. Ожегов, С.И. Словарь русского языка: Ок. 53 000 слов / Под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. - 24-е изд., испр. - М.: Оникс, Мир и Образование, 2007. - 1200 с.
10. Пряжников, Н.С. Психологический смысл труда. [Текст] / Н.С. Пряжников - М.: МОДЭК, 1997. - 352 с.
11. Санина, Е.И. Педагогические условия профессиональной подготовки менеджеров инновационного образования / [Текст]. Е. И. Санина, И.В. Рытова // Вестник РМАТ. - 2016, №3. - с. 89-104.
12. Сластенин, В.А. и др. [Текст]. / В.А. Сластенин и др. Педагогика Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений // Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2013 С — 402.
13. Яковлева И.М. Подготовка педагога к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья [Текст]. / И.М. Яковлева. Учебное пособие // Из-во: «Спутник+». - 2012. - 133 с.

Педагогика

УДК: 378.14

старший преподаватель, аспирант Сизова Ольга Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университете имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

СРЕДСТВА ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

Аннотация. В статье обсуждаются и анализируются проблемы современного образования, в условиях информационного общества. Приводятся мнения ведущих отечественных ученых, в области образования о специфике использования средств информационных технологий с целью обеспечения образовательного процесса, в том числе в сфере музыкального образования. Также раскрывается необходимость включения средств информационных технологий, в условиях профессиональной подготовки будущих педагогов-музыкантов. В заключении даны выводы о специфике использования современных источников получения информации, способных обеспечить педагога-музыканта нужной ему информацией, с целью реализации себя в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: информатизация, профессиональная деятельность, педагог-музыкант, информационное общество, информационные технологии.

Annotation. The article discusses the problems of modern education in the information society, as well as the Informatization of education. The opinions of leading Russian scientists in the field of education about the specifics of the use of information technology to ensure the educational process are given and analyzed. Also the necessity of inclusion of means of information technologies, in the conditions of professional training of future teachers-musicians is revealed. In conclusion, conclusions are given about the specifics of the use of modern sources of information that can provide the teacher-musician with the information he needs in order to realize himself in professional activities.

Keywords: informatization, professional activity, teacher-musician, information society, information technologies.

Введение. Переход всех сфер деятельности к новому этапу становления и развития общества является объективной реальностью, характеризующей современное состояние образования.

В этой связи деятельность субъекта в различных предметных областях взаимосвязана с организацией процесса по поиску, подбору получению, использованию, освоению, анализу полученной информации. Новейшие социокультурные потребности информационного общества требуют изменений в системе профессиональной подготовки специалиста. Контекст развития современного социально-экономического общества обусловил возникновение ряда предпосылок изменения стратегии профессионального развития личности [26].

Целью статьи является выявление актуальности применения средств информационных технологий в процессе реализации профессиональной деятельности педагога-музыканта.

Изложение основного материала статьи. Информатизация общества затрагивает и модернизирует все сферы его деятельности, в том числе образование. Одной из целей которого является подготовка граждан к жизни в условиях современного информационного мирового сообщества и повышение качества профессиональной подготовки конкурентно-способных специалистов на основе широкого использования

средств современных информационных технологий. На сегодняшний день под понятием информатизация имеется в виду - основной путь модернизации системы образования. Это понятие подразумевает не только развитие техники и технологий, но и изменения, вызванные развитием информационно коммуникационных технологий в обществе, в котором ведущей ценностью является информация и работа с ней, разработка планов и программ, содействующих формированию человека нового общества.

В широком понимании изучением данной проблемой занимались следующие ученые: Г.А. Бордовский, А.Я. Ваграменко, К.К. Колин, И.В. Роберт и другие.

Специфику применения информационных технологий в области дошкольного и школьного музыкального образования освещали ученые Абдулин Э.Д., Алиев Ю.Б., Волосовец Т.В., Новоселова С.Л., Комиссарова А. Л., Костина Э.П. В представленнных трудах разрабатываются теоретические основы применения научных информационных технологий в воспитательно-образовательной работе педагога-музыканта в условиях дошкольного образования, описываются примерные образовательные программы для дошкольников.

Использование средств информационных технологий проникает в процесс обучения студентов-музыкантов, в условиях педагогического образования. Это связано со спецификой профессиональной деятельности будущего педагога-музыканта. Процесс освоения и применения информационных технологий реализацией следующих видов профессиональной деятельности:

– исполнительская подготовка педагогов-музыкантов;

– музыкально-теоретическая и музыкально-историческая подготовка педагога-музыканта.

В этой связи применение средств информационных технологий необходимо для поиска необходимого справочного, обучающего, редактирующего, звукозаписывающего, звуковоспроизводящего материала в области музыкального образования [26].

К основным видам деятельности в условиях использования средств информационных технологий в рамках профессиональной подготовки педагога-музыканта можно отнести обеспечение учебного процесса, работу с музыкальным материалом в фонотеках, методическую работу, научно-исследовательскую деятельность, учебно-воспитательную, работу по проведению и организации различных мероприятий. Специалистов сферы музыкальной педагогики и образования обучают вузы, реализующие программы по укрупненным группам специальностей и направлениям подготовки 53.00.00 Музыкальное искусство (к ним относятся 53.03.06 «Музыкально-прикладное искусство» (уровень высшего образования бакалавриат), 53.04.06 «Музыкально-прикладное искусство» (уровень высшего образования магистратур), по различным профилям), а также по укрупненным группам специальностей и направлениям подготовки 44.00.00 Образование и педагогические науки (44.03.01 Педагогическое образование, профилю подготовки «Музыка» (уровень высшего образования бакалавриат), 44.04.01 Педагогическое образование, профиль «Музыка» (уровень высшего образования магистратура).

Выпускники данных направлений подготовки являются потенциальными сотрудниками учреждений сферы дополнительного образования, дошкольного образования, общего образования, учреждений среднего-профессионального образования. В функциональные обязанности данных категорий педагогических работников входит не только обеспечение учебного процесса, проведение учебных занятий, которое невозможно без привлечения различных средств информационных технологий, но и организация различных видов творческих мероприятий.

Применение средств информационных технологий в работе с обучающимися различного возраста заключается в том, что педагоги-музыканты способны использовать в своей деятельности мультимедийные возможности компьютера, повышая мотивацию к обучению, и облегчая усвоение обучающимися учебного материала. Современные подходы к организации процесса профессиональной подготовки специалиста нацелены на развитие творческой личности выпускника, способного к решению профессиональных задач [26].

Мультимедийные презентации – это и электронные диафильмы, включающие в себя анимацию, аудио- и видеофрагменты с элементами интерактивности. Использование информационных технологий в образовании позволяет педагогу познакомить обучающихся дистанционно с разнообразием в мире искусства и творчества: обучающиеся могут виртуально бродить по залам музеев.

В работе педагога-музыканта компьютер обретает все больший смысл. В педагогической деятельности компьютер играет роль:

1. Быстрый и целенаправленный отбор информации;
2. Эффективное наглядное пособие;
3. Средство подготовки и хранения различной документации;
4. Средство подготовки к выступлениям на празднике или развлечении.

(Дает возможность исполнения обучающимися песенного или танцевального номера под фонограмму, для создания более яркого и динамичного варианта выступления).

5. Средство для создания и использования интерактивных развивающих игр.

Компьютер выступает не только в качестве источника педагогической информации, но и как средство обработки рабочей документации, сбора и сбережения методического материала, подготовки демонстраций и отчетов, а также средство систематизации и анализа результатов педагогической деятельности.

Для повышения качества работы со средствами информационных технологий педагогу-музыканту необходимо иметь определенный опыт, который формируется при общении с коллегами посредством участия в открытых обсуждениях, совещаниях, курсах, семинарах, вебинарах, мастер-классах, конференциях и других мероприятиях. Широкое взаимодействие позволит педагогам оценить свое положение в информационном пространстве, обогатиться педагогическим опытом, найти оптимальные решения той или иной образовательной задачи. Все это формирует новое видение своих профессиональных качеств, совершенствование педагогических возможностей.

Важно отметить, что при включении информационных технологий в образовательный процесс, в условиях дошкольного образования, увеличивается ответственность педагога-музыканта. В частности, необходимо оборудовать отдельное информационно-развивающее пространство, при этом взаимодействие членов образовательной работы надлежит строить по модели «Взрослый – Ребёнок – ИКТ». Исключение взрослого из данной цепочки неприемлемо. Одним из важнейших направлений совершенствования

дошкольного образования является поиск новых форм, средств и современных методов воспитания и обучения детей.

С начала XXI века население земли перешло на новый виток собственного становления — многие видные ученые и политики все чаще говорят о приближении новой эры информационных технологий. В условиях меняющегося мира, улучшение и усложнение технологий информатизации сферы образования приобретает основополагающий смысл. Это также подчеркивается в муниципальных и государственных документах.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования предусматривает такие компетенции современного педагога как умение владеть информационно-коммуникативными технологиями и способность применять их в воспитательно-образовательном процессе. Направление к слиянию традиционных методов обучения, современных информационных компьютерных технологий и новаторских способов педагогики, позволяющих повысить эффективность и качество образовательных программ, и увеличить адаптивность системы образования к уровням и особенностям становления обучающихся, Законом Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года, в качестве одного из ведущих принципов государственной политики в области образования. Кроме того, существует еще довольно внушительный перечень документов, в соответствии с требованиями которых педагогу необходимо постоянно совершенствоваться, посредством внедрения в свою профессиональную деятельность новейших средств информационных технологий. В данный перечень документов, регламентирующих образовательный процесс, а также ориентирующих профессиональную подготовку педагогов-музыкантов входят федеральные образовательные стандарты различных уровней образования, порядки осуществления образовательной деятельности и т.п. К тому же актуальность применения информационно-коммуникационных технологий продиктована общественной необходимостью в улучшении качества обучения, воспитания обучающихся дошкольного возраста, практической необходимостью в применении в дошкольных образовательных учреждениях передовых компьютерных программ. Российские и зарубежные инновационные системы по применению информационных технологий в дошкольных образовательных учреждениях обосновывают не только вероятность и необходимость данных технологий, но и «особенную роль информационных технологий в развитии личности ребёнка» [21].

В печатных изданиях длительное время прослеживается интерес к проблемам разработки и внедрения компьютерных технологий в условия обеспечения дошкольного образования. Выдающиеся научные деятели и специалисты в области дошкольного образования ведут постоянные дискуссии, отстаивая собственные позиции «за» и «против» применения средств информационных технологий. Противники применения средств информационных технологий в качестве весомого аргумента приводят данные о негативном воздействии на самочувствие обучающихся дошкольного возраста длительного нахождения за экраном монитора. Опыт других же исследователей противоположно демонстрирует, что периодическое внедрение средств информационных технологий, то есть дозированное педагогом-музыкантом применение музыкальных дидактических игр, формирует у обучающихся волевые качества, творческое, креативное мышление, приучает к сюжетным играм, приносящим пользу.

Выводы. Информатизация общества ведет за собой информатизацию образования, и освоение средств информационных технологий — актуальная необходимость для всякого педагога дошкольного образования. Современные педагоги, должны идти в ногу со временем, стать для обучающегося проводником в мир новых технологий в организации музыкального образования. Практическое применение информационно-коммуникационных технологий музыкальным руководителем является необходимым средством в работе с детьми. Использование современных информационных технологий делает обучение ярким, запоминающимся, интересным для детей любого возраста, формирует эмоционально положительное настроение обучающегося.

В заключении, хотелось бы отметить, что использование средств информационных технологий положительно влияет не только на процесс обучения, но и на возможность эффективной и успешной реализации профессиональной деятельности педагога-музыканта.

Литература:

1. Абдулин Э.Д. Теория музыкального образования: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 336 с.
2. Алиев Ю.Б. Методика музыкального воспитания детей (От детского сада — к начальной школе). Воронеж: НПО "МОДЕК", 1998. – 352 с.
3. Бек Х. «Сущность техники» // В сб. «Философия техники в ФРГ». − М., 1989. − С. 178
4. Бордовский, Г. А. Подготовка педагогов в условиях модернизации российского образования / Г.А. Бордовский // Вестник Северо-Западного отделения РАО. — Вып. 7. – СПб. — 2002. — С. 7 - 14.
5. Вагграменко, А. Я. О направлениях информатизации российского образования / А. Я. Вагграменко // Информационные технологии в образовании: от компьютерной грамотности к информационной культуре общества. — М.,— 1996. — № 8. — С. 27—28.
6. Выготский Л.С. Развитие интересов в переходном возрасте. Собр. соч.: В 6-ти т. Т. 4. Детская психология / Под. ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – С. 6-40.
7. Волосовец Т.В. Воспитание в игре интереса к труду взрослых у детей 5-7 лет: Автореф. дисс. . канд. пед. наук. М., 1969. - 26 с.
8. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
9. Гареева, Г. А. Формирование информационной компетентности студентов в условиях дистанционного обучения: дис. … канд. пед наук :13.00.08 / Гареева Гульнара Альбертовна. — М., 2010. — 211 с.
10. Груздева М.Л. Формирование информационных компетенций средствами интернет-тестирования. / Груздева М.Л., Козицын А.М. // Интеграция информационных технологий в систему профессионального и дополнительного образования. Сборник статей по материалам региональной научно-практической конференции. – Н. Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, 2016. – С. 9-11.
11. Груздева М.Л. Современные концепции формирования информационной культуры: сравнительный анализ // Вестник Мининского университета. 2014. №4(9). ISNN 2307-1281.

12. Гуменникова Е.П. Основы безбумажной информатики / В.М. Глушков. - Изд. 2-е. – М.: Наука, 1987. - 552 с.
13. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986. - 240 с.
14. Данильчук, Е. В. Информационная компетентность как одно из важ-нейших условий формирования готовности специалистов по физической культуре и спорту к профессиональной деятельности / Е. В. Данильчук, А. Ю. Илясова // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. — № 1 (26). — 2014. — С. 44 - 47.
15. Замятина Т.А. Современный урок музыки. Учебно-методическое пособие. -М.: Изд-во «Глобус», 2010. - 170 с.
16. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учебно-методическое пособие / И. В. Роберт, С. В. Панюкова, А. А. Кузнецов, А. Ю. Кравцова; под ред. И. В. Роберт. — М.: Дрофа, 2008. — 312 с.
17. Козлов, О.А. Перспективы развития системы образования в информационном обществе / О.А. Козлов // Информационные технологии в проектировании и производстве, 2001, №1. – С. 45-52.
18. Колин, К. К. Информатика как фундаментальная наука / К. К. Колин //Информатика и образование. — 2007. — № 6. — С. 46 — 55.
19. Комиссарова А. Л. Костина Э.П. Наглядные средства в музыкальном воспитании дошкольников. М. 1986г. - 360 с. 2002. — 230 с.
20. Новоселова, С. Л. Новая информационная технология в работе с дошкольниками. Приемлима ли она? / С. Л. Новоселова, Г. П. Петку, И. Ю. Пашелите // Дошкольное воспитание. – 1989. — №9.
21. Осипова С.И., Баранова И.А., Игнатова В.А. Информатизация образования как объект педагогического анализа / Фундаментальные исследования 2011.№12 (часть 3). С. 506-510.
22. Роберт И. В,. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). — 3-е изд. —— М.: ИИО РАО, 2010. — 356 с.
23. Симоненко В.Д. Учебное пособие для студентов педагогических вузов / Под ред. В. Д. Симоненко. — М.: Вентана-Граф, 2006. — 368 с. — (Педагогическое образование). — ISBN 5-88717-972-4.
24. Сойкина Г.Н. Информационные технологии в музыкальной педагогике Психолого-педагогический журнал Гаудеамус / 2012, №2 (20), С. 79-81.
25. Medvedeva .T. Y., Sizova O. A, Ulyanova R. A., Markova S. M, Karpukova A. Kazantseva G. A. Modern Trends in Estimation System of Training Achievements Quality of College Undergraduates Journal of Entrepreneurship Education (Print ISSN: 1098-8394; Online ISSN: 1528-2651) Research Article: 2017 Vol: 20 Issue: 3 URL: https://www.abacademies.org/articles/modern-trends-in-estimation-system-of-training-achievements-quality-of-college-undergraduates-6911.html

Педагогика

УДК: 378
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры
социальной психологии Скоробогатова Мария Ростиславовна
Таврическая академия Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Симферополь)

ПОЛИТИКА РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ НАУЧНЫХ КАДРОВ В ЕВРОПЕ В УСЛОВИЯХ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. В статье проведен анализ нормативно-правовых документов, регламентирующих развитие системы подготовки научных кадров в Европе в условиях Болонского процесса. Исследованы коммюнике Болонского процесса 2002-2018 гг., Хартия исследователей и Кодекс правил приема исследователей на работу, семинары Болонского процесса. Рассмотрена концептуально-методологическая программа развития системы подготовки докторантов в Европе – «Докторская программа для европейского общества знаний», или «Зальцбургские принципы».
Ключевые слова: Болонский процесс, научные кадры, аспирантура, докторанты, европейское высшее образование.
Annotation. The article analyzes the normative legal documents regulating the development of the system of training scientific personnel in Europe in the conditions of the Bologna process. The communiqué of the Bologna Process of 2002-2018, the Charter of Researchers and the Code of Rules for the Admission of Researchers to Work, seminars of the Bologna Process have been studied. The conceptual and methodological program for the development of the doctorate training system in Europe – the Doctoral Program for the European Knowledge Society, or the Salzburg Principles, is considered.
Keywords: Bologna process, scientific personnel, postgraduate studies, doctoral students, European higher education.

Введение. В начале второй половины XX в. страны Европы столкнулись с массовым выездом талантливых выпускников университетов, молодых людей, нацеленных на научную деятельность и продолжение образования, в научные центры США. В результате подобной «утечки умов» за 50-60-е гг. XX в. в США, ставшие новым лидером как в экономике, так и в науке, эмигрировали около 100 тысяч высококвалифицированных специалистов [6, с. 720].

Европейские страны, проигрывая в конкуренции за сильнейшие научные кадры и инновации, не могли преодолеть сложившуюся проблему по отдельности. Поэтому было принято решение в интеграции экономики, а позже и систем высшего образования. Попытки привести европейские системы высшего образования к единым стандартам предпринимались неоднократно. Однако практически все они были безуспешными, поскольку каждая страна имела разные стартовые возможности и стратегические цели. Только к концу XX века, во многом благодаря Болонскому соглашению (1999 г.), в определенной степени удалось разработать единые принципы, стандарты и траекторию развития Европейского пространства высшего образования.

Целью данной статьи является проанализировать нормативно-правовые документы, которые регламентируют развитие третьего цикла высшего образования (в Европе – докторантура, в России – аспирантура).

Изложение основного материала статьи. В январе 2000 г. с целью преодоления фрагментации научной деятельности и рассредоточения ресурсов было одобрено предложение Европейской комиссии о создании Европейского пространства научных исследований [4]. Его концепция строится на совместном использовании научных ресурсов, интеграции образования и науки, создании новых рабочих мест на долгосрочной основе, повышении компетенции европейских исследователей.

Европейское пространство высшего образования и Европейское исследовательское пространство стали платформой для масштабных реформ, предпринятых европейскими странами.

В 2003 г. на конференции Болонского процесса [3], проходившей в Берлине, впервые был поставлен вопрос о необходимости реформирования системы подготовки научных кадров. Осознавая необходимость укрепления связей между Европейским пространством высшего образования и Европейским исследовательским пространством, участники конференции посчитали необходимым включить докторантуру в один из этапов системы высшего образования как третий цикл. Были установлены ключевые принципы развития докторского образования, а именно:

1. Развитие междисциплинарных подходов в науке.
2. Увеличение мобильности магистрантов и докторантов и расширение международного сотрудничества при подготовке диссертаций и обучении исследователей.
3. Развитие тесного сотрудничества университетов с промышленностью, с общественными и культурными организациями.

Эти принципы являются ключевыми в развитии европейской докторантуры и легли в основу дальнейшего реформирования системы подготовки научных кадров.

Вместе с тем, в коммюнике были установлены методологические ориентиры развития докторского образования:

1. Расширение полномочий университетов в принятии решений, касающихся их внутренней организации и управления.
2. Разработка единых критериев и методик оценивания качества образования.
3. Создание интегрированных междисциплинарных учебных программ и совместных степеней.
4. Соответствие Лиссабонской конвенции о признании степеней, которая должна быть ратифицирована всеми странами, участвующими в Болонском процессе.

Таким образом, на Берлинской конференции, прежде всего, была отмечена необходимость нового понимания системы подготовки научных кадров как продолжение непрерывного процесса высшего образования. Необходимость реформирования системы подготовки научных кадров была вызвана, во-первых, отсутствием преемственности между системой докторского образования и первыми двумя циклами (бакалавриатом и магистратурой); во-вторых, необходимостью расширения рынка труда для обладателей ученой степени, и, в-третьих, отсутствием критериев сопоставимости международных ученых степеней.

В этом же году (2003 г.) к Болонскому процессу присоединилась и Россия, став полноправным участников образовательных реформ. Основной причиной присоединения к европейским реформам стала аналогичная с европейской проблема миграции ученых и студентов. Так, только за период 1990-2005 гг. численность ученых, занятых исследованиями и разработками в России, сократилась на 58%. Отечественная наука потеряла более миллиона человек. По экспертным оценкам, с 1998 по 2002 гг. за рубеж уехали более 20 тыс. ученых и около 30 тыс. работали за границей по временным контрактам [5, с. 30].

В 2005 г. на международном семинаре, проходившем в городе Зальцбург (Австрия), при поддержке Ассоциации европейских университетов, Министерства образования, науки и культуры Австрии, а также Федерального министерства образования и научных исследований Бергена были рассмотрены вопросы внедрения установленных принципов в систему подготовки научных кадров. Основной целью и задачами семинара стали определение проблем и противоречий в системах подготовки научных кадров, а также обсуждение различных аспектов докторских программ в качестве третьего цикла высшего образования. В семинаре приняли участие более 300 делегатов из Европы и США. Итогом семинара стала «Докторская программа для европейского общества знаний», или «Зальцбургские принципы». Эта является концептуально-методологической моделью и содержит принципы развития современной системы подготовки научных кадров в Европе.

Так, первым принципом является необходимость получения дополнительных компетенций в ходе выполнения оригинального научного исследования. Основным элементом всех докторских программ должен быть процесс обучения и работа над исследованием. Подготовка докторантов должна удовлетворять потребностям рынка труда.

Второй принцип - ответственность университетов за подготовку научных кадров и обеспечение докторских программ профессиональными компетенциями для будущей карьеры исследователей.

Третий принцип - разнообразие докторских программ, в том числе и совместных.

Четвертым принципом является наличие у докторантов статуса начинающих исследователей, профессионалов, партнеров, которые вносят вклад в создание новых знаний, занимают все уровни управления в университете.

Пятый принцип - договорная основа в системе подготовки научных кадров. Вопросы руководства, аттестации, механизмов контроля и оценивания основаны на распределении обязанностей между докторантом, руководителем и учреждением (при необходимости включая других партнеров).

Шестым принципом является достижение критической массы, что подразумевает увеличение количества докторантов и соответствующего количества научных руководителей для обеспечения экономического и социального развития страны.

Седьмой принцип - продолжительность обучения. Срок установлен от трех до четырех лет при полном рабочем дне.

Восьмым принципом является продвижение инновационных структур, нацеленных на междисциплинарную подготовку докторантов и развитие универсальных знаний и профессиональных навыков.

Девятый принцип - мобильность докторантов и научных руководителей.

Десятый принцип касается обеспечения соответствующего финансирования – 3% ВВП.

Таким образом, «Зальцбургские принципы» заложили основу единого подхода к организации докторских программ и подготовки научных кадров в Европе и коренным образом повлияли на структуру, организацию и содержание программы подготовки научных кадров. Однако, внедряя данные принципы, европейские страны столкнулись с рядом проблем:

– дублирование дисциплин на первом, втором и третьем циклах высшего образования;

– отсутствие индивидуального студентоцентрированного подхода;

– необходимость развития профессиональных компетенций научных руководителей;

– недостаточная диверсификация и объемы финансирования.

Параллельно с формированием принципов развития докторского образования политика ЕС акцентировала внимание на необходимости установления правовой защиты исследователей. С этой целью Европейская комиссия утвердила Хартию исследователей и Кодекс правил приема исследователей на работу – документы, на которых в настоящее время базируется политика ЕС, нацеленная на повышение уровня привлекательности карьеры в сфере научных исследований. Эти документы необходимы для улучшения статуса, карьерных перспектив и финансовой поддержки начинающих исследователей.

В соответствии с Хартией и Кодексом все исследователи, в том числе и докторанты, обладают равными правами и обязанностями в любой стране ЕС. Цель Хартии – наладить успешные взаимоотношения, способствовать трансферу и распределению знаний, развитию карьеры ученых и исследователей. Целью Кодекса – усовершенствование процесса набора кадров, процедуры отбора. Заслуги не должны оцениваться только по числу публикаций, необходим более широкий спектр критериев, таких как преподавание, кураторство, коллективная работа, трансфер знаний, менеджмент и деятельность по информированию общества [8].

Среди основных принципов Кодекса:

− признание докторантов начинающими исследователями, а обучение в докторантуре – началом карьеры;

− справедливость и привлекательность финансирования и заработной платы;

− гендерный баланс (на всех уровнях персонала);

− поощрение профессионального развития;

− признание важным аспектом мобильность докторантов;

− научно-исследовательская подготовка докторантов и их непрерывное развитие, профориентация;

− защита прав интеллектуальной собственности;

− соавторство между докторантами и исследователями как внутри страны, так и за ее пределами следует рассматривать как положительное явление;

− обучение должно быть необходимым, но не решающим условием для работы над исследованием;

− обеспечение оценивания, процедуры жалоб и их обжалования [8].

Перечисленные выше принципы легли в основу повестки дня очередной конференции Болонского процесса «Европейское пространство высшего образования – достижение целей» (Берген, 2005 г.). Участниками Бергенской конференции был поставлен вопрос о необходимости сопоставления и взаимодополняемости двух квалификационных рамок:

− европейского пространства высшего образования, применяемые в странах, ратифицировавших Болонское соглашение (Qualifications frameworks in the European Higher Education Area − QF-EHEA);

− концепции образования в течение всей жизни, применяемые в странах Европейского союза (European Qualifications Framework for Lifelong Learning − EQF-LLL) [2].

Государства, которые являются как странами Евросоюза, так и странами, ратифицировавшими Болонское соглашение, могут применять обе квалификационные рамки, которые, по сути, не имеют принципиальных отличий.

В повестке конференции Болонского процесса, проходившей в Лондоне в мае 2007 г. участниками было установлено, что достигнуто заметное продвижение в формировании европейского пространства высшего образования на основе трехцикличной системы степеней, уменьшились структурные барьеры между циклами, наблюдается резкий рост числа структурированных докторских программ (Лондонское коммюнике «На пути к европейскому пространству высшего образования: ответы на вызовы глобализации»). В частности, была отмечена важность реформирования учебных программ, результатом чего станут квалификации, больше отвечающие потребностям рынка труда и дальнейшего обучения. Подчеркивалась необходимость активизировать усилия вузов по встраиванию докторских программ в свою стратегию и политику и развивать соответствующие карьерные траектории и возможности для докторантов и начинающих исследователей.

В лондонском коммюнике внимание было сконцентрировано на двух ключевых задачах: улучшение совместимости квалификаций научных кадров и развитие рынка труда для обладателей ученой степени. Установлено, что для их достижения необходимо:

– развитие мобильности как возможность для личностного роста, международного сотрудничества и улучшение качества высшего образования и научных исследований;

– реформирование образовательных программ в соответствии с потребностями рынка труда и задачами продолжения образования, повышение уровня трудоустройства;

– признание квалификаций высшего образования, периодов обучения и ранее полученного образования;

– принятие квалификационных рамок как важного механизма достижения сравнимости и прозрачности;

– расширение партнерства и сотрудничества с работодателями в области совершенствования учебных программ на основе результатов обучения.

В рамках задач, поставленных в лондонском коммюнике, был проведен Болонский семинар «Степени третьего цикла: компетенции и карьера исследователей» (Хельсинки, 2008 г.), посвященный обобщению лучшей практики докторского образования в университетах Европы. Участниками конференции было отмечено, что переход на структурированные программы подготовки исследователей рассматривается европейским научно-педагогическим сообществом как непременное условие повышения их качества [7]. По результатам семинара были сформулированы рекомендации развития европейской докторантуры. По сути и содержанию их можно разделить на три группы:

1) Модернизация образовательных программ: внимание было сконцентрировано на необходимости студентоцентрированной и результатоориентированной направленности, развитии трансверсальных навыков, удовлетворении личных запросов обучающихся, подготовке их к карьере, как в академической, так и в неакадемической среде, а также на реально осуществимых сроках обучения.

2) Обязанность университетов, в которые входят: готовить информационные материалы, где отражены миссия, опыт, преподавательские кадры и направления исследований, при необходимости – региональные потребности; быть хорошо осведомленными в области международного опыта различных моделей и методов организации докторских курсов, поощрять разработку интегрированных международных докторских программ, ведущих к получению двойных или совместных степеней; поддерживать и стимулировать международную мобильность докторантов, обеспечивать переносимость национальных, региональных и международных грантов для обучения на докторских программах. Университеты должны гарантировать компетентность научных руководителей; требуется мотивировать руководителей докторантов к активному участию в современных программах совершенствования научного руководства для повышения успешности завершения докторских программ.

3) Права и обязанности докторантов и постдокторантов: установлено, что требуется широкая осведомленность о Европейской хартии исследователей и Кодексе поведения при наборе исследователей.

В рамках очередной Болонской конференции, проходившей в Бельгии в городе Левен в 2009 г., внимание было сконцентрировано на обозначенных ранее задачах и дальнейших перспективах: «Болонский процесс – 2020»:

– улучшение образовательной среды, устранение всех препятствий к обучению и созданию необходимых экономических условий;

– получение квалификаций с помощью гибких траекторий обучения, включая обучение с неполным днем и обучение на рабочем месте, развитие прочных партнерских отношений между органами государственной власти, высшими учебными заведениями, студентами, работодателями и работниками;

– улучшение условий предоставления, доступности и повышения качества, предлагаемых студентам и выпускникам услуг по развитию карьеры и трудоустройства;

– расширение прав и возможностей учащихся, новых подходов к преподаванию и обучению, эффективных структур поддержки и руководства, а также учебных программ, более четко сфокусированных на учащихся всех трех циклов;

– увеличение числа людей, обладающих научно-исследовательскими компетенциями; докторские программы должны обеспечивать высококачественные исследования по различным дисциплинам и во все большей степени дополняться междисциплинарными и межотраслевыми программами; государственным органам и учреждениям высшего образования необходимо сделать перспективу карьерного роста начинающих исследователей более привлекательной;

– развитие мобильности студентов, начинающих исследователей и сотрудников высшей школы, что повышает качество программ и научных исследований, усиливает академическую и культурную интернационализацию европейского высшего образования. В качестве перспективы установлено, что к 2020 г. 20% выпускников в Европейском пространстве высшего образования должны пройти период обучения или провести научные исследования за рубежом.

Несмотря на важность установленных задач, к 2010 г., когда было провозглашено создание Европейского пространства высшего образования, в системе подготовки научных кадров было выявлено значительное количество до сих пор неразрешенных задач. Поэтому, в ноябре 2010 г. был организован европейский семинар, посвященный развитию третьего цикла высшего образования «Зальцбург-II» или «ключи к успеху». Учитывая сложившиеся проблемы и противоречия в системе подготовки научных кадров в европейских странах, на семинаре были разработаны и сформулированы рекомендации для университетов Европы по реализации «зальцбургских принципов». «Зальцбургские рекомендации» являются результатом широких консультаций с советом Европейской ассоциации университетов по докторскому образованию (EUA-CDE). Сравнивая «Зальцбургские принципы» и «Зальцбургские рекомендации», можно убедиться, что первые являются стратегическими целями развития и усовершенствования системы подготовки научных кадров, а вторые – механизмом достижения поставленных целей. «Зальцбургские рекомендации» подтверждают верность установленной стратегии развития системы подготовки научных кадров и подчеркивают оригинальность и специфичность научного образования, в котором ведущую роль играет исследование. Обучение через исследование создает особый склад ума ученого, внимание концентрируется не столько на диссертации, сколько на профессиональных компетенциях докторанта.

Необходимость дальнейшего укрепления сотрудничества между работодателями, студентами и вузами, особенно в разработке и поддержке разнообразия докторских программ подчеркивалось в коммюнике Болонской конференции, проходившей в 2012 г. в Бухаресте. На данной конференции в целом не было поставлено новых задач для системы подготовки научных кадров. В то же время в приоритет были поставлены вопросы трудоустройства высококвалифицированных выпускников. Участники конференции подчеркнули необходимость придерживаться уже разработанным принципам и рекомендациям, которые пока не нашли должного применения в системах подготовки научных кадров в Европе, а именно:

– укрепление сотрудничества, т.н. трехсторонних договоров между работодателем, докторантом и университетом;

– сосредоточение в развитии докторского образования на соответствие «Зальцбургским принципам» и «Зальцбургским рекомендациям»;

– разработка и внедрение квалификационных рамок, позволяющих повысить прозрачность и гибкость систем высшего образования;

– увеличение количества совместных докторских программ и совместных степеней.

В Бухарестском коммюнике появилось понятие «интернационализация образования», что означает международное, межкультурное и глобальное измерение высшего образования. Но и на сегодняшний день не все страны Европейского пространства высшего образования утвердили стратегию интернационализации образования.

Очередная конференция Болонского процесса проходила в 2015 г. в Ереване. На ней были выделены социально-экономические трудности, сопровождающие высшее образование: продолжающийся экономический и социальный кризис, высокий уровень безработицы, повышение маргинализации молодых

людей, демографические изменения, новые формы миграции и конфликты внутри стран и между ними, а также политический экстремизм и радикализация. Вероятно, поэтому для системы подготовки научных кадров не установлено ни новых задач, ни четких механизмов достижения имеющихся. В целом, ереванское коммюнике сосредоточено на необходимости укрепления Европейского пространства высшего образования и Европейского научного пространства через:

– повышение качества и тесную взаимосвязь между преподаванием, обучением и исследованием. Образовательные программы должны позволить студентам развивать компетенции, которые могут наилучшим образом удовлетворить личные стремления и потребности общества путем эффективных обучающих мероприятий. Это должно поддерживаться за счет прозрачных описаний результатов обучения и учебной нагрузки, гибких путей обучения и соответствующих методов преподавания и оценки. Необходимо признавать и стимулировать эффективное преподавание, обеспечивать возможности для укрепления академических компетенций преподавателей;

– содействие трудоустройству за счет укрепления диалога с работодателями, реализации программ с хорошим балансом между теоретическим и практическим компонентами и развитием карьеры выпускников.

В ереванском коммюнике особо подчеркнуто, что для всех стран, ратифицировавших Болонское соглашение, а их теперь с новым участником Беларусью насчитывается 48, выполнение согласованных структурных реформ является необходимым условием для укрепления Европейского пространства высшего образования и, в конечном счете, для его успеха.

Последняя на сегодняшний день конференция министров образования стран-участниц Болонского процесса прошла во Франции в мае 2018 г. На ней, как и на предыдущих двух болонских конференциях, для развития системы подготовки научных кадров не ставилось новых задач. Вместе с тем, акцентировалось внимание на междисциплинарном и трансграничном сотрудничестве в области высшего образования, исследований и инноваций для повышения мобильности персонала, студентов и исследователей и для увеличения количество совместных образовательных программ на всей территории ЕПВО. Коммюнике также призывает Наблюдательную группу по Болонскому процессу к 2020 году установить взаимоотношение с Европейским исследовательским пространством и инновационным комитетом для развития взаимодействия между ЕПВО и Европейским исследовательским пространством.

Выводы. Таким образом, для стран, ратифицировавших Болонское соглашение, разработана и действует единая «дорожная карта» развития системы подготовки научных кадров, что позволяет стандартизировать третий цикл высшего образования, применять передовой опыт, развивать мобильность и сетевое сотрудничество. Несоответствие структурированным принципам европейского образовательного и исследовательского пространства увеличивает риски потери иностранных студентов и мест в академических рейтингах университетов, снижение финансирования и престижа высшего образования страны.

Литература:

1. Болонский процесс: Бергенский этап / под науч. ред. В.И. Байденко – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 174 с.
2. Болонский процесс: европейские и национальные структуры квалификаций (Книга-приложение 2) / под науч. ред. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 220 с.
3. Болонский процесс: на пути к Берлинской конференции (европейский анализ) / под науч. ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 416 с.
4. Европейское научное пространство (ERA) – концепция. Региональный информационный центр научно-технологического сотрудничества с ЕС [Электронный ресурс]. – URL: http://www.ric.vsu.ru/ru/european_programs/european_scientific_area
5. Лаптев, В.В. Ученая степень в России: реальность и перспективы / В.В. Лаптев, СА. Писарева, А.П. Тряпицына // Высшее образование в России, № 4, 2013. – С. 26-37
6. Румянцева, Е.Е. Новая экономическая энциклопедия / Е.Е. Румянцева. – 4-е изд. – М.: ИНФРА-М, 2012. – 882 с.
7. 3-rd cycle degrees: competences and research career. Bologna seminar, Helsinki, 2008 (Helsinki, Finland, 30 Sept-1 Oct 2008). – 102 p.
8. European Charter for Researchers. The Code of Conduct for Recruitment of Researchers. Commission Recommendation of 11 March 2005 on the European Charter for Researchers and on a Code of Conduct for the Recruitment of Researchers. Directorate-General for Research. Human resources and mobility (Marie Curie Actions). – 2005. – 36 p.

Педагогика

УДК:378.1:373

кандидат педагогических наук, доцент Смирная Анастасия Андреевна
Сибирский университет науки и технологий имени М. Ф. Решетнева (г. Красноярск),
Красноярский государственный институт искусств (г. Красноярск)
старший преподаватель Шепелева Юлия Сергеевна
Сибирский Федеральный университет (г. Красноярск)

ОВЛАДЕНИЕ БУДУЩИМ ПЕДАГОГОМ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫМИ ОРИЕНТИРАМИ ДЛЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ-МИГРАНТАМИ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме овладения обучающимися ценностно-смысловыми ориентирами для работы с детьми-мигрантами в процессе профессиональной подготовки. Базовыми компонентами ценностно-смысловых ориентиров выступают «Человек как самоценность во всей полноте своего потенциального и актуального бытия» и «Поликультурность как интегративное качество личности». Овладение данными ориентирами будущим педагогом для работы с детьми-мигрантами происходит через включение обучающихся в конструирование информационно-познавательной модели и создание ситуаций ролевого экспериментирования.

Ключевые слова: будущий педагог, дети-мигранты, ценностно-смысловые ориентиры, профессиональная

подготовка.

Annotation. The article deals with the problem of mastering by students the value-semantic guidelines for working with migrant children in the process of professional training. Basic components of value-semantic guidelines are "Person as an intrinsic value in the fullness of his potential and actual existence" and "Multiculturalism as an integrative quality of personality". Mastering this guidelines of the future teacher for work with migrant children occurs through the inclusion of students in the construction of information- cognitive model and the creation of role experimentation situations.

Keywords: future teacher, migrant children, value-semantic guidelines, professional training.

Введение. Вследствие того, что Российская Федерация на сегодняшний день является многонациональным государством, современный педагог обучает и воспитывает детей из различных этнических групп. Поскольку именно система образования является ключевым институтом социокультурной адаптации, то значимым фактором профессиональной подготовки будущего педагога как поликультурной личности, становится ценностный аспект, предполагающий формирование у него осознанного отношения к социально-педагогическим ценностям как носителя и транслятора социально и личностно-значимых качеств.

Анализ данной проблемы связан с разрешением противоречия между потребностью современной педагогической практики в выполнении социально-педагогической функции будущим педагогом при работе с детьми-мигрантами и недостаточной разработанностью социально-педагогического обеспечения.

Изменения в характере образования, связанного с поликультурностью и толерантностью, все более явно отражается на основных функциональных компонентах компетентностей будущих педагогов: проявление педагогической этики, проявление конгруэнтности; проявление эмоциональной отзывчивости, проявление профессиональной креативности, проявление генерализированных волевых качеств, проявление исследовательской активности, проявление вербальной доступности в общении, что требует качественно нового подхода в обучении будущего педагога. В основном компетенции вырабатываются благодаря созданию педагогических условий, сочетанию различных форм, методов, приемов и средств обучения.

Формулировка цели статьи. Раскрыть содержание профессиональной подготовки будущих педагогов для работы с детьми-мигрантами через включение их в конструирование познавательной модели и создание ситуаций ролевого экспериментирования.

Изложение основного материала статьи. Основной целью высшего образования является подготовка бакалавра как профессионала и творческой личности, человека с гражданской позицией, умеющего глобально гуманистически мыслить и локально созидающе действовать. При этом особое значение имеет формирование профессиональных и личностных ценностей обучающегося, которые определяют качественные параметры его последующей профессиональной деятельности [1].

Основные аспекты профессиональной подготовки педагогов раскрываются в трудах В.А. Адольфа, О.С. Гребенюка, Т.Е. Демидовой, И.А. Зимней, Н.Ю. Клименко, А.К. Марковой, В.А. Сластенина, А.П. Тряпицыной и других ученых. Концепции поликультурного и этнокультурного образования как осуществление педагогической деятельности с детьми-мигрантами рассматриваются О.В. Гукаленко, С.А. Дудко, А.С. Ильиной, Л.М. Сухоруковой. Подготовка поликультурно-ориентированного педагога анализируется в работах М.А. Болдыревой, А.Н. Гуляевой, Л.Т. Ткач.

Согласно анализу данных исследований профессиональная работа рассматривается как деятельность в конкретной микросреде в интересах гармонизации жизнедеятельности и социальных отношений отдельного человека или групп людей [6]. Общепризнанно, что педагогические стратегии также обеспечивают значимый социальный эффект в деятельности будущего педагога. В этой связи социально-педагогический контекст деятельности педагога выступает одним из важных компонентов его профессии.

Если говорить о подготовке будущего педагога для работы с детьми-мигрантами, то она должна носить комплексный характер, что связано с необходимостью одновременного выполнения нескольких профессиональных функций на различных уровнях: микро – индивид, ребенок, мезо – группа, члены семьи, макро – общество, государство. Вопросы, посвященные подготовке будущих педагогов к работе в поликультурных школах, раскрываются во многих работах А.К. Лукиной. Особенности вузовского этапа обучения бакалавра по подготовке к взаимодействию с детьми-мигрантами связаны со спецификой самой профессиональной деятельности как гуманистической, а также с практико-ориентированностью обучения, целеполаганием и содержательным, организационным, методическим компонентами системы [7].

Профессиональная подготовленность в работах В.А. Сластенина определяется как «особое психическое состояние, как наличие у субъекта образа структуры определённого действия и постоянной направленности сознания на его выполнение» [4].

Педагогический процесс осуществляется в специально организованных условиях, которые связаны с содержанием и методами педагогического взаимодействия. Подготовка будущего педагога к взаимодействию с детьми-мигрантами и их семьями предполагает разработку и реализацию определенных содержания и методов профессиональной подготовки, позволяющих получить необходимый уровень подготовленности педагога к решению задач взаимодействия с детьми-мигрантами. Совершенствование процесса подготовки будущих педагогов для работы с детьми-мигрантами позволяет рассматривать эту подготовку как систему, процесс и результат целенаправленной образовательной деятельности, основанной на ценностно-смысловых ориентирах поликультурности и диалога культур, направленных на освоение системы знаний, умений, способов деятельности, характеризующих результативность согласованности действий субъектов и их сотрудничества [2].

С нашей точки зрения, практический социально-педагогический контекст деятельности педагога любого уровня подготовленности является необходимой составляющей успешной профессиональной деятельности. В качестве основных задач социально-педагогической деятельности и путей их решения, с нашей точки зрения, следует выделить следующие. Первая задача – формирование социальной компетентности педагога, осуществляется через его социальное обучение. Вторая задача – воспитание комплекса качеств (социальной адаптивности, социальной автономности, социальной активности, толерантности и других), необходимых педагогу для взаимодействия с детьми-мигрантами и их семьями, что реализуются на основе социального воспитания. Третья задача – содействие в преодолении трудностей социокультурной адаптации, возникающих в процессе межличностных отношений между детьми, реализуется через социально-педагогическое сопровождение. Каждая задача дифференцируется по отношению к различным категориям населения,

которые исследователи пытаются объединить в различные группы.

Таким образом, социально-педагогическая деятельность педагога при работе с детьми-мигрантами, отражая одну из специфических особенностей профессиональной сферы «человек – человек», направлена на оказание помощи учащемуся, его семье, с целью мобилизации внутренних ресурсов; стимулирования и организации активных действий по решению жизненной проблемы. Важность семьи в этом процесс определяется тем, что именно в семье формируется определённый морально-психологический климат, определяющий специфику социализации её членов, особенно подрастающего поколения. В ходе социализации формируется основа отношений ребёнка к ценностям (как материальным, так и духовным), определяющая его последующий процесс адаптации в социальной среде [8].

В контексте работы будущего педагога в сфере «человек – человек» рассмотрим один из способов овладения ценностно-смысловыми ориентирами будущими педагогами, такой как конструирование познавательной модели [5].

Конструирование информационно-познавательной модели происходит на лабораторных (практических) занятиях обучающихся с использованием: сочинения-рассуждения, дискуссии, специальных заданий, диагностических методик, эвристических методов.

Разработка модели направлена на ознакомление студентов гуманитарной направленности с понятиями «ориентиры», «ценностно-смысловые ориентиры», «профессиональные ценности», выявление и анализ базовых ценностно-смысловых ориентиров: Человек как самоценность во всей полноте своего потенциального и актуального бытия и Поликультурность как интегративное качество личности.

Реализация первого этапа включения студентов в моделирование заключается в уяснении сущности ценностно-смысловых ориентиров. На данном этапе, который содержательно связывается с «представлением о ценностно-смысловых ориентирах», обучающихся разделяют на две подгруппы. Им предлагается написать сочинение-рассуждение на темы: «Человек как самоценность во всей полноте своего потенциального и актуального бытия» и «Поликультурность как интегративное качество личности». На всех этапах работы используются эвристические методы обучения. На данном этапе моделирования применяются такие эвристические методы, как конструирование понятий и «словесные формулы». Метод конструирования понятий у обучающихся связывается с актуализацией уже имеющихся у них представлений о ценностных ориентациях. Сопоставляя и обсуждая данные представления о ценностях, преподаватель помогает обучающимся «достроить» их до культурных форм. При этом студентам предлагаются следующие задания: построение «Модели нравственно-ответственного студента», «Качества, характеризующие нравственную ответственность», «Сотрудничество»; упражнение «Ответственное поручение»; кейс-стади «Деловые переговоры», ситуации ролевого экспериментирования «Премиальный фонд», «Телефонные переговоры», «Запланированный отпуск» [3].

После написания сочинения и работы со «словесными формулами» будущие педагоги объединяются в группы. Каждая подгруппа проводит общее обсуждение своей работы в форме дискуссии, желаемым результатом которой было: прояснение понятий, выработка общей концепции, определение ключевых моментов дискуссии. В процессе дискуссии студенты высказывают свои точки зрения на то, каким представляется им человек как самоценность, что включает в себя педагогическая культура как ценность. В процессе деятельности прослеживается идея о необходимости развития готовности обучающихся работать совместно (в коллективе, команде) в соответствии с принципами делового общения и сотрудничества, организовывать и координировать работу малых групп, взаимодействовать согласованно с различными участниками профессиональной деятельности.

На втором этапе процесса моделирования – «осмысление» профессиональной значимости ценностно-смысловых ориентиров – каждому обучающемуся выдаются индивидуальные задания:

Задание 1. Качества, описанные в тезаурусе, группировать относительно четырех аксиологических ориентиров (духовный, творческий, организационный, праксиологический).

Задание 2. Составить портрет педагога, взаимодействующего с детьми-мигрантами. Его необходимо наделить определенными социально-педагогическими ценностями, которые отражены в его профессиональных качествах. Данные задания выполняются обучающимися в рамках самостоятельной работы по дисциплине «Педагогика». На данном этапе работы используются такие эвристические методы, как массовая «мозговая атака», позволяющая существенно увеличить эффективность генерирования новых идей, когда проводилась оценка качеств; метод самоорганизации обучения – происходит работа с учебниками, первоисточниками, выполняются предложенные задания; метод свободных ассоциаций, в процессе которого устанавливаются неординарные взаимосвязи между компонентами решаемой проблемы и элементами профессиональной деятельности.

На третьем этапе процесса моделирования – конструирование информационно-познавательной модели – необходимо создать модель, в которой были бы отражены базовые ценности и их ценностные ориентиры. Творческая группа совместно с преподавателем конструирует модель. Данная работа осуществляется с применением эвристических методов организации групповой работы (метод рецензий, метод проектов, прямая коллективная «мозговая атака», «мозговой штурм»).

В результате проведенной работы сконструирована информационно-познавательная модель, которая отражает базовые социально-педагогические ценности и конкретные аксиологические ориентиры (духовный, творческий, организационный, праксиологический) будущего педагога.

Внутри модели выделяются две группы ценностно-смысловых ориентиров: Человек как самоценность во всей полноте своего потенциального и актуального бытия и Поликультурность как интегративное качество личности. Духовный показатель отражает ориентации педагога, осуществляющего работу с детьми-мигрантми, на высшие общечеловеческие ценности. Сущность данного показателя выражается в человечности и других качествах, способствующих развитию «педагогической мудрости» как высшего проявления педагогического мастерства. Творческий показатель отражает ориентации педагога на ценности педагогического творчества, что свидетельствует о его готовности к преобразованию и созиданию педагогической действительности и самосовершенствованию в процессе реализации социально-педагогической функции школы. Организационный показатель связывается с поликультурностью как социально-педагогической ценностью, который указывает на освоение будущим педагогом организационных ценностей. Праксиологический показатель свидетельствует о способностях, умениях, навыках осуществления социально-педагогической деятельности, что, в свою очередь, указывает на приобщение к социально-

педагогическим ценностям.

Результаты конструирования познавательной модели оформляются студентами в форме презентации, выполненной на компьютере. Презентация включает в себя несколько слайдов, на которых студенты определяют название модели, цель и этапы процесса конструирования модели, отображают саму модель в виде схемы. Модель названа – «Познавательная модель овладения обучающимся ценностно-смысловыми ориентирами». Цель процесса разработки модели: формирование у обучающихся ценностных представлений. Этапы моделирования: 1 этап – «уяснение» сущности социально-педагогических ценностей, 2 этап – «осмысление» профессиональной значимости ценностно-смысловых ориентиров, 3 этап – «конструирование» модели. В заключение занятия проводится анализ выступления, участники самостоятельно оценивают результаты проведенной работы.

Еще одним способом овладения ценностно-смысловыми ориентирами будущим педагогом для работы с детьми-мигрантами выступает создание ситуаций ролевого экспериментирования, направленных на осознание данных ориентиров как профессионально значимых.

Опираясь на особенности социально-педагогической функции педагога, ситуации ролевого экспериментирования разделены на две группы. Первая группа ситуаций, в которой первостепенное значение отводится проблеме взаимодействия с детьми-мигрантами, ориентирована на предмет. Ситуация конструируется согласно прогнозируемому результату – помочь адаптироваться ребенку в классе и сформировать толерантное отношение учащихся друг к другу. Поэтому условно такие ситуации названы «предметно-ориентированными», то есть направленными на освоение педагогических методов, приемов, средств оказания помощи детям в решении проблемы. Вторая группа ситуаций – «субъектно-ориентированные» – ориентирована на понимание проблем учащегося, на оказание ему педагогической поддержки, актуализацию его личностного потенциала с учетом его психологических особенностей, поведения и социального окружения.

К ситуациям «предметно-ориентированным» отнесены ситуации – ритуалы, социальной несостоятельности, активизации предметной деятельности. Суть этих ситуаций состоит в том, что учащийся или его семья не могут разрешить возникшую проблему за счет актуализации личностных возможностей. «Субъектно-ориентированные» ситуации представлены ситуациями – творчества, духовных состояний, интерперсонального опыта, которые предполагают у учащегося или его семьи наличие достаточного личностного потенциала для успешного разрешения проблемы. Список данных вариантов не ограничен и определяется творческими возможностями будущих педагогов.

Таким образом, содействие будущему педагогу в создании ситуаций ролевого экспериментирования складывается из педагогических действий, которые стимулируют деятельность обучающихся по конструированию ситуаций ролевого экспериментирования и их критический анализ, что активизирует поиск адекватного решения данных ситуаций и ценностное отношение к детям-мигрантам.

Выводы. Изучение проблемы овладения будущим педагогом ценностно-смысловыми ориентирами для работы с детьми-мигрантами в контексте профессиональной подготовки позволило сделать следующие выводы:

- «ценностно-смысловые ориентиры» в контексте работы с детьми-мигрантами рассматриваются как единство духовных, творческих, организационных, праксиологических ориентиров: Человек, как самоценность во всей полноте своего потенциального и актуального бытия; Поликультурность как интегративное качество личности, определяющее эффективность решения профессиональных задач;
- разработаны этапы формирования у будущих педагогов осознанного отношения к личностно и социально-значимым ценностям в процессе профессиональной подготовки в вузе: включение обучающихся в разработку информационно-познавательной модели; создание обучающимися ситуаций ролевого экспериментирования при содействии преподавателя.

Литература:

1. Бакшеев А. И., Рахинский Д. В., Яценко М. П., Шепелева Ю. С. Перспективы развития системы образования в Российской Федерации / А.И. Бакшеев, Д.В. Рахинский, М.П. Яценко, Ю.С. Шепелева // Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки, г. Москва, изд-во: «Научные Технологии», 2017. – №12 (с. 178-184)
2. Лукина А.К., Шепелева Ю.С. Межкультурная толерантность специалиста как условие социальной интеграции в поликультурном обществе / А.К. Лукина, Ю.С. Шепелева // Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки, г. Москва, изд-во: «Научные Технологии», 2017. – № 10
3. Сапрыгина С. А. Формирование нравственной ответственности будущего бакалавра в профессионально-культурных практиках: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Сапрыгина С. А. [Место защиты:Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева]. – Красноярск, 2016. - 24 с.
4. Сластенин В. А. Педагогика [Текст]: 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. – 576 с. – С. 87
5. Смирная А. А. Разработка информационно-познавательной модели социально-педагогических ценностей в контексте освоения профессиональных компетенций студентов / А.А. Смирная // Роль науки в развитии общества: сборник статей Международной научно-практической конференции. Научный центр "Аэтерна"; Ответственный редактор Сукиасян А.А., 2014. – С. 169-172.
6. Смирная А. А. Приобщение будущего специалиста социальной работы к социально-педагогическим ценностям: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Смирная А.А. [Место защиты: Забайк. гос. гуманитар.-пед. ун-т.]. – Красноярск, 2008. - 279 с. – С. 40
7. Становление идентичности и толерантности в условиях поликультурного образования: монография / отв. редактор А.К. Лукина. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т., 2015. – 260 с.
8. Рахинский Д. В. Современные семейные ценности в контексте макросоциальных изменений / И.В. Малимонов, И.С. Синьковская, Л.Г. Король, Д.В. Рахинский // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета, Киров, 2016. – № 5. С. 24-27.

УДК 378. 1: 004

ассистент Смирнова Оксана Юрьевна
Институт экономики и управления (структурное подразделение)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Симферополь)

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ С ПОМОЩЬЮ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В статье рассмотрены способы формирования педагогических способностей будущего преподавателя в образовательной организации высшего образования с помощью информационно-коммуникационных технологий. Так как для формирования профессионально-педагогических способностей необходимы компетенции в информационной области профессиональной деятельности. В статье рассмотрены некоторые информационно-коммуникационные технологии, применяемые для формирования информационно-коммуникационной компетенции базового блока дисциплин. Практически любая комплексная педагогическая задача для своего решения требует сбор, хранение, обработку и последующий анализ какой-либо информации.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, педагогические способности, будущий преподаватель, обучающийся, образовательная организация высшего образования.

Annotation. In the article ways of formation of pedagogical abilities of the future teacher in the educational organization of higher education by means of information and communication technologies are considered. As for the formation of professional and pedagogical abilities, competence in the information field of professional activity is necessary. The article considers some information and communication technologies used to form the information and communication competence of the basic block of disciplines. Almost any complex pedagogical task for its solution requires the collection, storage, processing and subsequent analysis of any information.

Keywords: information and communication technologies, pedagogical abilities, future teacher, student, educational organization of higher education.

Введение. Модернизация системы педагогического образования предполагает подготовку и повышение качества профессиональной деятельности педагогических работников нового типа, способных осуществить принятую стратегию системы российского образования и эффективно участвовать в реализации основной образовательной программы общего образования в соответствии с требованиями ФГОС и профессионального стандарта педагога [5, с. 146].

Образовательные организации высшего образования не имеют:

- специальных технологий (программ, тренингов, конкурсов), которые способствовали бы выявлению обучающихся, обладающих педагогическими способностями;
- разработанных материалов для осуществления персонализации их на послевузовское обучение и педагогическую деятельность в высшей школе [1, с. 167].

Формулировка цели статьи. Проанализировать информационно-коммуникационные технологии, с помощью которых возможно формирование педагогических способностей у обучающихся направления подготовки 44.06.01 Образование и педагогические науки.

Изложение основного материала статьи. Учебные планы той или иной специальности (исключение направление 44.06.01 Образование и педагогические науки) включают в себя прохождение обучающимися учебной (в том числе педагогической) практики на разных курсах. Учебная (педагогическая) практика носит условный характер, так как обычно обучающимся предлагается разработать план-конспект семинарского, практического и лекционного занятий и провести его в своей группе. Присутствие обучающегося на лекционных занятиях и проведение самостоятельно разработанного семинарского, практического занятия не дает возможности раскрыть все потенциально существующие педагогические способности. Следовательно, по окончанию магистратуры или бакалавриата, обучающиеся в большинстве случаев не рассматривают профессию преподавателя всерьез, и как показывает практический опыт, только не устроившиеся выпускники на более престижную работу (с высокой заработной платой), связывают свою профессиональную деятельность с педагогикой. В связи с этим возникает необходимость выявлять обучающихся с потенциальными педагогическими способностями, которые впоследствии могли бы заниматься педагогической деятельностью.

Педагогическая профессия относится к профессиям типа «Человек-Человек». Профессии такого типа определяются следующими личностными качествами: чувством комфорта при работе с людьми, коммуникабельностью, способностью мысленно ставить себя на место другого человека, способностью понимать намерения и настроение других людей, способностью разбираться в межличностных отношениях, способностью запоминать, держать в уме знание о личных качествах людей, с которыми приходиться работать и т. д. Профессия преподавателя предъявляет целый ряд требований, среди которых основными являются профессиональная компетентность и дидактическая культура.

Проблемами психологии образования и психологии педагогического труда занимались отечественныеученые такие как: Л. С. Выготский, Ф. Н. Гоноболин, В. А. Кан-Калик, В. А. Крутецкий, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, В. А. Сластенин, А. И. Щербаков. Вопросы педагогической подготовки преподавательских кадров для образовательных организаций высшего образования, рассмотрены в научных трудах Э.Ш. Абдюшевым, В.А. Антиповой, Н.В. Бочмановой, Е.В. Бережной, Б.Л. Вульфсоном, В.М. Ковалевой, В.Б. Колаховским, А.С. Проворовым, В.М. Рогинским, Н.А. Томиным и многими другими.

Основа в исследовании педагогических способностей была заложена в научных трудах С. Л. Рубинштейна и Б. М. Теплова. Н. В. Кузьминой раскрыты следующие педагогические способности: педагогическая наблюдательность; профессиональное воображение; педагогический такт; распределение внимания; способности организатора.

Ф. Н. Гоноболин в своих трудах раскрывает способности, необходимые преподавателю:

- способность понимать обучающегося;
- способность доступно излагать учебный материал;

- способность поддерживать заинтересованность обучающихся;
- организаторские способности;
- педагогический такт;
- предвидение результатов своей работы и др.

В обобщенном виде педагогические способности представлены В. А. Крутецким, они образовывают четкую структуру в зависимости от выполняемой деятельности и личностных характеристик преподавателя.

Рассмотрим педагогические способности преподавателя, приведенные в таблице 1.

Таблица 1

Педагогические способности преподавателя

№ п/п	Название	Описание
1.	Интеллектуальные способности	Свойства интеллекта личности, характеризующие успешность и скорость интеллектуальной деятельности; правильность обработки информации в условиях, ограниченных по времени при решении педагогических задач; разнообразие и оригинальность идей, темп и качество обучаемости; выраженность индивидуальных способов познания и преобразования педагогической действительности.
2.	Дидактические способности	Способности представлять обучающимся учебный материал, в доступной форме, пробуждать у обучающихся интерес к дисциплине и активную самостоятельную мысль. Преподаватель с развитыми дидактическими способностями реконструирует, адаптирует учебный материал, «трудное делает легким», «сложное — простым», «непонятное, неясное — понятным...». Педагогическое мастерство включает способность доходчивого представления своих знаний, популярного изложения учебного материала, способность к организации самостоятельной работы обучающихся, самостоятельного получения знаний, способность разумно руководить познавательной активностью обучающихся, направлять ее в нужное русло.
3.	Академические способности	Способности в определенной научной области. Преподавателю кроме знания дисциплины в объеме учебного курса, необходимо иметь широкий кругозор, систематически следить за открытиями в научной области, свободно владеть учебным материалом дисциплины, вести научно-исследовательскую деятельность.
4.	Перцептивные способности	Способность чувствовать внутренний мир обучающегося, психологическая наблюдательность, связанная с чутким пониманием личности обучающегося и его временных психических состояний. Преподаватель должен улавливать самые незначительные изменения в психологическом состоянии обучающегося.
5.	Речевые способности (риторика)	Способности ясно и четко выражать свои мысли и чувства с помощью речи, мимики и пантомимики. Речь преподавателя на занятии всегда обращена к обучающимся. При сообщении нового материала, комментировании ответов обучающихся, при выражении одобрения или порицания, речь преподавателя всегда отличается внутренней силой, убежденностью, заинтересованностью в том, что он говорит.
6.	Организаторские способности	Способность организовать и сплотить коллектив обучающихся, вдохновить обучающихся на решение задач, а также способность правильно организовать свою собственную работу – умение правильно планировать и контролировать ее. Наличие чувства времени – умение правильно распределять работу по времени, укладываться в намеченные сроки.
7.	Авторитарные способности	Способность эмоционально-волевого влияния на обучающихся и умение приобрести авторитет (на основе глубокого знания дисциплины, внимательности и деликатности). Авторитарные способности зависят от комплекса личностных качеств преподавателя: волевых качеств (решительности, выдержки, настойчивости, требовательности и т.д.), чувства ответственности за процесс обучения и воспитания обучающихся, от убежденности преподавателя в своей правоте, от умения передать свою убежденность обучающимся.
8.	Коммуникативные способности	Способность к общению, умение находить правильный подход к обучающимся, установить с ними целесообразные взаимоотношения, наличие педагогического такта.
9.	Педагогическое воображение (прогностические способности)	Способность предвидеть последствия своих действий, в воспитательном проектировании личности обучающихся, умение прогнозировать развитие каких-либо качеств обучающегося.
10.	Способность распределения внимания одновременно между несколькими видами деятельности	Способный, опытный преподаватель внимательно следит за содержанием и формой изложения материала, за развертыванием свой мысли (или мысли обучающегося), в то же время держит в поле внимания всех обучающихся, реагирует на признаки утомления, невнимательности, непонимания, реагирует на нарушение дисциплины, следит за собственным поведением (позой, мимикой и пантомимикой, походкой).

Как видно из приведенных определений педагогических способностей, в их содержание, входят личностные качества, которые раскрываются через действия и умения. При этом существуют умения, которые включаются в содержание нескольких способностей, например, входящее в дидактическую способность умение организовывать самостоятельную работу обучающихся – умение организовать работу других, входит в организаторскую способность. Умения, раскрывающие перцептивную способность, близки к умениям, входящим в способность к распределению внимания, и т.д. Это свидетельствует о том, что в основе определенных действий (умений) преподавателя, и их совокупности, с помощью которой реализуется та или иная педагогическая функция, лежать несколько способностей.

Творческие профессии, в том числе и педагогическая, требуют гиперчувствительности к способам экономии времени и усилий, для достижения поставленных целей и задач. Для формирования и выявления педагогических способностей у обучающихся необходимо разработать комплекс заданий (тренинги, педагогические ситуации, тестирование, анкетирование и т.п.) с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Выпускнику необходимо владеть следующими компетенциями в педагогической деятельности:

- возможность преподавания специальных (физика, математика, химия, биология, русский язык и т.д.) дисциплин в образовательных организациях разных типов на основе полученного базового образования и сформированного научного мировоззрения;
- умение находить актуальную информацию, необходимую для профессиональной деятельности, из электронных каталогов, библиотек, баз данных и т.п.

Для формирования педагогических способностей необходимы компетенции в информационной области профессиональной деятельности [4, с. 49]. То есть способность применять научно-профессиональную информацию, для реализации в профессиональной деятельности разработка и проектирование:

- дидактических ресурсов,
- тестирующих систем,
- электронных журналов,
- программных продуктов,
- электронных учебников и электронных учебно-методических комплексов и т.п.

Формирование педагогических способностей осуществляется при изучении и применении информационно-коммуникационных технологий, представленных на рисунке 1.

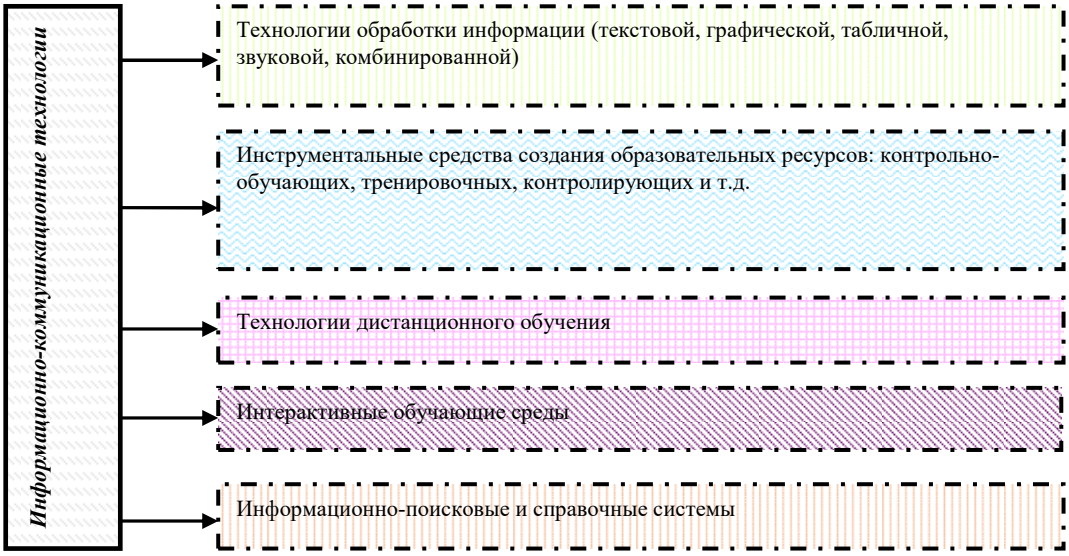


Рисунок 1. Информационно-коммуникационные технологии, необходимые для формирования профессионально-педагогических компетенций

Проанализируем некоторые информационно-коммуникационные технологии, применяемые для формирования информационно-коммуникационной компетенции базового блока дисциплин [2, с. 136]. Учебные программы предусматривают два основных уровня освоения информационно-коммуникационной компетенции: способность разрабатывать личные дидактические ресурсы и способность квалифицировано использовать различные информационно-коммуникационные технологии для решения профессионально-педагогических задач. Каждый последующий уровень освоения информационно-коммуникационной компетенции предполагает изучение определенного перечня информационно-коммуникационных технологий. Для решения практически любой комплексной педагогической задачи необходим сбор, хранение, обработка и последующий анализ какой-либо информации. Будущим преподавателям необходимо уметь работать с такими видами информации: учебной информацией, представляющей собой дидактические материалы различных форм и информацией об обучаемых, которая включает данные о траектории их обучения [6, с. 228]. Для хранения и создания учебной информации необходима сформированность способности работать с текстовыми и графическими редакторами, способность применять мультимедиа технологии (Flash-технология), презентации и прочие средства разработки дидактических материалов для разработки дидактических материалов. Для обработки информации об обучающихся, будущим преподавателям необходимо применять анализ данных, для этого должны быть сформирована способность работать с пакетами статистической обработки данных, электронными таблицами (Microsoft Excel), базами данных (Microsoft Access). Способность производить автоматизацию математических расчетов, визуализацию результатов, также является необходимой для будущих преподавателей [8, с. 228].

Использование выпускниками в будущей педагогической деятельности информационно-коммуникационных технологий и систем повышает положительную мотивацию обучающихся к изучению дисциплин. В современных условиях использования Internet и соответствующих технологий способность разрабатывать структуру сайта, определять его методическую и информационную составляющие, становится показателем квалификационного уровня преподавателя [7, с. 289]. Формирование этой компетенции предполагает изучение принципов разработки сайтов, языков их конструирования PHP и HTML, технологий определения методического и информационного наполнения. Уровень автоматизации контроля результатов учебной деятельности обучающихся в современных условиях является определяющим параметром общей эффективности учебного процесса [3, с. 239].

Обучающиеся, владеющие навыками программирования, могут с помощью Web-технологий, языка PHP и других языков программирования разрабатывать тестирующие системы. Квалифицированные преподаватели разрабатывают комплекты вопросов и заданий для тестирующей системы, на базе пакета прикладных программ Microsoft Excel, встроенных формул и элементов языка VBA. Будущие преподаватели, которые способны разрабатывать и внедрять дидактические ресурсы владеют языками программирования (например, HTML, Си, Си++) и способны работать со средами визуального программирования (Visual Basic, Delphi) для создания обучающих программ, электронных учебно-методических комплексов, электронных учебников, практикумов и задачников, систем тестирования и контроля знаний.

Выводы. Информационно-коммуникационные технологии необходимо обучающимся изучать в рамках учебных дисциплин и использовать в самостоятельной работе при подготовке курсовых и дипломных работ. Освоение традиционных педагогических технологий неразрывно связано с применением информационно-коммуникационных технологий. Таким образом, выделенные педагогические способности предполагают изучение ряда информационно-коммуникационных технологий для успешной профессиональной деятельности современного преподавателя.

Литература:

1. Барбашова, Н. В. Выявление и психолого-педагогическое сопровождение старшекурсников, обладающих педагогическими способностями / Н. В. Барбашова // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 3. – С. 167-170.

2. Гордиенко, Т.П. Классификация информационно-коммуникационных технологий в образовании / Т. П. Гордиенко, О. Ю. Смирнова // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 55. – Ч. 1. – С. 130-140.

3. Грушевский, С. П. Формирование педагогических компетенций магистров математики на основе IT-технологий / С. П. Грушевский, Н. В. Андрафанова, Н. Ю. Добровольская // Математические методы и модели: теория, приложения и роль в образовании: сборник трудов Международной научно-технической конференции. – Ульяновск, 2014. – 28-30 апреля. – С. 237-240.

4. Использование информационных и телекоммуникационных технологий в образовательном процессе высшей школы [Текст]: монография Гордиенко Т.П., Горбунова Н.В., Смирнова О.Ю., Хрулева А.А.; Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ имени В.И. Вернадского» в г. Ялте, 2016. – 232 с.

5. Козлова, Е. Б. Роль педагогической практики в подготовке студентов непедагогического профиля к педагогической деятельности / Е. Б. Козлова, М. Е. Буслаева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 34. – С. 146-150.

6. Смирнова, О. Ю. Обеспечение информационно-методических условий самостоятельной работы обучающихся с помощью программных продуктов / О. Ю. Смирнова // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 56. – Ч. 2. – С. 226-235.

7. Смирнова, О. Ю. Теоретические аспекты самостоятельной работы студентов в контексте информатизации образования / О. Ю. Смирнова // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 55. – Ч. 1. – С. 284-295.

8. Смирнова, О. Ю. Цифровые технологии в образовательном процессе / О. Ю. Смирнова // Тенденции развития Интернет и цифровой экономики / Труды I Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. Симферополь-Алушта, 29-31 мая 2018 г. – Симферополь: ИП Зуева Т. В., 2018. – С. 227-228.

Педагогика

УДК: 796.51

доцент Соболев Станислав Владимирович
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Сибирский федеральный университет» (г. Красноярск)

МЕТОДИКА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-СПОРТСМЕНОВ, СПЕЦИАЛИЗИРУЮЩИХСЯ НА ПЕШЕХОДНЫХ ДИСТАНЦИЯХ

Аннотация. В статье описывается методика индивидуализации технической подготовки студентов–спортсменов, специализирующихся на пешеходных дистанциях, с учетом модельных характеристик физической подготовленности и структуры соревновательной деятельности в спортивном туризме.

Ключевые слова: спортивный туризм, техническая подготовка, индивидуализация, методика, студенты-спортмены.

Annotation. In article the technique of individualization of technical training of the students athletes specializing in pedestrian distances taking into account model characteristics of physical fitness and structure of competitive activity in sports tourism is described.

Keywords: Sports tourism, technical training, individualization, technique, students sport exchanges.

Введение. Спортивный туризм как вид туристской деятельности сформировался в 50-е гг. прошлого столетия и, обладая большими потенциальными возможностями в оздоровлении и физическом

совершенствовании человека, занял достойное место в отечественной системе физической культуры [1, 2, 6].

Современная спортивная практика опережает теоретические положения, в связи с чем необходимо корректировать содержание методик подготовки спортсменов, занимающихся в том числе спортивным туризмом. Анализ соревновательной деятельности в туризме, в частности в дисциплине «Дистанции – пешеходные» чрезвычайно затруднен, поскольку она отличается большим разнообразием применяемых технических действий и требований к выполнению двигательных задач [3, 5, 7, 9]. В то же время требования к дистанциям соревнований пока недостаточно конкретизированы и не унифицированы, набор возможных препятствий на дистанции не систематизирован и очень обширный. Все это существенно усложняет тренировочный процесс спортсменов-туристов и не способствует объективности оценок результатов соревнований и качеству спортивной подготовки.

Вышеперечисленное позволяет лучше понять, что актуальными на сегодняшний день становятся вопросы, связанные с технической подготовкой спортсменов для участия в соревнованиях по спортивному туризму в дисциплине «Дистанции – пешеходные [4, 8].

Изложение основного материала статьи. Началом исследования стало педагогическое наблюдение за спортсменами в процессе различных соревнований от чемпионата города до соревнований на Кубок России. Для проведения исследования была спланирована тренировочная дистанция 4-го класса сложности, которая отвечала всем параметрам, взятым из правил соревнований по спортивному туризму. Показатель результативности соревновательной деятельности определялся как результат прохождения дистанции. Все результаты были обработаны и представлены в протоколах. Всего принимало участие 22 человека. Испытуемые имели 1-й взрослый разряд и «кандидат в мастера спорта» (КМС). В процессе прохождения дистанции велась видеосъёмка на всех этапах дистанции, кроме бега по пересечённой местности между этапами. Дистанция оборудовалась в окрестностях города Красноярска в районе «Пещерного лога». В испытании участвовали студенты Сибирского федерального университета.

Затем нами была определена структура соревновательной деятельности в спортивном туризме в дисциплине «Дистанции – пешеходные».

Оценивались исходные показатели физической, специально-физической и технической подготовленности, формировалось содержание теоретических предпосылок разрешения задач научно-исследовательской работы. Выстраивалась структура и этапность предстоящей опытно-экспериментальной работы.

В качестве тестов для оценки технической подготовленности нами были использованы следующие естественные препятствия, входящие в структуру соревновательной деятельности спортсменов, специализирующихся в спортивном туризме на пешеходных дистанциях: переправа вброд, переправа по бревну, переправа по параллельным перилам, навесная переправа, спуск по наклонной навесной переправе, подъем по наклонной навесной переправе, переправа методом «вертикальный маятник», подъем, спуск, траверс (в секундах).

Мы использовали 17 следующих тестов: динамометрия кисти; жим штанги лёжа (максимальный вес 1 раз); приседание со штангой (максимальный вес 1 раз); сгибание, разгибание рук в висе; сгибание, разгибание рук в упоре лёжа; «пистолетик»; сгибание, разгибание тела лёжа на спине (за 1 мин); вис на перекладине (максимальное время); быстрота простой двигательной реакции на свет; быстрота простой двигательной реакции на звук; бег 100 м; прыжок в длину с места; бег 5 000 м.; наклон вперёд стоя на скамейке; «мостик»; гарвардский степ-тест; прыжок на месте с максимальным поворотом в сторону. Сводная таблица результатов исследования представлена в приложении Г.

Второй этап был посвящен разработке и проверке на основе полученных данных комплексной методики индивидуализации технической подготовки туристов-спортсменов, специализирующихся на пешеходных дистанциях в спортивном туризме 4-го класса сложности, к соревнованиям.

Комплексная методика индивидуализации технической подготовки заключается, во-первых, в прохождении нескольких естественных препятствий на одном тренировочном занятии. В этой методике технические препятствия можно ставить отдельно или объединять в блоки. Во-вторых, на основании корреляционного анализа в ней подобраны соответствующие средства и методы физической подготовки индивидуально для каждого спортсмена для совершенствования преодоления технических препятствий.

На данном этапе проводилась опытно-экспериментальная работа по проверке эффективности комплексной методики индивидуализации технической подготовки туристов-спортсменов, специализирующихся на пешеходных дистанциях в спортивном туризме 4-го класса сложности. В процессе работы корректировалось комплексная методика, осуществлялся системный контроль динамики технической подготовленности туристов-спортсменов в годичном цикле и др.

Эффективность комплексной методики определялась разностью результатов прохождения контрольной дистанции до и после эксперимента. В контрольную дистанцию были включены технические препятствия. Полученный цифровой материал был подвергнут математической обработке, что помогло сделать выводы по эффективности комплексной методики индивидуализации технической подготовки туристов-спортсменов, специализирующихся на пешеходных дистанциях в спортивном туризме 4-го класса сложности. Режим тренировочных занятий – 5-6 раз в неделю, по одной тренировке в день (преимущественно в вечернее время). Общая продолжительность каждой тренировки варьировалась в пределах от 1,5 до 2 ч. В течение всего экспериментального периода индивидуализация технической подготовки осуществлялась по нескольким направлениям.

1. Режим тренировочных занятий на месяц (с указанием технических этапов). Каждый вторник и четверг предполагалось прохождение спортсменами технических этапов (заранее подготовленных перед тренировкой в окрестностях Сибирского федерального университета на тренировочном полигоне). Отличительная особенность заключалась в том, что студенты проходили смоделированные технические этапы (за тренировку 3–4 шт.), хотя вся соревновательная дистанция предполагает прохождение 7 этапов и бег по пересеченной местности между ними.

Таблица 1

Методика индивидуализации технической подготовки на мезоцикл

1-я неделя **Вторник** Подъём по перилам – переправа по параллельным перилам – спуск дюльфером, подъем по наклонной навесной переправе – спуск дюльфером	2-я неделя **Вторник** Навесная переправа (горизонтальная), бревно «маятником» (самонаведение), траверс склона
Четверг Траверс склона – подъём по перилам – спуск дюльфером, бревно «маятником» (самонаведение), переправа по параллельным перилам	**Четверг** Подъем по наклонной навесной переправе – навесная переправа (горизонтальная) – спуск дюльфером
3-я неделя **Вторник** Подъём по перилам – переправа по параллельным перилам – спуск дюльфером, подъем по наклонной навесной переправе – спуск дюльфером	4-я неделя **Вторник** Подъем по наклонной навесной переправе – навесная переправа (горизонтальная) – спуск дюльфером
Четверг Навесная переправа (горизонтальная), бревно «маятником» (самонаведение), траверс склона	**Четверг** Траверс склона – подъём по перилам – спуск дюльфером, бревно «маятником» (самонаведение), переправа по параллельным перилам

2. Построение тренировочных занятий. Каждая тренировка начиналась с беговой разминки (обычно 2 км), общеразвивающих упражнений на месте и упражнений на гибкость. Основная часть заключалась в прохождении технических этапов с применением повторного метода (60 мин) с интервалами отдыха, как правило, до полного восстановления. Тренировка заканчивалась заключительной беговой частью (бегом в медленном темпе). Те тренировки, которые проходили в оставшиеся дни, были направлены на совершенствование специальных физических качеств туристов-спортсменов, необходимых для преодоления тех или иных технических этапов.

Упражнения на совершенствование физических качеств были подобраны индивидуально для каждого спортсмена после проведения батареи тестов, а также после контрольного прохождения им технических этапов (по отдельности).

3. Индивидуализация технической подготовки. Мы выявили слабые стороны технической подготовленности спортсменов экспериментальной группы и в соответствии с корреляционным анализом индивидуально подобрали специальные упражнения, позволяющие совершенствовать технику преодоления естественных препятствий в зависимости от физической подготовленности спортсменов.

А. Для совершенствования техники работы со специальным снаряжением (карабинами) мы использовали следующие упражнения: максимально быстро перестегнуть карабины, висящие на верхней веревке, на нижнюю веревку (упражнение выполняется отдельно левой рукой, отдельно правой и одновременно обеими руками); имитация траверса (на высоте 1,5 м натягивается веревка длиной 30–40 м, с завязанными на ней на разном расстоянии друг от друга узлами, которые служат своеобразными препятствиями для скольжения по веревке карабина. Задача спортсмена – за максимально короткое время пробежать длину веревки, перестегивая карабин через узлы); пристегивание и отстегивание транспортного карабина к навесной переправе (за минуту пристегнуться и отстегнуться к навесной переправе максимальное количество раз). Все упражнения мы применяли методами круговой тренировки, повторным, соревновательным.

Б. Для совершенствования техники работы с веревками мы подобрали следующие упражнения: демонтаж перильных верёвок, складывание их в бухту (сложенная веревка) и закрепление их на себе (максимально быстро снять верёвки с эмитирующего технического этапа, сложить их в бухты и закрепить на себе). Упражнение выполняется с разным количеством и длиной верёвок. Особенность данного упражнения заключается в том, что его можно выполнять в усложнённых условиях, например, осуществлять демонтаж перильной верёвки (вытягивание верёвке) через фрикционное спусковое устройство (ФСУ). Данные упражнения студенты выполняли методами круговой тренировки, повторным, соревновательным.

В. Для совершенствования техники преодоления естественных препятствий, таких как навесная переправа, наклонная навесная переправа вверх и подъём по склону, связанных с проявлением силовых качеств, мы применяли следующие упражнения: прохождение навесной переправы, длина которой превышает соревновательную в 2-3 раза. Наклонная навесная переправа вверх усложнялась изменением угла наклона и (или) длиной препятствия. Упражнение «подъём по склону» также усложнялось изменением угла склона и (или) протяжённостью склона. Данные упражнения студенты выполняли следующими методами: интервальным, соревновательным, повторным. Упражнение «наклонная навесная переправа вверх» также выполнялось методом до «отказа».

Г. Для совершенствования техники преодоления переправы по бревну, которая связана с координацией равновесия спортсмена, применялись следующие упражнения: ходьба по бревну в усложнённых условиях, таких как увеличение длины бревна, уменьшение его диаметра, а также «качающееся» бревно (подвешенное за верёвки с обеих сторон); ходьба по статически натянутой стропе различной длины. Упражнения для совершенствования техники преодоления данной переправы выполнялись повторным методом.

Д. Для совершенствования техники завязывания узлов были использованы следующие упражнения по завязыванию узлов: проводник восьмёрка, австрийский проводник, стремя, штык. Упражнения усложнялись завязыванием узлов на верёвках различного диаметра и в условиях, приближенных к соревновательным. Например, завязывание узла «штык» на опоре с восстановлением провисшей верёвки. Для совершенствования техники завязывания узлов мы применяли повторный и соревновательный методы.

Внедренная в тренировочный процесс комплексная методика индивидуализации технической подготовки позволила улучшить спортивные результаты спортсменов, студентов Сибирского федерального университета, на соревнованиях в 2016 и 2017 гг. (таблица 2).

Таблица 2

Прирост показателей времени прохождения контрольной дистанции (с) контрольной и экспериментальной групп к концу эксперимента

Группа	X±m		Прирост		Критерий		P 0,05
	до	после	усл. ед.	%	t расч	Ттабл	
Контрольная	607,05±18,70	561,60±18,42	45,45	7,48	7,725	2,02	>
Эксперимен-тальная	638,60±27,56	424,09±18,00	214,51	33,59	9,434	2,02	>

Выводы. В процессе проведенного эксперимента было установлено, что структура соревновательной деятельности включает следующие технические компоненты: организацию самостраховки (33,70 %), бег между этапами (24,45 %), подъёмы (19,83 %), навесную переправу (5,47 %), бухтование верёвки (5,47 %), параллельные перила (5,11 %), демонтаж перил (3,41 %), траверс склона (1,70 %), спуск дюльфером (0,86 %).

Структура соревновательной деятельности туриста-спортсмена, рассматриваемая со стороны проявления мышечных усилий, содержит компоненты дистанции, требующие незначительных мышечных усилий (50,24 %) и компоненты дистанции, требующие значительных мышечных усилий (49,76 %).

Со стороны основных физических компонентов соревновательная деятельность имеет следующую структуру: ловкость – 39,55 %, быстрота – 23,40 %, силовая выносливость – 20,72 %, аэробно-анаэробная выносливость – 13,33 %.

При разработке методики мы опирались на правила по спортивному туризму в дисциплине «Дистанции – пешеходные», утвержденные Федерацией спортивного туризма России. В ходе педагогического эксперимента было выявлено, что время подготовки тренировочных занятий и их плотность по разным методикам в контрольной и экспериментальной группах не одинаковы.

В ходе эксперимента произошли достоверные изменения. Обнаружено, что в контрольной группе результаты улучшились на 7,5 % ($p > 0,05$), а в экспериментальной на 33,5 % ($p < 0,05$). Следовательно, экспериментальные данные методики оказались более эффективными, что подтверждается результатами спортсменов экспериментальной группы: двенадцать студентов-туристов выполнили спортивный разряд «кандидат в мастера спорта» и четыре студента-спортсмена из числа экспериментальной группы присвоено спортивное звание «Мастер спорта России».

Литература:

1. Абрамов, В.В. Перспективы развития спортивного туризма в историческом аспекте // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. - 2007. - № 6. - С. 3-6.
2. Апанасенко, Г.Л. Туризм как вид активного отдыха: некоторые нерешенные проблемы / Г.Л. Апанасенко // Медико-физиологические и организационные аспекты разработки программ активного отдыха: материалы IV Всесоюз. конф., Москва, февр. 1982 г. - Москва, 1982. - С. 31-34.
3. Ачмиз, А.К. Контроль специальной подготовленности спортсменов-туристов высокой квалификации / А.К. Ачмиз, Л.П. Долгополов // Теория и практика физической культуры. - 2009. - №4. - С. 42.
4. Виндюк, А.В. Предпочтения школьников в выборе видов активного туризма / А.В. Виндюк // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. - 2007. - № 6. - С. 51-53.
5. Гужаловский, А.А. Итоги и перспективы изучения закономерностей онтогенеза физических способностей человека / А.А. Гужаловский // Теория и практика физической культуры. - 1987. - № 12. - С. 31-34.
6. Дрогов, И.А. Подготовка и повышение квалификации туристов / И.А. Дрогов, Б.Г. Фадеев. - Москва: ЦРИБ «Турист», 1987. - 80 с.
7. Кравчук, Т.А. Использование условий искусственно созданной скальной и ледовой сред в физической и технической подготовке / Т.А. Кравчук, И.А. Зданович // Теория и практика физической культуры. - 2005. - № 10. - С. 43-45.
8. Смирнов, Д.В. Мониторинг предпочтений абитуриентов и студентов вузов туристского профиля в выборе видов активного туризма / Смирнов Д.В // Теория и практика физической культуры. - 2002. - № 11. - С. 53-55.
9. Собенко, П.Т. Физическая подготовка альпинистов и горных туристов / П.Т. Собенко. - Киев: Здоровье, 1986. - 107 с.

Педагогика

УДК 343.9

преподаватель кафедры тактико-специальной подготовки Списивцев Степан Александрович
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение
высшего профессионального образования «Краснодарский университет
Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар)

О МЕРАХ АНТИТЕРРОРИСТИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ КАК ФАКТОРЕ МИНИМИЗАЦИИ РИСКА ТЕРРОРИСТИЧЕСКИХ УГРОЗ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ГЕОПОЛИТИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к проблеме современного высокотехнологичного противостояния терроризму с помощью информационных технологий моделирования кейсов в виртуальной и дополненной реальности, анализируется интересный опыт применения и потенциала подобных технологий в процессе обучения сотрудников полиции, охранных предприятий и т.д.

Ключевые слова: терроризм, кибератаки, проблемы противоборства террористическим угрозам в киберпространстве, антитеррористическая безопасность социально-значимых объектов, информационные

технологии, виртуальная и дополненная реальность, моделирование противодействия террористическим угрозам с помощью современных автоматизированных систем.

Annotation. The article considers the approaches to the problem of modern high-tech counter-terrorism with the help of information technology modeling cases in virtual and augmented reality, analyzes the interesting experience and potential of such technologies in the training of police officers, security Firms, etc.

Keywords: terrorism, problems of counteraction to terrorist threats in cyberspace, anti-terrorist security of socially important objects, information technologies, virtual and augmented reality, modeling of counteraction to terrorist threats with the help of advanced computerized system.

Введение. В современных геополитических условиях проблема террористических угроз все более актуализируется, в связи с чем абсолютно целесообразным является вооружение необходимым набором знаний и навыков курсантов и слушателей вузов МВД. Назрел вопрос о поиске абсолютно новых интерактивных технологий профессиональной подготовки курсантов и слушателей вузов МВД в контексте антитеррористической безопасности. Как правило, угроза возникает на различного рода социальных либо стратегических объектах.

Антитеррористическая защищенность объекта (территории) - состояние защищенности здания, строения, сооружения, иного объекта, места массового пребывания людей, препятствующее совершению террористического акта. При этом под местом массового пребывания людей понимается территория общего пользования поселения или городского округа, либо специально отведенная территория за их пределами, либо место общего пользования в здании, строении, сооружении, на ином объекте, на которых при определенных условиях может одновременно находиться более пятидесяти человек. Таким образом, выполнение мероприятий по обеспечению антитеррористической безопасности объекта должны проводить практически все организации и учреждения: школа, детский сад, институт, университет, иные образовательные учреждения, кафе, ресторан, иные предприятия общественного питания, больница, поликлиника, учреждения здравоохранении, торговый центр, офисный центр, административное здание, гостиница, отель, хостел, средства коллективного размещения людей и др.

Формулировка цели статьи. В соответствии с Федеральным законом от 06.03.2006 № 35-ФЗ «О противодействии терроризму» Правительство Российской Федерации устанавливает обязательные для выполнения требования к антитеррористической защищенности объектов (территорий), категории объектов (территорий), порядок разработки указанных требований и контроля за их выполнением.

Фактически мероприятия по обеспечению антитеррористической безопасности объектов включают в себя: создание, модернизацию и поддержание в исправном состоянии технических средств обеспечения безопасности; отработку и изучение нормативно-правовой базы в области антитеррористической защищенности; проведение учений и тренировок с персоналом организации, а также разработку и своевременную корректировку документации на объекте. Этими знаниями должны обладать, в первую очередь, сотрудники правоохранительных органов, и уметь вооружить ими руководителей организаций, расположенных на территории социальных объектов.

Основные требования к антитеррористической защищенности объектов изложены в Постановлениях Правительства РФ. На данный момент их вышло более трех десятков, и каждое из них определяет основные требования по обеспечению антитеррористической безопасности объектов в зависимости от их ведомственной принадлежности и профиля деятельности. Законодательство в области антитеррористической защищенности объектов постоянно совершенствуется и развивается, вводятся в действие новые документы, вносятся поправки и корректировки в действующие законы.

Изложение основного материала статьи. С помощью современных технологий, возможность воссоздать сценарии террористических угроз в виртуальной и дополненной реальности вполне реальна, и эти разработки можно использовать, чтобы помочь обучить сотрудников по борьбе с терроризмом и сотрудников по оказанию помощи населению по обеспечению безопасности.

Такая подготовка может быть обеспечена с помощью онлайновых упражнений и реальных учебных сценариев. Также с помощью этих новых технологий можно оптимизировать и улучшить процесс принятия решений, ситуационную осведомленность и эмоциональную устойчивость во время опасных сценариев угрозы жизни.

Часто люди путаются между виртуальной и дополненной реальностью. Во время опыта виртуальной реальности, человек «входит» в цифровой мир, в котором можно будет все увидеть. В отличие от этого, дополненная реальность проецирует цифровую информацию в реальный миром.

Виртуальная реальность позволяет обучаемым выполнять упражнения в рамках виртуальных реконструкций реального мира, взаимодействуя с виртуальными гражданскими лицами и террористами. Однако дополненная реальность позволяет обучаемым видеть и взаимодействовать с виртуальными террористами и гражданскими лицами в реальном мире. Обе технологии позволяют обучаемым совершенствовать процесс принятия решений и дают опыт работы в стрессовых ситуациях.

В марте 2018 года сотрудники Службы безопасности администрации порта Пирей в Греции использовали AUGGMED (Автоматизированный генератор игровых сценариев для тренировок в смешанной реальности) для подготовки к потенциальным террористическим угрозам. Используя дополненную реальность, стажеры на месте, в Пирее, работали вместе с другими стажерами, работающими удаленно, которые испытывали и реагировали на тот же сценарий через виртуальную реальность. Вместе они должны были эффективно реагировать на террористический инцидент. Это означало, что они должны были оценить характер инцидента, прежде чем обеспечить безопасность находящихся поблизости гражданских лиц и нейтрализовать угрозу.

В рамках программы «Горизонт 2020» планируется создать новый тренажёр для подготовки сотрудников служб безопасности аэропортов, портов и железнодорожных станций. Полностью основанный на принципе виртуальной реальности, тренажёр обеспечит как физические тренировки, так и развитие навыков борьбы с кибер-атаками.

«Горизонт 2020», или Восьмая рамочная программа Европейского Союза по развитию научных исследований и технологий – так называется семилетний план поддержки научного поиска в Европейском исследовательском пространстве. Это одна из крупнейших совместных инициатив за всю историю Европейского Союза. Общий бюджет программы составляет $80 млрд. Из них $6 млн. было выделено на

разработку Автоматизированного генератора игровых сценариев для тренировок в смешанной реальности (AUGGMED).

AUGGMED будет представлять собой многозадачную платформу виртуальной и смешанной реальности, которая может быть использована на любом устройстве: от смартфонов и планшетов до передовых компьютеров с многоэкранной системой визуализации. На разработку планируется потратить 36 месяцев.

AUGGMED – это инновационная, интерактивная система, предназначенная для тренировок полиции, служб безопасности, анти-террористических формирований и служб быстрого реагирования. Платформа сможет предложить большой выбор сценариев, где виртуальный мир смешивается с условиями реальной инфраструктуры. Тренажёр предоставит широкие возможности тренеру: выбор объектов для индивидуальных или групповых тренировок, создание собственного сценария, мониторинг тренировочной сессии, изменение параметров прямо посреди тренировки, обратная связь в режиме реального времени, оценка участников тренинга и многое другое. Система сможет автоматически подогнать сценарий тренинга под заданные требования. Количество и частота тренировок будет регулироваться на усмотрение тренера, вплоть до возможности устроить удалённую, незапланированную сессию, чтобы проверить готовность стажёров к чрезвычайным ситуациям.

Курировать проект будут Британские морские технологии (BMT Group). Научно-техническую базу обеспечат 13 участников из шести стран, в том числе из Соединённого Королевства (Serco Group, Университет Гринвича, Бирмингемский университет, Университет Шеффилд Холлэм, Полицейский и уголовный комиссариат Западного Йоркшира), из Греции (Администрация порта Пирей, Министерство защиты граждан, Konstantinos Kardaras), из Испании (Каталонская правительственная железная дорога, Система неотложной помощи, Geomobile) и Израиля (Israteam). Комиссариат Западного Йоркшира и Министерство защиты граждан Греции были привлечены к проекту как конечные пользователи тренажёра, чья роль в испытании системы должна стать решающей.

«Над всеми нами висит угроза терроризма, – отмечает Кристос Гиакристис, старший научный сотрудник BMT Group и координатор проекта AUGGMED. – Мы не знаем, откуда ждать удара, поэтому предугадать и отразить его очень сложно. Можно по старинке тренироваться на местности, но, во-первых, это затратно, во-вторых, количество сценариев очень ограничено. А с AUGGMED нет ничего невозможного». Что ж, мирные и полезные инициативы «Горизонта 2020», вроде «умных» городов и персональной медицины, можно и нужно защитить от удара извне. А стоит ли ожидать приток любителей компьютерных игр в ряды спецслужб, покажет время. Стажеры из различных учреждений могут проходить подготовку одновременно, что позволяет осуществлять совместную подготовку по различным дисциплинам, таким, как полицейские силы, сотрудники служб безопасности и фельдшеры. AUGGMED был использован для улучшения работы службы экстренной помощи по всей Европе и был использован британскими полицейскими для обучения реагирования на критические инциденты.

Количество террористических актов увеличивается, и способ атаки развивается, регулярные активные тренировки, которые реагируют на эти изменения угроз, становятся необходимостью. Виртуальная реальность помогает преодолеть этот разрыв, предоставляя экономически эффективное и быстрое решение для обучения, и оно используется во всем мире от Новой Зеландии до Сингапура.

Неправительственные организации и гуманитарные учреждения также изучают возможность использования ВР для улучшения подготовки кадров. В 2017 году был создан учебный симулятор виртуальной реальности для международной организации ООН по миграции (МОМ). МОМ основана в 1951 году как межправительственная организация. В своей деятельности МОМ придерживается принципа, согласно которому гуманная и упорядоченная миграция должна приносить пользу и мигрантам, и принимающему их обществу.

Симулятор виртуальной реальности - это усовершенствованное учебное, учебное и сценарное моделирование ("атлас") - был разработан для подготовки гражданского персонала, работающего в опасных условиях, к эффективному реагированию на опасные для жизни ситуации.

Стажеры испытывают нападение конвоя и должны оценить и эффективно отреагировать на ситуацию, чтобы выжить. В рамках моделирования предполагается, что слушатели должны определить угрозу и найти самый безопасный метод побега. Симуляция была заказана после активизации враждебных действий против автоколонн помощи и, в частности, нападения, в результате которого погибли два члена МОМ в Южном Судане.

По мере стандартизации и доступности серьезных игр и технологий виртуальной реальности их использование и преимущества для обучения становятся все более очевидными. В то время как некоторые сектора, такие как военные и авиация, уже давно используют эти технологии, только сейчас дискуссии об использовании технологий виртуальной и дополненной реальности достигли более традиционных секторов, таких как правоохранительная деятельность, строительство и даже продовольственная безопасность.

В будущем использование современных технологий для совершенствования и приумножения существующей практики станет обычным делом. В то время как цифровое обучение начало переход от стандартного обучения на основе класса к цифровому ландшафту, виртуальная реальность не будет далеко позади, чтобы дополнить реальный сценарий обучения благодаря своей экономической эффективности и доказанных преимуществ для обучения и сохранения знаний. Сегодня необходимо изучить и обсудить преимущества этих технологий, поскольку они обладают значительным потенциалом.

Выводы. В частности, многими компаниями антитеррористическая безопасность объектов в последнее время начинает усиливаться за счет усиления охраны, уточнения должностных обязанностей всех сотрудников охраны, а также проведение работ, направленных на повышение бдительности со стороны персонала. Помимо всего прочего, регулярно нужно проводить полноценное обследование различных помещений или же отдельно стоящих сооружений на предмет присутствия в них тайников с какими-либо отравляющими веществами или взрывчаткой.

На объектах, принадлежащих к жилищно-коммунальному сектору, проводится постоянная работа с персоналом, направленная на то, чтобы повышать бдительность сотрудников в случае обнаружения каких-либо посторонних предметов в подъездах домов или же придомовой территории. Помимо этого, также проводятся постоянные обходы и осмотры подвалов, чердаков и крыш жилых домов или же каких-либо пустующих помещений, так как в них могут присутствовать тайники, в которых хранится оружие или взрывчатые вещества. Особенно обеспечение антитеррористической безопасности требуется в процессе

проведения различных спортивно-массовых или же культурно-зрелищных мероприятий. В преимущественном большинстве случаев первоначально место проведения таких мероприятий тщательно обследуется, привлекая сотрудником полиции, УФСБ и др. На любом таком объекте должны хотя бы ежемесячно проводиться соответствующие тренировки с сотрудниками различных охранных предприятий и персоналом, направленные на то, чтобы отработать все необходимые методы предотвращения возможного совершения террористических актов, а также определению каких-либо слабых мест в обеспечении антитеррористической защиты учреждений.

Литература:

1. Списивцев С.А. Информационное противодействие трансграничной компьютерной преступности и кибертерроризму как ресурс национальной безопасности // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 56-3. С. 282-288.
2. Братусин А.Р., Скобликов Р.В., Зубов В.А., Стригуненко И.К. Дисфункциональная семья как предиктор развития мотивации к аддиктивному поведению детей и подростков // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-3. С. 282-288.
3. Братусин А.Р., Скобликов Р.В., Устименко В.О., Ворожко Н.П. Инновационный потенциал личности и возможности его развития // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-3. С. 288-294.
4. Братусин А.Р. Проекционный характер восприятия образа террориста современной молодежью // В сборнике: Приоритеты и механизмы обеспечения экономического роста, финансовой стабильности и социальной сбалансированности в России // сборник статей Международной научно-практической конференции. 2016. С. 22-27.

Педагогика

УДК 796.41

кандидат педагогических наук, доцент Стафеева Анастасия Владимировна
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук Иванова Светлана Сергеевна
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
преподаватель кафедры «Физическая культура» Денисов Николай Валерьевич
Нижегородский государственный инженерно-экономический университет (г. Нижний Новгород)

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ КООРДИНАЦИИ ГИМНАСТОВ КАК УСЛОВИЯ ДЛЯ СОЗДАНИЯ БАЗЫ ТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития спортивной гимнастики в современных условиях и в этой связи необходимость разработки новых подходов, направленных на создание базы для технической подготовки начинающих гимнастов. Предлагается методика, направленная на развитие координационных способностей мальчиков 5-6 лет в группе начальной подготовки по спортивной гимнастике на основе использования подвижных игр и комплекса упражнений на развитие равновесия и пространственной дифференцировки. В результате проведения эксперимента обоснована эффективность методики и ее влияние на показатели координации движений, необходимых для создания базы физической подготовки для освоения технических действий в спортивной гимнастике.

Ключевые слова: спортивная гимнастика, координация движений, равновесие, пространственная дифференцировка, физическая подготовка, техническая подготовка.

Annotation. The article deals with the problem of development of gymnastics in modern conditions and in this regard the need to develop new approaches aimed at creating a basis for the technical training of beginning gymnasts. The technique aimed at the development of coordination abilities of boys 5-6 years in the group of initial training in gymnastics based on the use of mobile games and a set of exercises for the development of balance and spatial differentiation. As a result of the experiment, the effectiveness of the technique and its impact on the coordination of movements necessary to create a base of physical training for the development of technical actions in gymnastics are justified.

Keywords: Gymnastics, coordination of movements, balance, spatial differentiation, physical training, technical training.

Введение. В современных условиях развития спортивной гимнастики повышение результативности соревновательной деятельности спортсменов обусловливает необходимость дальнейшего совершенствования научных основ теории и методики спорта, что связано, в частности, с обоснованием эффективной системы всех видов подготовки в спортивной гимнастике, а также совершенствования технологии соревновательной деятельности [2; 6].

Специалисты отмечают [3], что соревновательные программы и в дальнейшем будут совершенствоваться в основном за счет повышения сложности. Под сложностью здесь понимается суммарная трудность выполненных элементов, каждый из которых оценивается соответствующей группой трудности. В этих условиях достижение высоких спортивных результатов невозможно без поиска новых эффективных подходов к развитию двигательных способностей и технической подготовке юных гимнастов.

Значение координационных способностей для занятий многими видами спорта неоспоримо. Они являются критерием высокого спортивного мастерства и в спортивной гимнастике. К координационным способностям юных гимнастов предъявляют высокие требования, в связи с ранней специализацией, сокращением сроков обучения и усложнением спортивной техники. Поэтому, необходимо искать новые пути, с помощью которых можно раньше, быстрее и лучше научить детей управлять своими движениями [4].

В настоящее время характерными чертами современного спорта является значительное его омоложение и неуклонный рост спортивных достижений, усложнением требований в квалификационной программе. Поэтому в секцию спортивной гимнастики набирают мальчиков в раннем возрасте – с 4 лет. В связи с этим встает вопрос о том, что развитие физических качеств и в том числе координационных способностей у будущих гимнастов необходимо начинать намного раньше. Тем не менее, не следует забывать о том, что

становление любого физического качества генетически детерминировано и подчинено общим закономерностям онтогенеза. Так сенситивный период для формирования координационных способностей считается возраст с 7 до 10 лет, а критический период с 10,5 до 13,5 лет [1; 3; 5]. Тем не менее, и в этом периоде онтогенеза, на который приходится этап начальной подготовки по спортивной гимнастике, необходимо уделять значительное внимание развитию данного качества. Чем выше уровень развития координации у будущего гимнаста, тем больше у него возможностей для всестороннего развития техники движения, тем больше у него перспектив достичь спортивного мастерства.

Таким образом, актуальность обусловлена:

– в социальном аспекте: усилением социальной и политической значимости спорта высших достижений, обострением конкурентной борьбы на крупнейших соревнованиях и неуклонным усложнением соревновательной программы в спортивной гимнастике;

– в теоретическом аспекте: недостаточностью теоретических исследований и методических рекомендаций, раскрывающих вопросы базовых основ содержания спортивной подготовки гимнастов на этапе начальной подготовки;

– в методическом аспекте: необходимостью разработки новой методики, направленной на повышение показателей координации движений на этапе начальной подготовки в спортивной гимнастике.

Вышеизложенные аспекты актуальности позволили сформулировать проблему исследования, которая заключалась в поиске наиболее эффективных путей развития координационных способностей детей, занимающихся спортивной гимнастикой на этапе начальной подготовки как фактора эффективного развития двигательных способностей и создания условий для эффективной технической подготовленности юных гимнастов.

Целью исследования явилось: разработка и экспериментальное обоснование методики развития координации движений у детей 6-7 лет, занимающихся спортивной гимнастикой на этапе начальной подготовки. Для достижения поставленной цели решались следующие задачи:

1. Определить теоретические предпосылки к решению проблемы по теме исследования через изучение научно-методической литературы.

2. Разработать методику, направленную на повышение показателей координации движений у детей 6-7 лет, занимающиеся спортивной гимнастикой на этапе начальной подготовки.

3. Теоретически и экспериментально обосновать эффективность методики, направленной на повышение показателей координации движений у детей 6-7 лет, занимающиеся спортивной гимнастикой на этапе начальной подготовки.

Для решения поставленных задач нами применялся метод педагогического эксперимента, который продолжался в течение годичного цикла учебно-тренировочного процесса 2017/18 года.

Изложение основного материала статьи. Исследования были проведены на практически здоровых мальчиках 6-7 лет, в количестве 30 человек. Контрольная и экспериментальная группы были представлены учащимися (мальчиками) МБУ ДО ДЮСШ № 1 по спортивной гимнастике, группы начальной подготовки 1-го года обучения и состояли из 15 и 15 человек, соответственно.

Построение тренировочных занятий в контрольной и экспериментальной группах осуществлялось на основе Федерального стандарта спортивной подготовки по виду спорта спортивная гимнастика, утвержденного приказом Минспорта России от 27 октября 2017 г. N 935; а также Примерной программы спортивной подготовки для ДЮСШ, ДЮСШОР и ШВСМ «Спортивная гимнастика» (мужчины и женщины): (2005), которая была адаптирована с учетом региональных особенностей региона, сроков проведения областных соревнований, условий ДЮСШ. Занятия планировались 3 раза в неделю по 1,5 часа каждое.

Целью педагогического эксперимента явилось обоснование эффективности методики, направленной на повышение интегрального показателя координации у детей 6-7 лет, занимающихся спортивной гимнастикой как необходимого условия для создания базы технической подготовки. Сущность методики заключалась в подборе средств, направленных на развитие статического и динамического равновесия и пространственной ориентировки.

В течение годичного цикла тренировочного процесса на каждом занятии в подготовительной части применялся метод переменного непрерывного упражнения и вариативного строго регламентируемого упражнения. Основными средствами являлись общеразвивающие упражнения без предметов, с предметами, в ходьбе, беге, прыжках, направленные на развитие равновесия и пространственную ориентировку.

Направленной развитие координационных способностей осуществлялось и в первой половине основной части, пока у детей сохранялась оптимальная психическая и общая работоспособность. В основной части применяли методы стандартно интервального упражнения, вариативного упражнения, игровой и соревновательный метод.

Основными средствами являлись общеподготовительные и специально-подготовительные упражнения. Также, для мальчиков были разработаны комплексы упражнения на женском гимнастическом бревне, направленные на развитие статического и динамического равновесия.

В заключительную часть тренировки входили малоподвижные игры, ритмичные и глубокие дыхательные упражнения, упражнения на расслабление и растяжение мышц, упражнения, направленные на развитие активной гибкости. Подвижные игры включались в занятия в основной или в заключительной части, в зависимости от характера и темпа игры.

В контрольной группе содержание тренировочного процесса юных гимнастов осуществлялось согласно содержанию и направленности средств типовой учебно-тренировочной программы. Развитие координационных способностей осуществлялось преимущественно игровым методом в основной и заключительной части занятий.

Результаты исследования. Анализ научно-методической и специальной литературы показывает, что большинство специалистов А.П. Алябышев (1986), В.К. Бальсевич (1980), В.Н. Бойко (2011); В.Л. Ботяев (2015); И.А. Винер (2013); А.В. Вишняков (2013); В.И. Лях (2005); А.С. Тодоров [2014] и др. ставят координационные способности (КС) на одно из первых мест среди факторов определяющих не только перспективы технического совершенствования, но и регламентирующих результативность соревновательной деятельности. Такого же мнения придерживаются и специалисты занимающиеся проблемой методического обеспечения подготовки резерва в спортивной гимнастике А.П. Алябышев, Л.Я. Аркаев, В.Л. Ботяев,

Ю.В. Менхин, Е.Ю. Розин и др. они также определяют ведущую роль КС, подчеркивая значимость проявления различных КС, в том числе межмышечной и внутримышечной координации.

В то же время, анализируя фундаментальные труды профессора Е.Ю. Розина (1997) и Ю.В. Менхина (1989), где они рассматривают актуальную проблему, касающуюся методологии диагностики специальной физической подготовленности в спортивной гимнастике, нельзя не обратить внимание на отсутствие в приведенной структуре физической подготовленности гимнастов такого структурного компонента как координационные способности.

В настоящее время, в ряде вышеперечисленных исследователей, изучающих вопросы структурных компонентов тренировочного процесса предприняты попытки выделения системы факторов, обеспечивающих результативность соревновательной деятельности в сложно-координационных видах спорта на различных этапах многолетней подготовки, выделены ведущие, наиболее значимые КС, определяющие, по их мнению, возможности эффективного технического совершенствования в том или ином виде спорта.

В рассматриваемых ими видах спорта (спортивная и художественная гимнастика, синхронное плавание) структура факторов, определяющих спортивный результат и успешность соревновательной деятельности, выглядит следующим образом. Например, в художественной гимнастике, на второе и третье по значимости место тренеры и специалисты поставили способность к ориентированию и способность к ритму, тогда как спортсмены, определили их значимость совсем наоборот, второе – способность к ритму, а третье – способность к ориентированию.

Специфика тренировочной и соревновательной деятельности в сложно-координационных видах спорта обуславливает неодинаковые требования к проявлению различных КС, доминирование которых обусловлено, в первую очередь, психофизиологическими процессами, обеспечивающими их проявление.

Шалманов А.А. (2015), в своей диссертации на основе полученных результатов отмечает: «С первых дней занятия сложно-координационными видами спорта, информация, получаемая одновременно с рецепторов различных анализаторов – двигательного, зрительного, слухового, кожного формирует свои специфические КС, уровень развития которых обеспечивает возможности успешного формирования двигательных умений и навыков своего вида спорта».

Таким образом, полученные в результате анализа научной и методической литературы сведения, говорят о том, что качественное построение структуры тренировочного процесса и, в первую очередь, технической подготовки диктует необходимость уже на начальном этапе осуществлять контроль и развитие ведущих, специфических КС, которые обеспечат успешность спортивной специализации и достижение высоких результатов в спорте высших достижений.

В результате внедрения в учебно-тренировочный процесс методики, направленной на повышение интегрального показателя координации у детей 6-7 лет, занимающихся спортивной гимнастикой, были получены достоверные различия в показателях статического и динамического равновесия, дифференцирования параметров силовых усилий и пространственной ориентировки между гимнастами контрольной и экспериментальной групп.

В конце эксперимента показатель скоростных способностей гимнастов в тесте бег 20 метров составил в контрольной группе гимнастов - 5,5±0,12 балла, в экспериментальной - 5,0±0,1 балла, различия не достоверны, ($p>0,05$). В данном показателе нами не обнаружены достоверные различия между группами, что объясняется инертностью и генетической обусловленностью в развитии данного качества, а также использование целенаправленных средств в тренировочном процессе гимнастов для развития координации. Тем не менее, в экспериментальной группе наблюдается очевидная динамика и тенденция к повышению показателя быстроты, что свидетельствует о положительном влиянии экспериментальной методики на данный показатель.

Показатель силовых способностей мышц пресса в тесте угол в висе на гимнастической стенке в контрольной группе гимнастов составил 4,3±0,2 балла, в экспериментальной группе - 5,6±0,4 балла. Различия достоверны ($p<0,05$). В показателях скоростно-силовых способностей и силовых способностей плечевого пояса нами также не обнаружено достоверных различий в начале эксперимента. Результат в тесте прыжок в длину с места у гимнастов контрольной группы составил 5,3±0,09 балла, в экспериментальной группе - 4,6±0,04 баллов, различия достоверны ($p<0,05$). В показателях гибкости (три шпагата, мост, наклон из положения сидя) результат в контрольной группе составил 3,5±0,05 балла, в экспериментальной группе - 4,2±0,08 балла, различия достоверны ($p<0,05$). В среднем показателе физической подготовленности нами также обнаружены достоверные различия: показатель в контрольной группе гимнастов составил - 24,8±0,05 балла, в экспериментальной группе- 29,9±0,03 баллов, различия достоверны ($p<0,05$).

В исследованиях результатов по оценке способности к равновесию у детей 6-7 лет в конце эксперимента нами были выявлены достоверные различия во всех упражнениях (стойка) и итоговом (среднем) показателе. Показатель в тесте, определяющий способность к равновесию, состоящий из 4 упражнений в конце эксперимента составил в контрольной группе 19,6±0,28 баллов, в экспериментальной группе 26,8±0,6 баллов, различия достоверны, $p<0,05$.

Также, в конце эксперимента нами выявлены достоверные различия в интегральном показателе координационных способностей, определяющем пространственную точность движений (пространственную ориентировку).

В контрольной группе показатель ИПК в конце эксперимента составил 0,24±0,03 м/с., в экспериментальной группе - 0,32±0,05 м/с, различия достоверны ($p<0,05$).

Из 15 мальчиков контрольной группы на контрольном этапе эксперимента, 8 человек так и остались с «плохим» результатом интегрального показателя координации, это 0,25 м/с и ниже, 4 мальчика имели показатель «ниже среднего», это выше 0,25 м/с. и 3 мальчика средний показатель.

Интегральный показатель координации у экспериментальной группы изменились у всех гимнастов до 0,26 м/с и выше после эксперимента.

С целью оценки эффективности применяемых средств и их роли в создании условий для эффективной технической подготовленности юных гимнастов нами была произведена экспертная оценка технических действий гимнастов в начале и в конце исследования. Для оценки техники выполнения прыжка и точности приземления нами использовалось экспертная оценка упражнений, предусмотренных содержанием технической подготовки типовой программой по спортивной гимнастике. Результат оценивался из 10 баллов.

В конце исследования нами обнаружены достоверные различия в показателях технических действий между гимнастами контрольной и экспериментальной групп.

В конце исследования результат в упражнении «Из и.п. упора присев, прыжок вверх прогнувшись встать в зону приземления» в контрольной группе оставил 4,1±0,03 баллов, в экспериментальной группе - 8,2±0,06 баллов, различия достоверны, $p<0,05$. В упражнении «Из стойки спиной к мату поворот кругом (ноги скрестно) и кувырок» в контрольной группе результат составил 4,05±0,06 баллов, в экспериментальной - 7,1±0,05 баллов различия достоверны, $p<0,05$. В упражнении «Стойка на лопатках: из положения лежа на спине, сгибая и разгибая ноги», результат в контрольной группе составил 7,1±0,03 балла, в экспериментальной - 7,1±0,03 балла, различия достоверны, $p<0,05$. В упражнении Вис «углом» результат в контрольной группе составил 4,3±0,07 баллов, в экспериментальной группе 7,2±0,08 баллов, различия достоверны, $p<0,05$.

Выводы. Таким образом, полученные результаты позволяют заключить, что предлагаемая методика, направленная на повышение показателей координации движений у детей 6-7 лет, занимающиеся спортивной гимнастикой на этапе начальной подготовки, оказала положительное влияние на показатели равновесия, пространственной точности движений гимнастов, тем самым способствовала созданию необходимых условий для формирования базы технической подготовки.

Литература:

1. Быстрицкая Е.В., Стафеева А.В. Антропные образовательные технологии в сфере физической культуры: проблемы и решения // Вестник Мининского университета. 2015. № 4 (12). С. 26.
2. Винер-Усманова И.А. Интегральная подготовка в художественной гимнастике: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2013. 47 с.
3. Кульчитцкая Ю.К. Комплексный контроль при построении тренировочного процесса в групповых видах гимнастики на этапе спортивного совершенствования. Автореф.дисс.канд.пед.наук. Санкт- Петербург. 2015. 24 с.
4. Манько Л. Г. Развитие гибкости у гимнастов 10-12 лет на основе сопряженной физико-технической подготовки. Автореф. Дисс.канд.пед.наук. Санкт-Петербург. 2015. 26 с.
5. Пилюк М.М. Построение и реализация системы соревновательной деятельности акробатов высокой квалификации. Автореф.дисс.канд.пед.наук. Краснодар. 2010. 26 с.
6. Смолевский В.М., Гавердовский Ю.К. Спортивная гимнастика. Киев.: «Олимпийская литература», 1999. 330 с.

Педагогика

УДК: 004.9

кандидат технических наук, доцент Таран Виктория Николаевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального
государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ПРИМЕНЕНИЕ ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ

Аннотация. В статье проведен анализ технологии дополненной реальности, ее назначения и функций. Показана возможность использования этой технологии в образовательной среде с целью визуализации учебного материала, дополнения его наглядными информационными технологиями за счет считывания QR-кода смартфонами, планшетами и другими гаджетами, рассмотрен алгоритм работы приложения, считывающего по QR-коду информацию и визуализирующего ее. Выделены достоинства и недостатки технологии дополненной реальности.

Ключевые слова: дополненная реальность, информационно-коммуникационные технологии, интерактивные технологии, обучение.

Annotation. The article analyzes the technology of augmented reality, its purpose and functions. The possibility of using this technology in the educational environment for the purpose of visualizing the educational material, supplementing it with visual information technologies by reading the QR code by smartphones, tablets and other gadgets is shown, the algorithm of the application that reads the QR-code and visualizes it is considered. The advantaged and disadvantages of the technology of augmented reality are highlighted.

Keywords: augmented reality, information and communication technologies, interactive technologies, education.

Введение. Информационные технологии активно внедряются во все сферы жизни человека, а значит происходят глобальные процессы, основное назначение которых - усовершенствование устаревших методов управления информацией путем поэтапного внедрения электронных систем [1]. Информационно-коммуникационные технологии стали неотъемлемой частью современного человека. Особенно широко их применяет молодежь, используя свои гаджеты для игры, общения, поиска информации, навигации и выбора маршрута по новым местам и городам и т.п. В связи с этим необходимым становится применение современных информационных технологий для процесса образования с использованием сети Интернет как средства коммуникации между преподавателем и студентом, искусственный разум, выполняющий процессы, которые возможно автоматизировать [2].

Широкое использование всевозможных гаджетов не только студентами, но школьниками, а также детьми дошкольного возраста расширяет возможности образовательных технологий за счет визуализации и виртуализации информации и процессов, которые эта информация объясняет. Виртуальная реальность порой поглощает пользователя на столько, что он не может ее отличить естественного окружения. Эту особенность виртуальной реальность следует использовать в обучении для улучшения его качества и повышения его эффективности, а также для воспитательных целей.

Качественное образование возможно только в условиях новой образовательной среды, ориентированной на применение информационных и коммуникационных технологий. К сожалению, большинство преподавателей современных вузов пока еще испытывают ряд затруднений при необходимости применения в

своей профессиональной деятельности новых технологий и слабо представляют, как можно использовать эти возможности в образовательной практике для организации основных видов педагогической деятельности [3].

Информатизация образовательного процесса предполагает владение преподавателями информационными образовательными технологиями и специальными техническими и информационными средствами, использующими компьютер, аудио, кино, видео для достижения педагогических целей. Не смотря на то, что каждый преподаватель является высококвалифицированным специалистом в одной или нескольких областях и направлениях науки, но, тем не менее, необходимо интересоваться новинками, открытиями и новыми разработками. Преподаватель, применяя электронное обучение, должен владеть специальным программным обеспечением, навыками работы в электронной среде обучения, а также использовать при обучении студентов современное оборудование (компьютерные глобальные сети, web-камеру, и т. п.) [4].

Основным назначением современного образования является исправление недостатков классической системы образования посредством реализации следующих возможностей [5]:

- организация мобильности обучения;
- лояльность проведения контроля знаний;
- доступность полноценного образования для людей с ограниченными возможностями;
- оптимизация режима работы преподавателей и обучающихся.

Всем перечисленным условиям удовлетворяет новый, еще только набирающий популярность способ обучения через дополненную реальность.

Формулировка цели статьи. Цель данного исследования – определить функциональные возможности дополненной реальности в образовании, ее ключевые аспекты и формы применения.

Изложение основного материала статьи. На рубеже 80-х, 90-х годов Джарон Ланье предлагает термин «виртуальная реальность» (Virtual Reality – VR) и создает его концепцию. Но уже вскоре учёным из корпорации Boeing, Томасом П. Коделлом вводится понятие «дополненной реальности» (Augmented Reality – AR), для которого также подводится теоретическая и практическая база. И сейчас мы успешно используем каждое из этих понятий, применяя, в том числе, в образовании и других отраслях науки и деятельности.

Дополненная реальность предстает как новая интерактивная технология, которая позволяет накладывать компьютерную графику или текстовую информацию на объекты реального времени, это совмещение на экране двух изначально независимых пространств: мира реальных объектов вокруг человека и виртуального мира, созданного на компьютере [6].

Дополненную реальность можно рассматривать как среду с прямым или косвенным дополнением физического мира цифровыми данными в режиме реального времени при помощи компьютерных устройств – планшетов, смартфонов и инновационных гаджетов, а также программного обеспечения к ним [7].

Иначе говоря, дополненная реальность – это технология добавления или внедрения элементов виртуальной информации в реальную жизнь человека, отображенную на экране с помощью технических средств. Технологии создания позволяют стереть грань между окружающим и искусственно созданным миром [8]. Отличительной чертой виртуальной реальности является создание нового окружающего пространства без использования в качестве основы для внедряемых в это пространство объектов элементов окружающей действительности в реальном времени, а использование библиотек и баз данных приложений, что обеспечивает полное погружение пользователя в виртуальность.

Новые технологии предполагают наличие новых компетенций, обязательных для образованного человека. Классическое образование опирается прежде всего эрудицию, набор знаний, хранимых человеческой памятью, например, при взгляде на какое-нибудь здание, человек может сказать, когда и кем оно построено. Теперь же не менее важно уметь пользоваться технологиями, которые позволяют эту информацию найти, причем чем быстрее, тем лучше, и приложения с дополненной реальностью в этом контексте выглядят особенно перспективно [9].

На ряду со следующими информационными образовательными технологиями: интернет-ориентированные образовательные технологии, технологии дистанционного образования, технологии медиа образования, технологии электронного обучения (e-learning), технологии smart-образования (smart-education) [10] – следует назвать и технологии дополненной реальности.

AR или технологии дополненной реальности создают эффект присутствия, стирая грань между реальным и виртуальным миром, позволяя проникнуть в глубины научных знаний, при этом информация воспринимается легко, что психологически привлекает человека, активизирует его внимание и позволяет повысить привлекательность изучаемого предмета.

Технологии AR позволяют обучающимся управлять объектами дополненной реальности, перемещать их, поворачивать, изменять масштаб, рассматривать с разных сторон — это дает большой импульс к развитию пространственного мышления, позволяет воспринять изучаемый предмет полнее и глубже, повышая уровень познания [11]. Визуализированная виртуальная информация синхронизируется с реальным пространством и временем, за счет чего создается полное погружение в дополненную реальность, а значит активизируется восприятие обучающего материала. Появляется возможность увидеть в мельчайших подробностях памятники архитектуры и зодчества, музейные экспонаты, посмотреть и изучить географические объекты, их рельеф, особенности строения и т.п., провести физические или химические опыты, которые в реальных условиях сделать весьма проблематично, а также рассмотреть с разных сторон геометрические пространственные объекты при решении задач по стереометрии и. т.п.

Настоящий педагог понимает, что очень важно обучающемуся привить интерес к предмету, желание получать новые знания, углубляя уже имеющиеся, именно этой цели отвечает технология дополненной реальности, позволяя заинтересовать, раскрыть творческий потенциал, мотивировать к самостоятельным действиям и самообучению. Кроме того, применение преподавателем новых интерактивных методов обучения таких, как дополненная реальность, повышает его престиж и приводит к уважению среди обучающихся, т.к. они зачастую преподавателя ассоциируют с консерватором, которому чужды технические новинки, которыми молодежь с успехом пользуется и без которых не представляет своей повседневной жизни.

Рассмотрим несколько примеров проектов, позволяющих использовать технологии дополненной реальности в образовании:

PhysicsPlayground – пособие по физике, позволяющее моделировать образовательные физические эксперименты в дополненной реальности для обучения механике. Обучающиеся имеют возможность активно строить собственные эксперименты и изучать их в трехмерном виртуальном пространстве. Для анализа сил, массы, траекторий и других свойств объектов до, во время и после экспериментов предлагается разнообразный инструментарий. Представлен инновационный учебный контент PhysicsPlayground служит примером обеспечения нового качества в физическом образовании.

Dow Day, построенная на платформе ARIS, позволяет создавать мобильные игры, интерактивные истории, квесты, путешествия и сбор данных, основана в Центре исследований образования в Висконсине в Университете Висконсина – Мэдисон и является междисциплинарной командой исследователей в области образования, инженеров-программистов, художников и рассказчиков, изучая пересечение современной учебной науки и медиа-дизайна, специализирующейся на мобильных медиа, видеоигр и видеоигр и симуляции. Приложение DowDay совмещает современный план Виксонсинского университета с тем, что там происходило в 1967 году. Студенты, преподаватели и гости вуза могут стать свидетелями акции против войны во Вьетнаме, наблюдая ее через собственные смартфоны.

Elements 4D – набор из 6 кубиков, на каждом из которых изображен химический элемент. Если навести камеру смартфона на кубик, на экране он станет стеклянным, а внутри появится образец вещества [9].

Алгоритм работы архитектура приложения, считывающего по QR-коду информацию и визуализирующего ее на смартфоне или планшете, имеющем камеру, приведены Кравченко Ю. А., Лежебоковым А. А. и Пащенко С. В. в работе [6] (рис. 1).

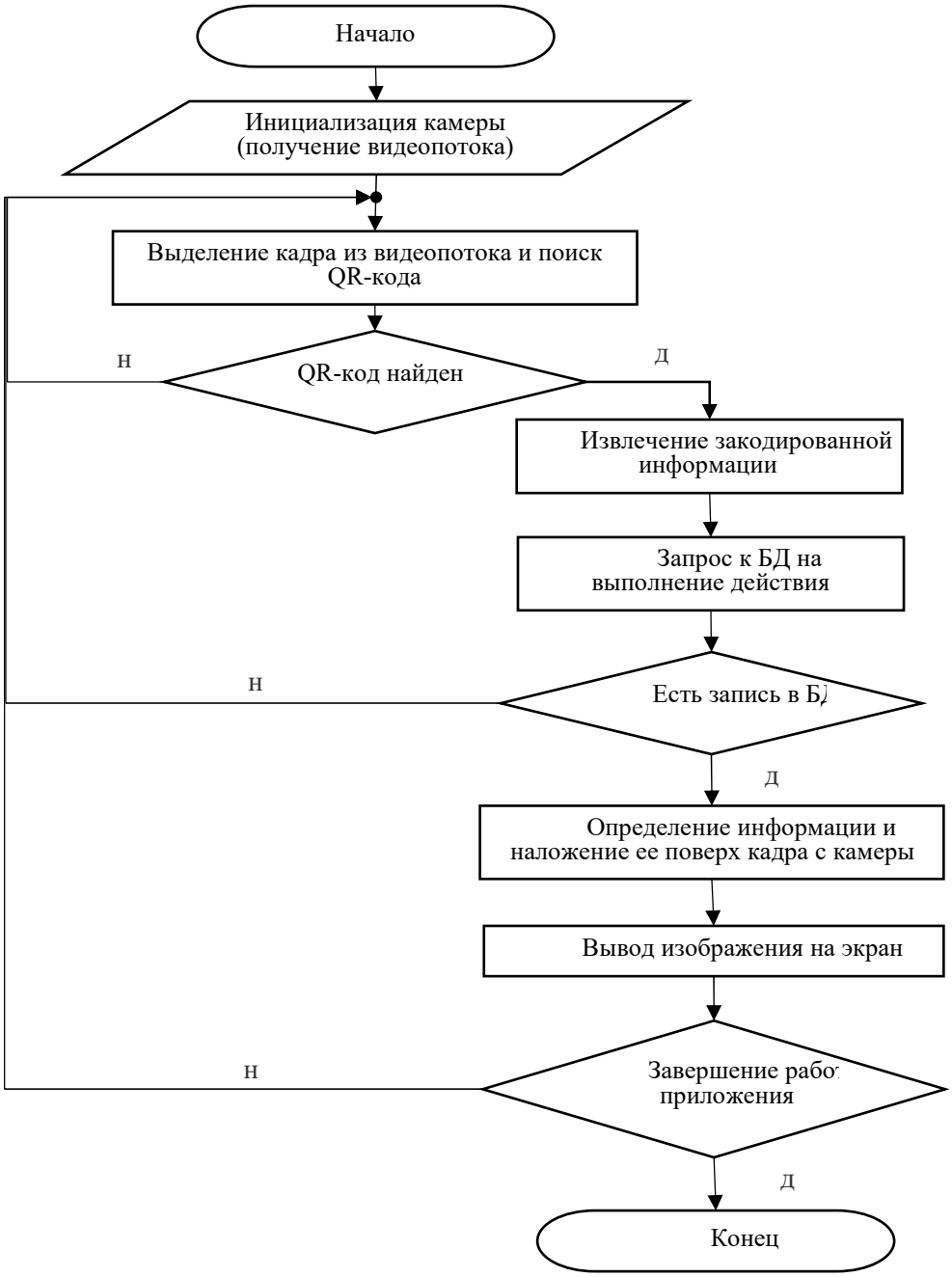


Рисунок 1. Алгоритм работы приложения, визуализирующего считанную по QR-коду информацию

На данное время дополненная реальность присутствует практически на всех устройствах: смартфонах, планшетах, ноутбуках или компьютерах со встроенными камерами, поэтому использование AR (дополненной реальности) в образовании наталкивается на отсутствие единой унифицированной платформы, на которой будет осуществляться весь процесс образования.

Использование дополненной реальности в системе образования РФ способствует объединению общеобразовательных программ, соответствующих ФГОС, и усилий преподавателя и обучающегося за счет:

– приобретения опыта проектной деятельности;

– коллективной реализации информационных проектов;

– создания, редактирования, оформления, сохранения, передачи информационных объектов различного типа с помощью современных программных средств;

– информационной деятельности в различных сферах, востребованных на рынке труда;

– развития алгоритмического мышления, способностей к формализации, элементов системного мышления;

– овладения умениями использовать информационно-коммуникационные инструментальные средства и настраивать их для нужд пользователя [10].

Также следует подчеркнуть, что технология дополненной реальности развивает пространственное мышление и способствует более гармоничному развитию личности.

Выводы. Таким образом, внедрение технологии дополненной реальности (AR) позволит повысить качество обучения за счет мотивации обучающихся к самообучению, повышения интереса аудитории к излагаемому и изучаемому материалу, развития стремления к использованию современных интерактивных технических возможностей и технологий, замены пособий и лабораторного оборудования мультимедийными компьютерными моделями.

В последнее время в зарубежных странах дополненная реальность активно входит во многие сферы жизни человека, в том числе и в образование. В нашей стране вопрос о модернизации образования с точки зрения дополненной реальности до сих пор остается открытым. Дополненная реальность оказывает положительный эффект на процесс обучения – это бесспорно. Но все же остановимся на достоинствах и недостатках этой технологии – технологии дополненной реальности AR (табл. 1).

Таблица 1

Достоинства и недостатки дополненной реальности

Достоинства	**Недостатки**
1. Повышается интерес к изучаемому материалу, самообучению и познанию нового 2. Наглядность обучения повышает его качество и эффективность 3. Происходит развитие пространственного мышления 4. Преобладает интерактивность обучения 5. Привлекает простота использования приложений 6. Возможность изучения большого количества информации за меньшее время 7. Использование эффекта удивления ученика (как известно, при подключении эмоций запоминание происходит лучше)	1. Необходимость разработки специальных приложений 2. Некоторые ограничения использования, связанные с техническими моментами, например, обязательное наличие соответствующих технических средств (смартфонов, планшетов, шлемов, рукавиц, очков, линз и т.п.) 3. Ограничение экраном устройства пользователя. 4. Успех распознавания маркера зависит от освещения, угла, под которым пользователь направляет камеру и от качества самой камеры. 5. Разнообразие приложений затрудняет формирование универсального инструмента для считывания информации. 6. Приложения могут интерпретировать только двухмерное изображение 7. Отсутствие единой образовательной платформы

В целом можно говорить о том, что сегодня технологии ДР в образовании находятся на этапе своего становления, и, учитывая перспективы их развития, необходимо проводить как аналитику зарубежного опыта, так и ставить образовательные эксперименты с дополненной реальностью в отечественных школах и ВУЗах [12].

Литература:

1. Таран В.Н., Горщар Р.С. Информационная система центра дистанционного обучения // Дни науки КФУ им. В.И. Вернадского: Материалы III научно-практической конференции профессорско-преподавательского состава, аспирантов, студентов и молодых ученых. Гуманитарно-педагогическая академия. (01-03 ноября 2017). Симферополь: Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского, 2017. - С. 161-162.

2. Олейников Н.Н., БЕГИШОВА Э.Э. Анализ возможностей применения системы управления обучением MOODLE3+ при тестировании знаний студентов / Н.Н. ОЛЕЙНИКОВ, // Дистанционные образовательные технологии: материалы I Всероссийской научно-практической интернет-конференции (Ялта, 19-23 сентября 2016 г.). – отв. ред. Таран В.Н. – Симферополь: Ариал, 2016. – С. 64-67.

3. Панкратова О. П., Конопко Е. А., Катков К. А. Опыт применения облачных технологий в создании информационной образовательной среды вуза / Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 53-2. С. 143-149.

4. Таран В.Н. Анализ компетенций профессорско-преподавательского состава при подготовке IT-специалистов // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2016. Т. 12 (№4). – С. 20-24.

5. Таран В.Н., Горщар Р.С. Анализ функционала информационной системы центра дистанционного образования Гуманитарно-педагогической академии // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-2. С. 236-245.

6. Кравченко Ю. А., Лежебоков А. А., Пащенко С. В. Особенности использования технологии дополненной реальности для поддержки образовательных процессов // Открытое образование. №3. 2014. С.

49-54. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-ispolzovaniya-tehnologii-dopolnennoy-realnosti-dlya-podderzhki-obrazovatelnyh-protsessov
7. Что такое дополненная реальность? URL: http://arnext.ru/dopolnennaya-realnost
8. Дементьева А.В., Откупщикова И.А., Реськов К.Н. Дополненная реальность в учебном процессе // Научное сообщество студентов: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ: сб. ст. по мат. XLII междунар. студ. науч.-практ. конф. № 7(42). URL: https://sibac.info/archive/meghdis/7(42).pdf (дата обращения: 23.08.2018)
9. ДОПОЛНЕННАЯ РЕАЛЬНОСТЬ = ШКОЛА БУДУЩЕГО! URL: http://evtoolbox.ru/ev-toolbox/education/
10. Зенкина С. В., Панкратова О. П. Использование информационных образовательных технологий в условиях внедрения новых стандартов общего образования / Информатика и образование. 2014. № 7 (256). С. 93-95.
11. Зайцевская Л. С. Дополненная реальность в образовании. URL: http://tofar.ru/dopolnennaya-realnost-v-obrazovanii.php
12. Зильберман Н.Н., Сербин В.А. Возможности использования приложений дополненной реальности в образовании. Национальный исследовательский Томский государственный университет. URL: http://huminf.tsu.ru

Педагогика

УДК 372.3

кандидат педагогических наук Тращенкова Светлана Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород)

РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В СЕМЕЙНО-РОДОВЫХ ДЕТСКО-ВЗРОСЛЫХ СООБЩЕСТВАХ

Аннотация. В статье раскрываются некоторые подходы раннего развития детей в контексте межпоколенного взаимодействия в условиях многообразия детско-взрослых сообществ. Раскрываются аспекты методики «малышковое репетиторство», направленной на всестороннее развитие младших дошкольников.

Ключевые слова: раннее развитие, малышковое репетиторство, детско-взрослые сообщества, межпоколенное взаимодействие.

Annotation. In article some approaches of early development of children in the context of inter-generational interaction in the conditions of variety of child adult communities reveal. Aspects of the technique "malyshkovy tutoring" aimed at all-round development of younger preschool children reveal.

Keywords: Early development, malyshkovy tutoring, child adult communities, inter-generational interaction.

Введение. В условиях становления системы национальных ценностей особые значения приобретает семья как лучшая естественная среда для воспитания, защиты и развития детей, как важный фактор их социализации и индивидуализации. В данном контексте особую актуальность приобретает раннее развитие ребенка, эффективность которого во многом зависит от продуктивности взаимодействия поколений в условиях многообразия детско-взрослых сообществ.

Популярность раннего развития ребенка набирает обороты в современном мире. Изобилие детских игрушек и пособий сбивает с толку не только мам, но и профессиональных психологов и воспитателей.

Старшее поколение разводит руками, и искренне не понимает, зачем маленькому человеку ходить в школу Монтессори с самого рождения, для чего приобретать интерактивные книжки с голосами животных, что это за слово такое «беби йога», ведь жили же раньше без всех этих «развивашек» и коммуникативных тренингов, и, между прочим, нормальными людьми Современные малыши говорить полными предложениями начинают позже предыдущего поколения в среднем на 8-12 месяцев потому, что появилось слишком много заменителей общения, в лице популярных гаджетов, мультфильмов и качающихся шезлонгов, которые, по словам производителей «заменяют руки мамы». Социальные навыки и самостоятельность нынешнего ребенка приходится развивать, поддерживать и с трепетом относиться к желаниям и капризам, чтоб не оставить в его душе ран. А вот 30-50 лет назад родители даже не думали обращаться к психологу, если ребенок трудно привыкал к детскому саду или возникали трудности в воспитании. Все шло своим чередом и в соответствии со среденестатистическими общепринятыми нормами. И все было хорошо. Возникает вопрос, почему же раннее развитие стало таким востребованным, и для чего заботливые родители посвящают так много времени и внимание развитию своих малышей.

Изложение основного материала статьи. Ответ, с нашей точки зрения в разнице взглядов поколении, на процессы домашнего воспитания. То, что раньше давалось с легкостью, сейчас вызывает трудности и требует профессиональной помощи. Малышковое репетиторство - это индивидуальные занятия с ребенком, направленные, на его всестороннее развитие. Под всесторонним развитием подразумевается развитие зрительного восприятия и причинно-следственных связей, развитие мелкой и крупной моторики, речи, мышления, слухового восприятия и социальных навыков.

Большая семья, живущая в одном доме, распределение домашних обязанностей, постоянная связь поколений и живое общение - самый лучший и быстрый пример развития социальных навыков. Ребенок сам приходил к тому, что нужно помогать по дому, т.к. брал пример со старших, в это время старшие заботились о младших, учили их кататься на велосипеде, кормить скотину и заботиться о домашних животных. Чуть позднее, появились коммунальные квартиры, где были игры во дворе. Тесная связь с соседями и взаимопомощь учили ребенка общению, дружбе и доброте. Было, конечно, и другое, и пьянство, и брань, но об этом позже. Сейчас семьи меньше, бабушки и дедушки дальше, в сад берут ребенка позже, поэтому родители просто вынуждены создавать ребенку условия, для его социального развития. И, как вариант этих условий - это детские сообщества, центры развития, тренинги и ролевые игры.

Что касается развития речи, первое, что начинает лепетать ребенок после «агуканья», это звуки животных. В связи с отсутствием дома козочек, кур, коровы и т.д., придумываются различные игры и упражнения, чтобы познакомить малыша с животным миром или с миром растений. На эти темы разрабатываются полноценные занятий.

Известно, что уровень развития мелкой моторики влияет на развитие интеллектуального и речевого развития. Пальчиковые игры существовали еще при наших прародителях. Только тогда это называлось «пествование», это целый процесс настройки родителей на биоритмы ребенка (сороки- вороны, три колодца, ладушки). Эти приговорки-пестушки передавали из поколения в поколение. Современной маме сложно запомнить столько новых для нее стихов, и на помощь приходят специалисты раннего развития. С помощью этих пествований развивались и причинно-следственные связи, и зрительное восприятие. Например, если просто мыть и кормить ребенка - это обычный уход за малышом, а если при этом напевать песни про кашку, про колоски в поле, про водичку - это уже «пествование», на современном языке - раннее развитие.

Для развития воображения, мышления и слухового восприятия используется множество методик, проводятся мастер-классы и «игровые» (обучение игре взрослых вместе с детьми). А все потому, что изобилие игрушек, ярких книг и готовых игр с правилами лишает ребенка возможности задуматься, и придумать что-то самостоятельно. Буквально 10 лет назад дети сами придумывали, во что играть, как играть и с чем играть. Сейчас же нет необходимости создавать правила, вырезать карточки, шить кукол и т.д., все продается готовое.

Малышковое репетиторство – это наша авторская методика, которая включает в себя диагностику, анализ успехов и неудач, и практические рекомендации (игры и упражнения) для развития каждой сферы. Разработанная нами методика ориентирована на основные направления развития (зрительное восприятие, причинно-следственные связи, мелкая и крупная моторика, развитие речи, мышление, слуховое восприятие социальные навыки), и предполагает не только определение уровня развития ребенка по месяцам, но и составление его индивидуального плана развития, подбор именно тех игр и упражнений, которые будут способствовать индивидуальному развитию ребенка на данный момент.

Основа малышкового репетиторства - это профессиональная диагностика актуальной и определение ближайшей зоны развития ребенка. Нами разработана таблица соответствия умений и навыков возрасту (от 1 до 48 месяцев). По таблице легко составить диаграмму развития, которая наглядно покажет, какие умения и навыки хорошо развиты, а какие требуют усиленного внимания и дополнительных упражнений. Нормативы таблицы составлены на основе анализа и сопоставления результатов исследований ученых и практиков (Герхард С., Доман Г., Зайцев Н.А., Ибука М., Кипхард Э., Лазарев М., Лупан С., Монтанаро С.К., Монтессори М., Никитин Б.П., Соколова Ю.А., Сухомлинский В.А.). Таблица полностью адаптирована для русскоговорящих детей (в колонке речь — логопедические нормативы русского языка). Данная таблица - это помощник не только воспитателю, логопеду или психологу, но и мамам.

Занятия по нашей методике рекомендуется проводить 2-3 раза в неделю, длительность занятия — 45 минут (первый год жизни желательно разбивать на весь день по 10-15 минут). Начиная с пальчиковой гимнастики и сенсорных игр, мы выходим на изучение животных, цветов, счета и т.д. В ходе упражнений, мы прививаем ребенку самостоятельность и социальные навыки. Для занятий требуются специальные пособия, игрушки, крупа, природные материалы и спортивный инвентарь. Малышковое репетиторство проходит в легкой и игровой форме с музыкальными минутками, с активными паузами, с прогулками, элементами массажа и ЛФК. Важным моментом является подход к занятиям, добрый и позитивный настрой малыша, никаких четких и строгих рамок.

Возникает логический вопрос - зачем тратить столько сил, если к пяти годам ребенок и без специальной поддержки научится говорить, ходить, различать цвета и т.д.. Мы не зря делаем акцент именно на ранее развитие, ведь именно в первые годы жизни объем мозга ребенка составляет 80% от мозга взрослого человека. Это как раз тот период, когда есть возможность сформировать то, с чем маленькому человеку идти по жизни. При правильном раннем развитии, можно избежать походов к логопеду, трудностей в начальной школе и стрессоустойчивости по жизни. От того, насколько грамотно протекают первые годы жизни, зависит, насколько цельным будет человек. В первый год жизни ребенок развивается с такой скоростью, с которой больше никогда в жизни не будет развиваться. Из беззащитного, непонимающего своих действий и желаний, ребенок превращается в человека, способного думать, передвигаться и принимать решения. Развитие мозга ребенка в первые годы жизни очень активное, поэтому малышковое репетиторство способствует взаимодействию левого и правого полушария, которые отвечают за мыслительные процессы.

Выводы. Обобщая вышесказанное, необходимо отметить, что правильно организованная работа с детьми раннего возраста с непрерывным диагностическим сопровождением их всестороннего развития способствует формированию семейно-родовых детско-взрослых сообществ, основу которых составляют семейные традиции и традиции рода.

При этом, семейно-родовое детско-взрослое сообщество мы рассматриваем как объединение представителей семейного рода (детей, родителей, бабушек, дедушек, прабабушек, прадедушек и т.д.), а так же педагогов, психологов на основе: их общей ценностно-смысловой личностной направленности; принятия и постоянной рефлексии семейных традиций и тенденции развития семейного рода; постоянно развивающееся и развивающей каждого участника объединения [7; 10; 11].

Анализ исследования М. Вдовиной, И.Ю. Хамитовой, Т.С. Драбиной, А.А. Шутценберга и др. позволяет сделать некоторые выводы [1; 2; 3; 4; 5; 6; 8; 9].

1. В связи с происходящей в современном обществе сменой приоритетов в сторону ориентированности не на семью а на индивидов, что влечет неизбежное изменение ориентаций личности на внесемейные ценности и проявляется, прежде всего, в том, что дети перестают быть носителями семейных традиций своего рода, особую значимость имеют исследования процесса развития детей раннего возраста в условиях многообразия семейно-родовых детско-взрослых сообществ.

2. В процессе научного обоснования организации процесса консультирования всех субъектов семейно-родовых детско-взрослых сообществ особое внимание требует пошаговая рефлексия традиций и тенденций семейного рода, включающая следующие шаги: первый – осознание, каким образом каждый член семейного рода включен во все семейные взаимодействия, что из своей семейной истории он повторяет; второй – дифференциация из эмоционального поля семейного рода, то есть научиться осознавать и изучать себя

отдельной личностью, принимающую на себя ответственность за свои решения. То есть, осознав свое место на генеалогическом древе и ощутить собственную автономность можно сознательно строить жизнь.

3. Требует научного осмысления широкий спектр применяемых информационно-коммуникационных технологий онлайн-консультирования родителей в целях мобилизации межпоколенного потенциала семейно-родовых детско-взрослых сообществ в процессе рефлексивного управления ранним развитием ребенка.

Литература:

1. Везетиу Е.В., Пикалова К.С. Сущность понятия "трудовое воспитание" детей дошкольного возраста // Проблемы современного педагогического образования. 2015. № 46-2. С. 45-50.
2. Вдовина, М. Специфики межпоколенных конфликтов в семье / М. Вдовина // Демографические исследования – 2009 - №4 - с. 22-44.
3. Драбкина, Т.С. Теория семейных систем Боуэна / Т.С. Драбкина // Системная семейная психотерапия – СПб: Речь, 2001.
4. Смоляк К.В., Везетиу Е.В. Национальное воспитание младших школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 54-1. С. 223-227.
5. Тращенкова, С.А. Малышковое репетиторство в рекомендациях и диаграммах / С.А. Тращенкова. Учебное пособие - М. 2014 – 23 с.
6. Хамитова, И.Ю. Межпоколенные связи. Влияние семейной истории на личную историю ребенка. / И.Ю. Хамитова – М. 2003 - 34 с.
7. Шерайзина Р.М., Александрова М.В., Донина И.А., Зиновьева С.Д., Тращенкова С.А. Детско-родительское сообщество как фактор развития дошкольника // Психология взаимоотношений в контексте развития личности Коллективная монография. Ульяновск, 2017. С. 82-90.
8. Шутценберг, А.А. Синдром предков. Трансгенерационные связи, семейные тайны, синдром годовщины, передача травм и практическое использование геносоциограммы. / А.А. Шутценберг. - М.: Институт психотерапии, 2001.
9. Bowen, M.A (1995). Psychological Formulation of Schizophrenia Family System: A Journal of Natural Systems Thinking in Psychiatry and the Scinces, 2 (i); 17-47.
10. Pevzner M.N., Sheraizina R.M., Petriakov P.A., Donina I.A., Migunova E.V., Shirin A.G. Historical stages and the modern models of children and adults territorial communities // Review of European Studies. 2015. Т. 7. № 9. С. 97-111.
11. Pevzner M.N., Sherayzina R.M., Petryakov P.A., Donina I.A., Migunova E.V. Intergenerational relationships in contemporary models of territorial communities of children and adults // Research Journal of Pharmaceutical, Biological and Chemical Sciences. 2016. Т. 7. № 3. С. 2242-2254.

Педагогика

УДК 796.052.244

кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры физической подготовки сотрудников органов внутренних дел, подполковник полиции Троян Евгений Иванович
Тюменский институт повышения квалификации сотрудников МВД России (г. Тюмень);
старший инспектор (дежурный) комендантского отделения, старший лейтенант полиции Денисенко Алексей Андреевич
Тюменский институт повышения квалификации сотрудников МВД России (г. Тюмень)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМА ОТЯГОЩЕНИЯ ДВИЖЕНИЯ ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ВЫПОЛНЕНИЯ БОЛЕВЫХ ПРИЕМОВ СТОЯ СОТРУДНИКАМИ ПОЛИЦИИ

Аннотация. Болевые приемы являются основой арсенала боевых приемов борьбы, изучаемых сотрудниками полиции. Несмотря на множество исследований, посвященных вопросам обучения боевым приемам борьбы, остается нерешенной проблема формирования надежных навыков выполнения болевых приемов стоя. Гипотезой нашего исследования было предположение, что использование приема отягощения движения в основной фазе болевого приема, будет способствовать развитию координационной выносливости и, следовательно, совершенствованию выполнения болевых приемов стоя на фоне физической усталости. Для достижения цели исследования и подтверждения гипотезы были решены следующие задачи: анализ и обобщение исследований, направленных на выявление эффективных способов совершенствования навыков владения болевыми приемами стоя; разработка и апробирование комплекса упражнений с отягощениями, направленных на развитие координационной выносливости и совершенствования выполнения болевых приемов стоя сотрудниками ОВД; тестирование уровня развития навыков владения болевыми приемами стоя на фоне физической усталости. В результате проведенного эксперимента уровень сформированности навыков владения болевыми приемами стоя на фоне усталости, оказался выше у представителей ЭГ, чем у КГ в среднем на 7,5%, что подтвердило гипотезу исследования.

Ключевые слова: сотрудники полиции, физическая подготовка; болевые приемы; прием отягощения движения.

Annotation. Pain techniques are the basis of the Arsenal of fighting techniques studied by the police. Despite the many studies devoted to training in martial combat, there remained the problem of forming reliable skills to perform painful techniques standing. The hypothesis of our study was the assumption that the use of the reception of burdening movement in the main phase of pain reception, will contribute to the development of coordination endurance and, consequently, improve the performance of pain techniques standing on the background of physical fatigue. To achieve the goal of the study and confirm the hypothesis, the following tasks were solved: analysis and generalization of studies aimed at identifying effective ways to improve the skills of possession of pain techniques standing; development and testing of a set of exercises with weights aimed at developing coordination endurance and improving the performance of pain techniques standing by ATS staff; testing the level of development of skills of possession of pain techniques standing on the background of physical fatigue. As a result of the experiment, the level of formation of skills of possession of pain techniques standing on the background of fatigue, was higher in representatives of EG than in KG on average by 7.5%, which confirmed the hypothesis of the study.

Keywords: police officers, physical training; painful receptions; reception of traffic encumbrance.

Введение. Современные условия служебной деятельности полиции характеризуется возросшим количеством тяжких преступлений, повышенной агрессивностью и жестокостью преступников. Данные обстоятельства предъявляют повышенные требования к уровню профессиональной подготовленности сотрудников полиции [5]. В частности, высокие требования предъявляются к уровню физической подготовленности и владения боевыми приемами борьбы.

Очевидно, что неумелое применение физической силы в экстремальных ситуациях служебной деятельности могут привести к различным травмам и смерти, как самих сотрудников, так и посторонних граждан. Такое проявление непрофессионализма негативно сказывается на авторитете правоохранительных органов. Для совершенствования навыков боевых приемов борьбы необходимо учитывать условия служебной деятельности, использовать эффективные средства и методы обучения, способы развития профессионально-значимых физических качеств сотрудников полиции [3].

Необходимо отметить, что в современной ведомственной педагогике ведутся исследования, направленные на совершенствование процесса обучения боевым приемам борьбы сотрудников полиции. С целью совершенствования процесса обучения боевым приемам борьбы Пряхин А.С. разработал принципиальную последовательность освоения боевых приемов борьбы [6]. Основываясь на идее нарастания «противодействия» Пряхин А.С. выделяет три этапа: пассивное сопротивление – защита; противодействие боевыми приемами борьбы в ответ; противоборство – схватка. Рыбалкин Д.А. исследовал возможность активного использования соревновательного метода для совершенствования навыков боевых приемов борьбы [7]. В результате его исследований были разработаны и апробированы соревнования по боевым приемам борьбы. Болевые приемы занимают основное место в арсенале боевых приемов борьбы, изучаемых сотрудниками полиции. Некоторые из них могут быть универсальными и использоваться не только для задержания правонарушителя, но и в большинстве защит от нападения на сотрудника полиции [1]. Исследователи Бычков В.М., Дементьев В.Л., Платонов Д.А. исследовали универсальность одного из болевых приемов – загиба руки за спину. В результате их исследования была обоснована возможность применения данного приема от множества вариантов нападений, как от невооруженного противника, так и вооруженного ножом, тяжелым предметом [2]. Необходимо отметить, что вариативность исполнения приема является одним из условий формирования его навыка. Следовательно, универсализация техники приемов способствует формированию навыков их владения. Боевые приемы борьбы являются сложно координационными двигательными действиями. Поэтому одним из направлений совершенствования владения этими приемами является развитие координационных способностей обучающихся. Исследователи дальневосточного юридического института МВД России: Шилакин Б.В., Захаров А. В., Калиненко А. Д. обосновали профессиональную значимость координационных способностей для физической подготовленности сотрудников полиции [8]. Ими рекомендовано активнее использовать различные подвижные игры и соревнования на занятиях по физической подготовке сотрудников полиции. Анализируются как методика обучения приемам, так и техник их выполнения. Исследователи Колесниченко Д.А. и Иванников С.В. предлагает при изучении болевого приема «скручивание руки внутрь» обязательно повышать его надежность укладыванием правонарушителя на живот лицом вниз [4].

Несмотря на множество исследований, посвященных вопросам обучения сотрудников полиции боевым приемам борьбы, остается нерешенной проблема формирования надежных навыков выполнения болевых приемов стоя на фоне физической усталости. Необходимо еще раз отметить, что болевые примы стоя используются для задержания правонарушителя. Однако, анализ условий и задач профессиональной деятельности, опыта применения болевых приемов сотрудниками полиции выявил наличие противоречий, разрешение которых является актуальным.

На социально-педагогическом уровне актуальность характеризуется противоречием между социально обусловленной потребностью общества в высококвалифицированных сотрудниках полиции и не полностью реализованными потенциальными возможностями ведомственной педагогики.

На научно-методическом уровне актуальность обусловлена противоречием между возросшим интересом исследователей к проблемам формирования и совершенствования навыков болевых приемов стоя у сотрудников ОВД и отсутствием методического обеспечения учебно-тренировочного процесса, позволяющего совершенствовать владение данными приемами.

Изложение основного материала стати. В соответствии с выявленными противоречиями проблема исследования определяется как – отсутствие апробированных методик совершенствование навыков болевых приемов стоя на фоне физической усталости в физической подготовке сотрудников полиции.

С целью решения данной проблемы в Тюменском институте повышения квалификации сотрудников МВД России проводилось исследование, направленное на поиск эффективных способов совершенствования данных приемов. Гипотезой исследования было предположение, что использование приема отягощения движения в основной фазе болевого приема, будет способствовать развитию координационной выносливости и, следовательно, совершенствованию выполнения болевых приемов стоя на фоне физической усталости.

Для достижения цели исследования и подтверждения гипотезы исследования были решены следующие задачи:

1. Анализ и обобщение исследований, направленных на выявление эффективных способов совершенствования навыков владения болевыми приемами стоя на фоне физической усталости.

2. Разработка и апробирование комплекса упражнений с отягощениями, направленных на развитие координационной выносливости и совершенствования выполнения болевых приемов стоя сотрудниками ОВД.

3. Тестирование уровня развития навыков владения болевыми приемами стоя на фоне физической усталости.

Для решения задач исследования были использования следующие методы: анализ и обобщение учебно-методической и научной литературы; педагогический эксперимента; тестирование; метод математической статистики. Исследование проходило на базе ТИПК МВД России в период с 2016 – 2018 гг. В исследовании участвовало 26 слушателя, обучающихся по образовательным программам профессиональной подготовки служащего по должности «Полицейский».

В результате исследования было выявлено, что способность выполнять правильно болевые приемы стоя на фоне физической усталости во многом зависит от уровня развития координационной выносливости. Данное физическое качество определяется как способность длительное время и достаточно эффективно

выполнять координационно-сложные двигательные действия. Традиционно, для развития координационной выносливости используют сложные по структуре двигательные действия, выполняемые до состояния утомления. Для достижения состояния утомления в процессе выполнения данных приемов необходимо использовать прием отягощения движения.

Для подтверждения гипотезы исследования был разработан и апробирован комплекс упражнений с отягощениями, направленных на развитие координационной выносливости и совершенствования навыков владения болевыми приемами стоя. Для выполнения данного комплекса использовался круговой метод. Всего было подготовлено 3 станции. На каждой станции слушатели выполняли упражнение с отягощением движения: упражнение со жгутом «Рывком»; упражнение со жгутом «Толчком»; упражнение со жгутом «Скручивание руки наружу». Жгут использовался для отягощения движения. Он привязывался обоими концами к «шведской стенке» перпендикулярно полу на расстояние руки предполагаемого ассистента. Необходимо было выполнить 3-5 кругов, выполняя упражнения на всех станциях. Упражнение выполнялось до момента, когда биомеханические характеристики движения уже не соответствуют требованиям, предъявляемым к технике выполнения болевого приема.

Для апробации комплекса упражнений было выбрано две учебной группы слушателей, обучающихся по образовательным программам профессиональной подготовки служащего по должности «Полицейский»: контрольная группа (КГ) и экспериментальная группа (ЭГ). В исследовании участвовало по 8 слушателей от каждой группы первой возрастной категории. В экспериментальной группе активно использовался комплекс упражнений с отягощениями. В конце периода обучения было проведено тестирование уровня сформированности навыков владения болевыми приемами стоя на фоне физической усталости у представителей экспериментальной и контрольной групп.

Для тестирования использовались следующие приемы: скручивание руки наружу», загиб руки за спину «рывком», загиб руки за спину «толчком». Перед тестированием для достижения состояния физического томления в течение 30 мин. выполнялся комплекс физических упражнений с использованием штанги и турника. Упражнения были подобраны так, чтобы физическая нагрузка оказывалась в основном на мышцы рук, плечевого пояса и спины.

Таблица 1

Результаты тестирования уровня сформированности навыков владения болевыми приемами стоя на фоне физической усталости у представителей ЭГ и КГ в конце периода обучения

Тесты	Скручивание руки наружу (мин)		Загиб руки за спину «рывком» (мин)		Загиб руки за спину «толчком» (мин)	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
$\overline{x}$	27,7	24,7	43,5	40,6	41,8	39,7
t	3,5		3,49		3,52	
Po	<0,01		<0,01		<0,01	

Из таблицы 1 видно, что в использованных тестах были получены величины t = 3,5; 3,49; 3,52. В результате сравнения табличного значения с вычисленными t, можно сделать вывод, что все полученные значения t больше граничного значения t-критерия Стьюдента для 5% уровня значимости при числе степеней свободы f = 8 (t<0,01). Следовательно, различия между средними арифметическими значениями экспериментальной и контрольной группы достоверны и разница в среднеарифметических показателях групп имеет не случайный характер. Уровень владения навыками болевыми приемами у слушателей экспериментальной группы выше, чем у слушателей контрольной группы.

Выводы. В результате использования комплекса упражнений с отягощениями уровень сформированности навыков владения болевыми приемами стоя на фоне усталости, оказался выше у представителей экспериментальной группы, чем у контрольной группы в среднем на 7,5%.

На наш взгляд, данный факт является следствием развития координационной выносливости в результате регулярного и систематического использования комплекса упражнений с отягощениями движения в основной фазе болевого приема. В результате проведения исследования подтвердилась гипотеза о том, что использование приема отягощения движения в основной фазе болевого приема, будет способствовать развитию координационной выносливости и, следовательно, совершенствованию выполнения болевых приемов стоя.

Литература:

1. Бокий А. Н. Основы методики ускоренного обучения боевым приемам борьбы сотрудников органов внутренних дел // Вестник Краснодарского университета МВД России. 2017. №3 (37). С. 202-205.
2. Бычков В.М., Дементьев В.Л., Платонов Д.А. Модернизация состава профессионально-прикладных навыков применения боевых приемов борьбы у курсантов на основе совершенствования содержания обучения в образовательных организациях МВД России // Вестник Московского университета МВД России. 2015. №7. С. 240-245.
3. Горин К. Ю. Боевые приемы борьбы в профессиональной деятельности сотрудников транспортной полиции // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2018. №6 (160). С. 41-43.
4. Колесниченко Д. А., Иванников С. В. Методика отработки приема «рычаг руки внутрь» как компонент физической подготовки сотрудников полиции // Вестник Томского государственного университета. 2018. №3 (173). С. 95-101.
5. Прилепин Е.П. Физическая культура и спорт в профессиональной деятельности // Инновационная наука. 2016. №2-4 (14). С. 111-114.
6. Пряхин А. С. Специфика обучения боевым приемам борьбы сотрудников ОВД, проходящих первоначальную подготовку // Теория и практика общественного развития. 2015. №5. С. 142-145.
7. Рыбалкин Д.А. Использование соревнований по боевым приемам борьбы в учебном процессе по физической подготовке с курсантами и слушателями вузов МВД России // Вестник Казанского юридического института МВД России. 2016. №4 (26). С. 123-124.

8. Шилакин Б. В., Захаров А. В., Калиненко А. Д. Координационные способности, как основа освоения и совершенствования умений и навыков боевых приемов борьбы курсантами вузов МВД России // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2018. №5 (159). С. 303-307.

Педагогика

УДК 37.046:001.08

кандидат педагогических наук, доцент Усков Сергей Валерьевич
Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);
кандидат юридических наук, доцент Бокий Александр Николаевич
Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);
преподаватель кафедры физической подготовки и спорта Гладников Алексей Вячеславович
Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь)

ПРОБЛЕМАТИКА ГАРМОНИЧНО РАЗВИВАЮЩЕГО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Аннотация. Все современные учебные программы дисциплины физическая культура (физическое воспитание) формировались на основе методологий профессиональной спортивной тренировки базовых олимпийских видов спорта. Эта взаимосвязь общепедагогических подходов современной системы образования и целеполагания спорта высших достижений привела к тому, что в основу системы физического воспитания (физической культуры) молодёжи положен нормативный подход, сущность которого сводится к выполнению обязательных и единых для всех сверху спущенных требований и нормативов. Все это способствует погоне за количественными показателями и тому, что из поля зрения педагогов (системы) выпал главный объект их деятельности – гармоническое и вместе с тем сугубо индивидуальное развитие человека, с его чувствами, мыслями и потребностями. Естественно, что и профессиональное обучение преподавателей физической культуры в высших учебных заведениях, также имеет показанную выше проблематику.

Ключевые слова: гармонический, педагогика, профессиональная подготовка, развитие, спорт, физическое воспитание, формирование.

Annotation. All modern educational programs of the discipline of physical culture (physical education) were formed on the basis of the methodologies of professional sports training of basic Olympic sports. This relationship between general pedagogical approaches of the modern education system and the goal-setting of sport of higher achievements has led to the fact that the system of physical education (physical culture) of young people is based on a normative approach, the essence of which is to fulfill mandatory and unified requirements and standards for all. All this contributes to the pursuit of quantitative indicators and to the fact that the main object of their activity has fallen out of the field of view of the teachers (system) - the harmonious and at the same time individual development of the individual, with his feelings, thoughts and needs. Naturally, the professional training of teachers of physical culture in higher educational institutions also has the problems shown above.

Keywords: harmonic, pedagogics, professional preparation, sport, development, physical education, forming.

Введение. Большинство классиков мировой педагогики [5; 9] в основу целей и задач дидактики и воспитания ставили развитие детей и молодёжи именно в контексте гармонически взаимосвязанного учебно-воспитательного процесса. Данная концептуальная парадигма прослеживается и во всех современных исследованиях учёных. И в первую очередь это касается именно такого учебного предмета, как физическое воспитание (физическая культура).

Это объясняется тем, что данное направление научной педагогики исследует принципы и законы формирования не только физических качеств, но и напрямую связанных с ними психологических свойств человека. В спортивной педагогике существует такое понятие как психофизиология, что уже само по себе говорит о полной взаимосвязи физиологических и психологических процессов в проекции теории и методики физического воспитания.

Вместе с тем спортивная физиология и спортивная психология очень часто оперируют таким понятием, как тактический интеллект (в первую очередь в исследованиях видов спорта ациклического характера двигательных действий).

Что касается вопросов этики, эстетики, культурологии, акмеологии, синергетики, нравственности и прочих научно-философских критериев диалектики, то несомненно, что данные доктрины также интересуют исследователей, особенно это касается восточных единоборств.

Всё вышесказанное и определило актуальность проблематики данного исследования, так как именно обучение, воспитание и развитие в гармонии всех составляющих качеств человеческой личности (физических, психологических, интеллектуальных и нравственных) является акмеологической вершиной научной педагогики.

Изложение основного материала статьи. Если проанализировать, с позиции гармоничного развития основной компонент учебных программ по физическому воспитанию (физической культуре) в образовательных учреждениях Российской Федерации, то можно предположить следующее.

Во первых, все учебно-методические системы данных программ формировались на основе методологии спортивной тренировки. И хотя со временем они были в той или иной степени спроецированы на специфику учебно-воспитательного процесса учебных заведений, изначальная целевая тенденция на спортивный результат не была отменена. Эта взаимосвязь общепедагогических подходов современной системы образования и целеполагания спорта высших достижений привела к тому, что в основу системы физического воспитания (физической культуры) молодёжи положен нормативный подход, сущность которого сводится к выполнению обязательных и единых для всех сверху спущенных требований и нормативов. Все это способствует погоне за количественными показателями и тому, что из поля зрения педагогов (системы) выпал главный объект их деятельности – гармоническое и вместе с тем сугубо индивидуальное развитие человека, с его чувствами, мыслями и потребностями. Существующая на сегодняшний момент практика преподавания физического воспитания (физической культуры), фактически сведена к утилитарной

физической тренировке, направленной на развитие заданных физических качеств, двигательных умений и навыков.

Во вторых, представленные в учебной программе учебно-методические системы изначально не в полной мере способствовали именно всестороннему и гармоническому формированию не только физических показателей и двигательных навыков, но и развитию позитивных психологических, интеллектуальных, эстетических и нравственных качеств. Даже физические качества в основном развиваются однобоко. Здесь опять сказывается узкоспециализированная направленность спортивной тренировки.

Сразу необходимо обозначить, что данная проблематика не относится к ведомственным учебным заведениям МО, ФСБ, МВД и МЧС, где физическая культура имеет целенаправленный профессиональный характер подготовки.

Итак, если проанализировать конкретно базовые спортивные системы, на которых основывается обязательный компонент современных учебной программы (лёгкая атлетика, спортивная гимнастика, спортивные игры, плавание и туризм), то можно прийти к определённым выводам.

Лёгкая атлетика – базовый вид олимпийского спорта, имеющий огромную научную основу и хороший методический потенциал для дальнейшего совершенствования как учебно-методической системы спорта высших достижений. Определённые направления, например бег в аэробных режимах, неплохо зарекомендовали себя и как оздоровительно-рекреационные системы. С позиции формирования функциональных здоровье формирующих качеств – основа в развитии кардиореспираторной системе организма.

Тем не менее, процесс воспитания физических качеств в учебном процессе, как спортивной тренировки, так и на занятиях в учебных заведениях однобок. Развивается в первую очередь общая выносливость и скоростно-силовые качества. Что касается статической силы, то здесь явно виден пробел. Тактический интеллект (сенсомоторика) отсутствует практически полностью. Эстетическое развитие, как и в любом другом олимпийском виде спорта, на достаточно высоком уровне, а вот вопросы по формированию нравственных качеств у спортсменов – легкоатлетов в научной и методической литературе нам обнаружить не удалось.

Спортивная гимнастика, как и лёгкая атлетика – фундаментальный вид современных олимпийских спортивных систем. Подготовительная часть во всех спортивных (за исключением восточных единоборств) видах – это физические упражнения из методологии спортивной гимнастики. Исторически доказанная основа формирования современной системы физического воспитания для учебных заведений (немецкая, шведская, сокольская и пр.). Методическая база реабилитационных систем, как в медицинских, так и в учебных заведениях (специальная медицинская группа). Как процесс воспитания здоровье формирующих функциональных качеств – основа развития скелетно-мышечной системы организма.

Но воспитание физических качеств, как и в методологии лёгкой атлетики, имеет однобокую направленность. Капитально разработан процесс формирования гибкости, силы и координации. А вот общая выносливость и скоростные качества у спортсменов-гимнастов развиты гораздо слабее. Упорство и храбрость, посредством монотонных и часто связанных с определённым риском физических упражнений, особенно на спортивных снарядах воспитываются на достаточно высоком уровне. Из-за специфики учебно-воспитательного и соревновательного процесса, как строго регламентированных физических упражнений, процесс воспитания оперативного мышления отсутствует. Гимнастика, как ещё учебно-воспитательная система Античных Афин, основывается на синергетическом подходе, а вот вопросы воспитания нравственности в процессе обучения и воспитания не рассматриваются.

Спортивные игры. В большей степени, наряду с туризмом, из всех учебно-воспитательных систем, отвечают именно оздоровительному и гармоническому развитию молодёжи на занятиях физическим воспитанием (физической культурой) в учебных заведениях. Также имеет глобальную научно-методическую базу спортивной подготовки. Наиболее популярны (особенно футбол), как виды массового спорта, в масштабах мирового сообщества. Отсюда высокий процент мотивации. Процесс спортивной тренировки наиболее интегрален (много методов подводящего упражнения – упрощённых видов игры), что даёт педагогическую возможность для занятий со слабо технико-тактически подготовленным контингентом. Прекрасный вид рекреации.

Но, хоть и не в такой степени, как в лёгкой атлетики, гимнастике и плавании, данная учебно-воспитательная система имеет всё же определённую однобокость в развитии основных, гармонично формирующих физических и личностных качеств. Отлично развита сенсомоторная координация (особенно волейбол), и за счёт этого оперативный интеллект. Неплохие показатели скоростной выносливости (баскетбол и футбол). А вот целенаправленное воспитание силовых качеств и гибкость в методологии спортивной тренировки не предусмотрено. Упорство в достижении высоких спортивных результатов, присуще как и в любом другом виде спорта, но храбрость (особенно в волейболе) менее развита, чем к примеру у гимнастов. Красивая техника передачи или удара по воротам – является концептуальным моментом всего игрового процесса. Нравственность – как личностное качество, в первую очередь в контактных направлениях (баскетбол и футбол), приобретает скорее деградирующие формы – хорошо развито чувство коллективизма, но отношение к соперникам в процессе игры часто вызывает тревогу у профессиональных врачей-психиатров.

Ещё две учебно-воспитательные системы входят в основной компонент учебных программ по физическому воспитанию (физической культуре), но в связи со спецификой их проведения (туризм) и не возможностью материального обеспечения (плавание), занятия по данным системам практически не проводятся.

Плавание. Сразу необходимо отметить, что данный вид системы физического воспитания (физической культуры) молодёжи крайне ограничен в связи с небольшим процентом учебных заведений в России, имеющих в своём распоряжении плавательные бассейны. К сожалению, данную объективную проблему, в связи с перманентно сложной внешнеполитической ситуацией, а отсюда и определёнными экономическими трудностями в нашем государстве (обоснованные затраты на оборону), невозможно решить в ближайшие годы.

К специальным физическим качествам, подвергнутых целенаправленному физическому воспитанию на занятиях по плаванию, в первую очередь относятся такие взаимосвязанные виды, как специальная выносливость и скорость. Что касается воспитания силовых качеств, то данный аспект методологии учебно-

воспитательного процесса плавания имеет скорее вспомогательно-фундаментальный характер. Методики воспитания координации и гибкости на занятиях по плаванию не предусмотрена.

Упорство в достижении результата (норматива) в плавании, как и в любом другой спортивной системе развито на высоком профессионально-психологическом уровне. Что касается храбрости, то данная специальная психологическая подготовка, за ненадобностью, отсутствует в процессе спортивной тренировки данного вида спорта.

Оперативно-тактический интеллект, как и в любом другом циклическом виде спорта, как составляющая данной педагогической системы не предусмотрен. Эстетическое воспитание предполагает совершенствование технических двигательных действий. Закон олимпийских систем – красиво, значит хорошо. Нравственное воспитание, как часть учебно-воспитательного процесса – отсутствует.

Туризм. По нашему мнению, система – наиболее, наряду со спортивными играми, отвечающая современным задачам гармонического развития. Но, в данном учебно-воспитательном направлении существует проблема учебного времени, или педагогического принципа прочности, результаты которого достигаются в процессе систематического повторения, закрепления и совершенствования учебного материала. На это есть ряд объективных причин: во первых туристические походы возможны в основном только в осеннем и весеннем периоде обучения. Во вторых, и в этот период, максимально возможно – это 1 раз в учебной неделе, по форме построения учебного процесса, как день здоровья, и то при наличии благоприятных погодных условий. При перегрузке современного учебного процесса, позитивно решать данную проблему практически невозможно.

Вариативный компонент физического воспитания (физической культуры) довольно популярен в последние годы в Российской Федерации. Но учебные программы данных педагогических систем (в основном это различные направления фитнес-аэробики и атлетической гимнастики) для физического воспитания (физической культуры) учебных заведений разработаны на недостаточном, а зачастую просто безграмотном научно-дидактическом уровне.

Атлетическая гимнастика. Все учебно-воспитательные направления атлетической гимнастики (культуризм, паулифтинг и пр.) формировались на основе тяжёлой атлетики, как олимпийской спортивной системы. Отсюда естественно, что в данных методологиях предполагается целенаправленное формирование именно силовых качеств и силовой выносливости.

Тяжёлая атлетика занимает одно из лидирующих мест в олимпийском спорте по воспитанию терпения и упорства. Храбрость имеет скорее вспомогательный характер. Воспитание оперативного интеллекта, как и нравственных качеств не предусмотрено, а вот культурологический аспект, особенно в культуризме, присутствует на достаточно высоком уровне.

Фитнес-аэробика. Только аэробный режим развития физических качеств, что само по себе уже не может отвечать общефизическому гармоническому развитию.

Хорошо зарекомендовали себя как оздоровительно-рекреационные системы, как воспитание эстетических качеств. Но формирование специальных психологических составляющих личности (упорство, храбрость и пр.), оперативного интеллекта, а также нравственности – отсутствует. Тем более, что это всё таки сугубо женская учебно-воспитательная система. Для мальчиков и юношей она практически не подходит.

В третьих. Учитывая, что все учебно-методические системы, представленные в учебных программах по физическому воспитанию (физической культуре), предполагают целевое формирование в большей степени различных физических качеств, а также то, что функциональные нагрузки проходят в разных режимах – вся система физического воспитания не может быть в полной мере гармонически взаимосвязана.

Помимо того, что весь учебный процесс в образовательных организациях, в связи с резкими перепадами от статического состояния организма к высокой двигательной активности на занятиях физическим воспитанием (физической культурой), спланирован дидактически безграмотно [6], но и сам процесс физического воспитания (физической культуры) в течение учебного года предполагает резкие перепады от одного функционального режима двигательной активности к другому. Занятия лёгкой атлетикой, смешенного аэробно-анаэробного режима при субмаксимальной и максимальной физической нагрузке по учебному плану проводятся в начале (необходимо заметить: сразу после каникулярного отдыха) и в конце учебного года. Затем происходит резкий переход к упражнениям гимнастики, причём преимущественно в анаэробных режимах, с нагрузкой средней мощности. Далее опять быстрый перепад: спортивные игры, в основном анаэробного режима, большой мощности (баскетбол и футбол) функциональной нагрузки.

Авторы исследования на протяжении ряда последних лет изучают [2; 7; 8] вопросы организации интегральных педагогических технологий гармонично развивающей и здоровье формирующей физической культуры. Основой решения данной научной проблематики, по мнению авторов, является оптимизация систем спортивной тренировки единоборств, с последующей их апробацией в учебно-воспитательный процесс образовательных организаций Российской Федерации.

Что касается единоборств, то и здесь не всё идеально в вопросах гармонического развития и совершенствования различных навыков и качеств. Например классический английский бокс, а также его разновидности (кикбоксинг, муай-тай и пр.). Полноконтактный вид ударных направлений единоборств. На лидирующих позициях по массовости в мировом масштабе олимпийского и профессионального спорта. Прекрасная педагогическая система спортивного направления, с огромным научно-методическим багажом. Классическая методология формирования как специальных психологических качеств (храбрость, умение «держать удар», стрессоустойчивость), так и функциональных показателей скоростно-силовой выносливости. Но существует явный пробел в педагогической установке формирования прикладных навыков боестолкновения («грязный» уличный бой с использованием подручного и холодного оружия), а также в воспитании нравственности.

Другая крайность – японское айкидо или бразильское капаэйро. В первом случае перекос в сторону мистицизма, приводящий к подмене понятия стрессоустойчивости и высоконравственности на обыкновенную трусость. Ошибочность концепции «Не противления злу насилием» однозначно обоснована всеми основными мировыми религиозно-философскими учениями. Во втором направлении – артистизм, экзотика, эстетика, дидактически грамотная методология формирования специально-координационных качеств. Но, также как и айкидо, в связи с «принципиальным» игнорированием соревновательного метода спортивной тренировки, очень далеко от реалиев боестолкновения.

В предыдущих исследованиях [1; 4; 7] авторы научно обосновывали, что в настоящий момент существуют только две педагогические системы единоборств, в определённой степени отвечающие гармоническому развитию физических, психологических, интеллектуальных, нравственных и культурологических качеств. Это каратэ-до и дзю-до во всех трёх направлениях целеполагания подготовки (боевые искусства, спортивные единоборства и физкультурно-оздоровительные направления).

Дидактические основы данных единоборств разрабатывались в начале прошлого столетия педагогом Г.Фунакоши [3] (каратэ-до) и врачом Д.Кано [3] (дзю-до). И хотя на протяжении последних ста лет методологии, созданные великими мастерами, претерпели значительные дополнения, основная педагогическая идея гармонического совершенствования личности осталась кардинальной основой учебно-воспитательного процесса этих систем.

Выводы. На основе изучения процесса и обобщения опыта развития и совершенствования каратэ-до и дзю-до, как педагогических систем методами историографии можно утверждать, что педагогика данных систем накопила огромный и самодостаточный педагогический потенциал, эмпирически апробированный в течении своего формирования, который может позволить сформировать абсолютно новую теорию и методологию как отечественного профессионального образования так и всей системы физического воспитания в учебных организациях всех уровней подготовки.

В заключении хотелось бы отметить, что авторы с уважением относятся к любым видам спорта, считая каждый из них частью общей культуры всего человечества. То же относится и к существующим в настоящий момент учебным программам физического воспитания, прекрасно зарекомендовавшим себя на протяжении многих лет развития отечественной физической культуры. В данном исследовании, учитывая, что развитие нашего общества – это перманентный и достаточно динамичный процесс, происходит поиск путей усовершенствования и оптимизации теоретико-методических основ этого, по своему уникального, учебно-воспитательного процесса, отвечающего современным тенденциям гармоничного и здоровье формирующего развития молодёжи.

Литература:

1. Бокий, А. Н. Историко-философские аспекты формирования педагогических систем единоборств / А. Н. Бокий, С. В. Усков // Alma mater (Вестник высшей школы): научно-теоретический журнал. – М.: ООО «ИНОИЦ «АЛМАВЕСТ»», 2015. – № 12. – С. 110-114.

2. Бокий, А. Н. Теория интегральной тренировки, как квинтэссенция спортивной дидактики / А. Н. Бокий, С. В. Усков // Физическая культура, спорт – теория и практика: научно-методический журнал. – Краснодар: КГУ ФКСиТ, 2016. – №1. – С. 14-18.

3. Гагонин, С. Г. Развитие теории и практики физической культуры путём обобщения опыта боевых искусств востока: дисс. док. пед. наук / С. Г. Гагонин. – СПб., 1998. – 432 с.

4. Коваленко, Ю. А. Вопросы проблематики современной системы физического воспитания в учебных заведениях Российской Федерации / Ю. А. Коваленко, С. В. Усков // Проблемы физкультурного образования: концептуальные основы и научные инновации: сборник материалов 5 Международного научного конгресса «Проблемы физкультурного образования: концептуальные основы научные инновации». – Симферополь: КФУ им. В.И. Вернадского, 28-30.05.2018. – С. 67-72.

5. Макаренко, А. С. Проблемы школьного советского воспитания: произведения в 7 т. / А. С. Макаренко. – К.: Радянська школа, 1954.

6. Сикура, А. И. Использование теории проводимости волновых колебаний при выполнении физических упражнений / А. И. Сикура // Педагогика, психология и методико-биологические проблемы физического воспитания и спорта: сборник научных трудов. – Харьков: ХГАДИИ, 2010. – № 8. – С. 83-85.

7. Усков, С. В. Научно-педагогический анализ интеграции единоборств Японии от боевых искусств к системам здоровьеформирующего физического воспитания / С. В. Усков // Проблемы трудовой и профессиональной подготовки: научный журнал. – Киев: НПУ им. М.П. Драгоманова, 2012. – Вып. 20 – Серия 13. – С. 156-165.

8. Усков, С. В. Возможности оптимизации систем спортивной тренировки каратэ-до и дзю-до в целостную педагогическую технологию / С. В. Усков // Современные проблемы науки и образования: научный журнал РАН. – 2015. – № 4; URL: www.science-education.ru/127-20510.

9. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений в 11-ти томах / К. Д. Ушинский. – М.: АПН РСФСР, 1949.

Педагогика

УДК 37.046:001.08

кандидат педагогических наук, доцент Усков Сергей Валерьевич
Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);
преподаватель кафедры теории и методики физической культуры Коваленко Юрий Анатольевич
Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);
преподаватель кафедры физической подготовки и спорта Гринёв Валерий Валерьевич
Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь)

КАТЕГОРИЯ «ЗДОРОВЬЕ» И ЕЁ ОСНОВНЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ – КАК НАУЧНО ОБОСНОВАННАЯ КОНЦЕПЦИЯ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ И СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ

Аннотация. Главным аспектом предложенного исследования является категория «здоровье». Но на данный момент можно говорить об отсутствие единой интерпретации данного понятия, так как в научной литературе встречаются разноплановые трактовки этого определения. Разнообразие мнений вызвано тем, что здоровье достаточно неоднозначное и сложное явление, специфические стороны которого нелегко однозначно конкретизировать. Но грамотное и научно обоснованное определение значения здоровья и его основных составляющих крайне необходимо, в первую очередь, для установления размеров данной научной проблематики.

Ключевые слова: здоровье, педагогика, профессиональная подготовка, факторы влияния, физическое воспитание, формирование.

Annotation. The main aspect of the proposed study is the category of "health". But at the moment we can talk about the lack of a unified interpretation of this concept, as in the scientific literature there are diverse interpretations of this definition. The diversity of opinions is caused by the fact that health is quite an ambiguous and complex phenomenon, the specific aspects of which are not easily uniquely specified. But a competent and scientifically sound definition of the importance of health and its basic components is extremely necessary, first of all, to establish the size of this scientific problem.
Keywords: health, pedagogics, professional preparation, factors of influence, physical education, forming.

Введение. В предыдущих работах [4] авторы уже поднимали вопросы усовершенствования профессиональной подготовки студентов ВУЗов и колледжей физической культуры и спорта. В связи с этим острота формирования инновационных технологий концепции всего процесса обучения будущих преподавателей физической культуры (физического воспитания), ориентированных на развитие и сохранение здоровья не вызывает сомнений, так как в образовательных организациях Российской Федерации проводимая профилактика здоровья и стандартные подходы к физической культуре (физическому воспитанию) уже не дают полного и отвечающего современным требованиям, позитивного результата.

Существует мнение, что проблематикой исследования здоровья занимается научная медицина, но эта наука изучает не вопросы здоровья, а болезни. В том числе и направление медицинской профилактики занимается предотвращением возможности заболеть, но не решает вопросы исследования факторов здоровья, так как не занимается педагогическим направлением изучения составляющих здорового образа жизни. Учитывая это, на рубеже конца XX-ого века появилась необходимость в формировании научной школы, решающей проблемы здоровья людей. На основе взаимосвязи ряда наук и возникла валеология (от латинского дословно – здоровье).

Учёные [2] считают, что данное направление научной мысли призвано исследовать механизмы создания, закрепления и развития факторов здоровья людей. На данном этапе совершенствования современной науки стала развиваться и педагогическое направление валеологии – как одна из составляющей общей валеологии (иной вектор развития научной валеологии – валеология медицины). До сих пор в отношении педагогической валеологии происходят научные споры. Это дискуссии о том, существовать ли вообще педагогической валеологии или нет. Но, как бы не были определены системы педагогических условий, принципов, методов, форм и средств, сориентированных на воспитание необходимости здорового существования, они все же будет осуществляться и никем не могут быть упразднены, так как важность здоровья концептуальна в жизнедеятельности человека, а формированием и развитием здоровых людей должны заниматься такие науки как медицина, валеология, философия, психология и пр., но несомненно, и в первую очередь, это цели и задачи педагогики.

Изложение основного материала статьи. Одним из главных аспектов предложенного исследования определяется понятие «здоровье». Необходимо сказать, что это довольно разноплановое и не простое, но вместе с тем и системное понятие. Подавляющая часть исследователей определяют его как возможность к наиболее результативной психофизиологической и социальной жизнедеятельности. Это не столько отсутствие заболеваний или физиологических изъянов, сколько предрасположенность к максимально эффективному жизненному функционированию.

Перед тем, как исследовать педагогические и рекреационные мероприятия, необходимо установить, на что надо оказывать влияние. Нужно определить обстоятельства, воздействующие на здоровье, а так же их последовательность.

Итак, общеизвестно [3], что непрерывный учебно-воспитательный процесс физического воспитания и спортивной тренировки представляет собой одно из основных средств профилактики различных болезней, поддержания стандартного качества жизнефункционирования и работоспособности.

Педагогический процесс физической культуры и спорта определяет позитивное повышение психологических и физиологических составляющих настроения и самочувствия. Позитивные чувства, порожденные спортивными занятиями, вызваны работой эндокринной системы организма, которая выделяет химическое вещество – «эндорфин», который в свою очередь способствует воспитанию уверенности в собственные силы. Учебно-воспитательный процесс спортивной тренировки и физического воспитания предполагает возможность формирования прекрасной физической формы, осанки и пр.

Спортивная тренировка развивает возможности интеллекта. О воздействии мышечной деятельности на умственную активность говорили ещё классики мировой педагогики. Великий русский педагог К.Д. Ушинский [11] ещё в IXX веке научно обосновывал, что базовая составляющая такого качества человека, как память основывается в центральной нервной системе, и что для её совершенствования огромное роль играет то, как долго человек активный образ жизни на природе. Авторы данного исследования научно доказывали в своих предыдущих работах [10], что этот эффект взаимосвязан с влиянием на ЦНС импульсов от рецепторов связок, мышц и сухожилий, которые поднимают совместный потенциал коры полушарий головного мозга, что в свою очередь оказывает содействие умственной работе.

Занятия спортом оказывают и антистрессорное влияние. У спортсменов повышаются параметры адаптации. Увеличивается стабильность организма к изменениям температуры тела. У обычного человека при 37 – 38°С температуры тела происходит понижение показателей способности к работе, тогда как люди, ведущие спортивный образ жизни при температуре тела до 41°С могут осилить большую физическую нагрузку [3].

Научными исследованиями открыта близкая позитивная взаимосвязь между состоянием здоровья и выносливостью: «наиболее важным физическим качеством для здоровья является общая выносливость, позволяющая выполнять длительную работу интенсивно (50% от предельного уровня) с участием более половины мышц тела» [3, с. 128]. Это вызвано тем, что во время спортивных занятий организм отвечает так называемым «тренировочным эффектом»: возрастает объем легких, растёт объем крови, увеличивается ударный объем сердца, усиливаются сердечные мышцы.

У физически активных людей увеличивается уровень иммунитета: повышается фагоцитарная инициативность, делается стабильнее гемостаз, увеличивается устойчивость к различным заболеваниям, гораздо реже обостряются хронические формы заболеваний, поднимается совокупный системный иммунитет.

Активно функционирующие мышцы создадут движение импульсов, перманентно иннервирующих обмен веществ, работу центральной и вегетативной нервных систем и всех органов организма, что в свою

очередь повышает возможность употребление тканями кислорода, не накапливается излишняя жировая ткань. Сказанное выше доказывает и то, что, долгожители выделяются большой физической энергичностью, способностью к творческому труду, находятся в состоянии постоянного психологического позитива, полны желания работать и активно отдыхать.

Двигательная активность воспрепятствует образованию различных опухолей. Существуют исследования [2] о воздействии физической нагрузки на состояние здоровье людей, получивших дозы радиации сверх нормы – она смягчает течение лучевой болезни. Каждодневные дозированные физические нагрузки, используемые после облучения, уменьшают процент смертности, или в по крайней мере отдаляют летальный срок.

Ещё спортивные занятия увеличивают механику костной структуры. Так, у спортсменов-борцов позвонки, как составные части позвоночника имеют крупную ячеистую структуру, межпозвоночные диски увеличены.

Важную роль в формировании и совершенствовании показателей здоровья, наряду с занятиями физической культурой и спортом, играет также постоянное использование разнообразных закаливающих мероприятий (обливание, обтирание, купание и пр.), дневной режим и, с позиции валеологии, грамотно сбалансированное и рациональное питание.

Закаливание – это регулярное применение специальных процедур, развивающих возможность организма адаптироваться к обстоятельствам внешней среды и повышающих иммунитет к простудным заболеваниям.

Дозированные порции солнечного света ускоряют обмен веществ в организме, позитивно воздействуют на кровяной состав, повышают работу органов выделения, уничтожают болезнетворных микробов на кожном покрове, увеличивают её защитные качества. Под воздействием ультрафиолета в подкожной клетчатке формируется антирахитный витамин D, а также иннервируются иные различные витамины (A, C, E и пр.).

Ещё академик И.П. Павлов [7] не раз объяснял, что ничто так не помогает действию нервных клеток головного мозга, как установленный порядок жизнедеятельности. Позитивный отдых, а в дальнейшем неуклонное соблюдение распорядка дня спасут школьника (студента) от головных болей, апатичности, перманентного ощущения чувства депрессии и усталости. Он опять будет учится успевающим и вести позитивный и активный образ жизни.

Как уже было сказано выше, фактором формирования позитивных показателей здоровья является также сбалансированное и рациональное, с позиций научной физиологии, питание. Ряд рекреационных и религиозных систем настаивают на необходимости грамотного питания своих адептов не только для сохранения и развития здоровья, но и для нравственного совершенствования. Для стандартной работы организма и формирования клеточных составляющих человеку в определённых пропорциях нужны белки, жиры, углеводы, витамины, вода и минеральные вещества.

В научной литературе идут постоянные дебаты происходят по поводу употребления в пищу соли. Соль включает натрий, крайне необходимый для физиологических процессов иннервации в мышечных и нервных клетках. Это объясняется тем, что данный микроэлемент влияет на выработку инсулина, который отвечает за стабилизацию содержания в крови сахара, что является причиной патологического увеличения инициативности нервных клеток. Одновременно натрий обуславливает регуляцию обмена воды в организме. Вместе с тем, при большом употреблении соли случается увеличение артериального давления, посредством повышения количественных показателей в крови гормона ренина, который способствует сужение кровеносных сосудов, что ведёт к формированию тромбов, увеличивает риск возникновения инфаркта.

Научные позиции в отношении сбалансированного и разнообразного рациона координируются с общеустановленной в современной научной физиологии и медицине [9] концепцией незаменимости и заменимости составляющих питания. Согласно данной доктрине, отсутствие в еде отдельных веществ и микроэлементов приводит к невыполнимости формирования тканевых составляющих организма. В связи с этим срывается рост, понижается двигательная активность, возникают различные патологии в созревании и развитии организма. Просчёты в питании школьников и студентов ведут к избыточному повышению веса, белково-калориевой недостаточности, гипо- и гипервитаминозам и пр.

Исследователи [2] отмечают, что не существует безупречного стандартного рациона для всех. Сохранить и усовершенствовать показатели здоровья можно, и не придерживаясь определённой диеты. Грамотно сформированный дидактический процесс со школьниками (студентами), в первую очередь на занятиях физической культурой и спортом, предполагает использование в пищевой рацион все, что требует подрастающий организм молодого и здорового человека.

Одним немаловажным фактором здоровьеформирования является дидактически грамотно организованный сам учебно-тренировочный процесс, достаточная его индивидуализация.

Согласно современным учебным программам, школьники и студенты каждый день по 4–5 часов проводят в сидячей позе, а физическими упражнениями занимаются лишь 1–2 раза в неделю. Все это может превратиться в стресс для организма. Сам по себе резкий переход к состоянию двигательной активности может вызвать сбой в биоритме занимающихся, также, как и возвращение их физиологических и психологических процессов в спокойное состояние.

В современных методиках преподавания физической культуры (физического воспитания) до сих пор не уделяется должное внимание знаниям об особенностях биологических ритмов человека. Это еще раз подчеркивает, что необходимо пересматривать методику обучения и учитывать полный режиме дня, а также обязательность адаптационного периода при переходе от одного вида деятельности к другой.

В наших предыдущих исследованиях [1] было научно обоснованно, что человек существует как неотъемлемая часть биосферы, то есть подчиняется законам природы. Известно [8], что все живые существа имеют присущие им колебания, и связь между ними (колебания человеческого организма и природы) гармоничны. Колебание (волны) человека синхронизируются по своим законам, ритм которых представлен на психологическом, эмоциональном и физиологическом уровнях. Нарушение этого ритма (повышение возбуждение или послабление проведения импульсов) налагает отпечаток на состояние здоровья.

Во время резкого перехода от одного вида деятельности к другому, или при перегрузках (перенапряжение, усталость и т.п.) может наблюдаться несовпадение внутренних и внешних волновых колебаний, то есть потеря синхронизации между ними. Организм не успевает за изменением внешних факторов (время возвращения к синхронизированному состоянию не изучено) – занимающийся уже закончил выполнение упражнения, а колебание еще перебывают в резонансных пиках. Поэтому на занятиях по

физической культуре (физическому воспитанию) необходимо использовать индивидуальный подход, учитывать настроение и самочувствие каждого школьника или студента.

Крайне важен и психологический фактор формирования и совершенствования показателей здоровья. Психологическое здоровье человека – это «высокий уровень свойств нервной системы, обеспечивающих совместную работу всех систем организма и взаимодействие со средой, отражающих с помощью ощущений внешние воздействия, имеющие положительное или отрицательное значение для жизнедеятельности» [3, с. 119]. Это именно состояние психологического позитива, которое определяется отсутствием нездоровых психологических составляющих и снабжает объективную к обстоятельствам реальности регуляцию и контроль жизнедеятельности. Наполнение категории не ограничивается психологическими и медицинскими концепциями, в нем всегда отображаются социальные и коллективные ценности, принципы и нормы, регламентирующие нравственные основы жизни.

Главным психотравмирующей причиной современной жизнедеятельности является перманентное ощущение тревожности и опасности. Осознание страха формируется в определённой мере в сознание каждого. Но психологически сильный человек старанием волевых качеств подавляет его, а менее стрессоустойчивый не в состоянии это сделать. Ощущение опасности сопровождает, усиливая его, ещё и чувство нравственного и физического утомления, характерной нынешней молодёжи, в связи с высокой степенью психофизиологической перегрузки.

Наиболее эффективный способ устранения ситуативной тревоги – это физические упражнения. Стресс формирующие гормоны тратятся в данном случае по их предназначению, снабжая организм необходимой физической активностью.

Барьерами сохранения и совершенствования здоровья однозначно являются вредные привычки и зависимости (табак, алкоголь, наркотики, игромания). Педагогически грамотно организованная профилактика зависимостей, посредством занятий спортом – это один из основных факторов формирования показателей здоровья современной молодёжи.

Случайные и беспорядочные половые взаимоотношения также крайне негативно воздействуют как на физиологическое, так и на нравственное здоровье современной молодёжи. В 90-х годах прошлого века в учебных заведениях Российской Федерации на так называемое «сексуальное воспитание» было сосредоточено большое внимание. В тот переходный период развития нашего государства, наши «добрые и искрение партнёры» – США и ЕС проспонсировали обширные проекты сексуального воспитания в России. Задачи и цели этих «проектов» сразу насторожили разумно мыслящую часть отечественных учёных и педагогов [6]. В настоящее время обнажён весь негатив данных, с позволения сказать, «учебных программ». Сейчас возникла крайняя необходимость в разработке абсолютно иных подходов к решению этих, достаточно своеобразных проблем. И это задачи только самой России. Для их осуществления необходимо создание и апробация специфической системы воспитания молодежи, учитывающей нравственно-религиозные, культурные, философские и гуманитарно-педагогические основы нашего народа.

Проблематику предотвращения разврата среди молодёжи одним из первых в своих исследованиях раскрыл А.С. Макаренко [5]. Основы профилактической работы, по мнению великого педагога, заключаются в реализации нравственного воспитания, в котором кардинальная роль отводится личностным качествам педагога.

По нашему мнению в настоящий момент крайне необходимо с целью грамотного нравственного совершенствования молодежи обратиться к опыту православной церкви. Православная философия дает позитивное понимание того, как образ жизни связан со здоровьем и сексуальностью. При таком педагогическом подходе молодежь может воспитать у себя отношение к телу, как к храму любви, открытому только для того, кто её заслуживает, нужно постоянно пояснять молодежи, что имеется в виду под философским критерием «грех» и как он негативно влияет на здоровье.

Хочется надеяться, что в будущем так называемое «сексуальное воспитание» будет запрещено и на законодательном уровне. Оно должно быть заменено нравственным воспитанием, которое обязано стать основой всего воспитательного процесса в учебных заведениях Российской Федерации. Очень важно воспитывать у школьников и студентов совесть, доброту и сострадание, которые являются «фундаментом» основного нравственного чувства человека – любви. При такой постановке цели воспитательного процесса отпадает само антинравственное понятие «сексуальное воспитание».

Выводы. В заключении можно отметить, что существует довольно много компонентов фактора, влияющего на здоровье, но все их можно свести к нескольким, основным: адекватная и регулярная физическая нагрузка, психологическая уравновешенность, нравственное совершенство, оптимальный режим труда и отдыха, правильное питание, соблюдение определенных гигиенических правил, закаливание. В целом же успех дела во многом зависит от педагогически грамотно сформированного процесса активного образа жизни (физической культуры личности). Важна разработка и апробация комплексной педагогической программы здоровьеформирования, с целью сохранения и укрепления здорового долголетия.

Литература:

1. Глухов, С. Т. Религиозно-философские основы учебно-воспитательного процесса боевых искусств Дальнего Востока / С. Т. Глухов, С. В. Усков // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология: сборник научных трудов. – Ялта: ГПА КФУ им. В.И. Вернадского, 2018. – Вып. 58. – Ч.1. – С. 67-70.

2. Добротворская, С. Г. Проектирование и реализация системы педагогической ориентации студентов на здоровый образ жизни: автореф. дисс. док. пед. наук / С. Г. Добротворская. – Казань, 2003. – 43 с.

3. Евсеев, Ю. И. Физическая культура: учебное пособие для ВУЗов ФКиС / Ю. И. Евсеев. – Ростов н/Д: Феникс, 2010. – 444 с.

4. Коваленко, Ю. А. Вопросы проблематики современной системы физического воспитания в учебных заведениях Российской Федерации / Ю. А. Коваленко, С. В. Усков // Проблемы физкультурного образования: концептуальные основы и научные инновации: сборник материалов 5 Международного научного конгресса «Проблемы физкультурного образования: концептуальные основы научные инновации». – Симферополь: КФУ им. В.И. Вернадского, 28-30.05.2018. – С. 67-72.

5. Макаренко, А. С. Проблемы школьного советского воспитания: произведения в 7 т. / А. С. Макаренко. – К.: Радянська школа, 1954.

6. Никитина, М. В. Проституция как объект социального анализа / М. В. Никитина // Актуальные проблемы общественного развития: сборник научных статей. – Екатеринбург: УрПУ, 1999. – № 1. – С. 65-71.
7. Павлов, И. П. Полное собрание сочинений / И. П. Павлов. – М.: Медицина, 1961. – Т.3 – 654 с.
8. Сикура, А. И. Использование теории проводимости волновых колебаний при выполнении физических упражнений / А. И. Сикура // Педагогика, психология и методико-биологические проблемы физического воспитания и спорта: сборник научных трудов. – Харьков: ХГАДИИ, 2010. – № 8. – С. 83-85.
9. Смирнов, В. М. Физиология физического воспитания и спорта: учебник для ВУЗов ФКиС / В. М. Смирнов, В. И. Дубровский. – М.: Владос-пресс, 2002. – 608 с.
10. Усков, С. В. Развитие оперативного мышления на занятиях по рукопашной подготовке у курсантов образовательных организаций системы МВД России / С. В. Усков // Совершенствование физической, огневой и тактико-специальной подготовки сотрудников правоохранительных органов. Физическая подготовка и спорт : сборник статей. – Орёл : ОрЮИ МВД России им. В.В. Лукьянова, 2015. – С. 175-178.
11. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений в 11-ти томах / К. Д. Ушинский. – М.: АПН РСФСР, 1949.

Педагогика

УДК 796.332.015.12

кандидат биологических наук, доцент Файзрахманов Ильнар Илдарович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);
кандидат педагогических наук, доцент Антонова Татьяна Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева» (г. Чебоксары);
кандидат педагогических наук, доцент Кожанов Владимир Виссарионович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева» (г. Чебоксары)

ВОЗРАСТНЫЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ РАЗВИТИЯ КООРДИНАЦИИ ДВИЖЕНИЙ РУК У ДЕВОЧЕК 4-8 ЛЕТ

Аннотация. В статье представлены экспериментальные результаты исследования возрастных закономерностей развития координации движений рук у девочек 4-8 лет. Авторами представлены темпы прироста основных показателей развития координационных способностей: реагирующей, кинестетической, ритмической, ориентационной и переключению двигательных действий. Проведенные исследования позволили заключить, что периодом интенсивного развития координации движений рук является дошкольный возраст.

Ключевые слова: координация движений рук, координационные способности, возрастные закономерности, художественная гимнастика.

Annotation. Experimental results of a research of age regularities of development of coordination of movements of hands in girls of 4-8 years are presented in article. Authors have presented rates of a gain of key indicators of development of coordination abilities: reacting, kinesteticheskу, rhythmic, orientation and to switching of physical actions. The conducted researches have allowed to conclude that the period of intensive development of coordination of movements of hands is the preschool age.

Keywords: coordination of movements of hands, coordination abilities, age regularities, rhythmic gymnastics.

Введение. Координационные способности занимают ведущее место в теории и практике всех видов спорта, но значение их в художественной гимнастике особенно велико в связи со сложностью структуры двигательных действий гимнасток, необходимостью запоминать большой объем относительно независимых между собой движений, в которых особую значимость имеет уровень развития координации движений рук, что значительно облегчает формирование навыков владения предметами на основе базовой системы движений [5, 8, 10, 19, 20]. Упражнения с предметами требуют двигательной активности кистей рук, умения ощущать и дифференцировать разные параметры движений, быстроту реакции на движущийся объект и антиципацию [11, 13, 14, 21, 22]. Необходимость акцентирования внимания на этапах начальной подготовки на развитии координационных способностей обусловлена также и тем, что дошкольный возраст является сенситивным периодом для их развития [1, 12, 15, 16, 18]. Для изучения возрастных закономерностей и выявления сенситивных периодов развития координации движений рук нами были подсчитаны темпы прироста координационных способностей в следующие возрастные периоды: от 4 до 5 лет, от 5 до 6 лет, от 6 до 7 лет, от 7 до 8 лет.

Изложение основного материала статьи. Проанализировав полученные данные мы выявили, что характер развития координации движений рук у юных гимнасток от 4 до 8 лет неодинаков. Возрастная динамика всех рассматриваемых показателей отличалась неравномерностью развития. Немаловажное значение в процессе координации движений имеет реагирующая способность, так как она является пусковым механизмом к началу всех координирующих влияний. Несвоевременное реагирование может привести к запаздыванию управляющих влияний и рассогласованию между актом координации и конкретной динамической ситуацией, на которую он направлен [2]. Реагирующая способность оценивалась нами по реакции хватания вертикально падающего объекта. Наибольшие темпы прироста изучаемого показателя наблюдаются в возрастном периоде от 5 до 6 лет для обеих рук и составляют, соответственно 17,4% и 21,5% ($p<0,05$) (табл. 1).

Кинестетическая способность - это способность, основанная на точности и тонкости воспроизведения, дифференцирования и отмеривания различных параметров движения – силовых, пространственных, временных. Уровень развития кинестетической способности рук определялся по: 1) тактильно-кинестетической чувствительности; 2) способности к точному воспроизведению усилия; 3) способности к точному воспроизведения амплитуды движения руки.

Таблица 1

Динамика темпов прироста показателей, отражающих уровень развития реагирующей и кинестетической способности у юных гимнасток,(%)

Показатели	Ведущая рука	Возрастные группы, лет			
		4-5	5-6	6-7	7-8
Реагирующая способность: - реакция хватания, см	п	1,9*	17,4*	7,7*	-5,3
	л	0*	21,5*	6,2*	-6
Тактильно-кинестетическая способность: Время перекладывания: - фишек крупного диаметра, с	п	7,8*	27,8*	23,4*	25,3
	л	4,2	32,3*	20,9*	4,5
- фишек среднего диаметра, с	п	3,2*	58,7*	17,2*	1,6
	л	5,6	56,4*	15,9*	10,5
- фишек мелкого диаметра, с	п	6	71*	19*	13,1
	л	2	69*	32,8*	6,5*
Разностный порог кинестетической чувствительности по параметрам: - массы предмета, баллы	п	14,2*	-0,7	8,6*	25*
	л	24*	6	9,1*	27,7*
- диаметра предмета, баллы	п	16,7*	19,2*	1,5	27,6*
	л	29,7*	12,1*	16,5*	21,1*
- длины предмета, баллы	п	40*	8,1*	2,5	18,8*
	л	12,2*	10,8*	5,5*	23,2*
Ошибка воспроизведения усилия, кг	п	20	-56*	-11,8	40
	л	62	-46*	-11,8	11,8
Ошибка воспроизведения амплитуды движения руки, град	п	33,8	40,5*	30,1*	20,7
	л	25,1	46,5*	45,2*	11

Примечание: п - правая рука, л – левая рука, (*) – прирост результатов статистически достоверен ($p<0,05$)

Для выявления уровня развития тактильно-кинестетической способности рук у девочек 4-8 лет проводился тест «Перекладывание фишек различного диаметра». При проведении этого теста получены следующие результаты. Выявлена положительная возрастная динамика изучаемой способности. У девочек 8-летнего возраста получены самые высокие абсолютные показатели времени при выполнении теста с фишками (табл. 1).

При проведении теста «Перекладывание фишек» девочки 4 и 5 лет испытывали сложности в перекладывании фишек среднего и мелкого диаметра, так как в данных тестах наблюдаются самые низкие показатели. Это объясняется тем, что именно в возрастном диапазоне от 4 до 8 лет уровень развития способности выполнять тонкие и точные движения руками зависит от уровня моторной зрелости ребенка, характеризующей индивидуальный предел двигательных возможностей детского организма. Следовательно, чем выше моторная зрелость ребенка, тем большим запасом двигательных навыков он обладает, тем лучше у него развита тонкая двигательная координация рук. Высокие темпы прироста результатов тестирования по тестам «Перекладывание фишек различного диаметра», «Определение порога кинестетической чувствительности рук по параметрам массы, диаметра, длины предметов» у юных гимнасток приходятся на возрастной период от 5 до 6 лет (табл. 1). В 7-8 лет наблюдается относительная стабилизация изучаемых показателей. Низкие результаты тестирования, в сравнении с показателями при определении массы и длины предмета, показаны в определении диаметра предлагаемых предметов-эталонов (табл. 1). Возрастные периоды от 4 до 5 лет и от 7 до 8 лет характеризуются достоверно высокими темпами прироста по всем результатам тестирования (табл. 1).

В возрасте 5-6 лет наблюдается снижение показателей кинестетической чувствительности правой и левой руки в определении массы предлагаемых предметов-эталонов, соответственно правая рука -0,7%, левая рука 6 % (табл. 1). Возрастной период от 4 до 5 лет характеризуется высокими темпами прироста результатов тестирования способности к точному воспроизведению усилия, для левой руки прирост составил 62 %, в возрасте от 7 до 8 лет прирост данного показателя имеет наибольшее значение - 40% для левой руки (табл. 1). У юных гимнасток в возрастной период от 4 до 8 лет отмечается тенденция то к ухудшению, то к улучшению показателя точности воспроизведения усилия. Такой волнообразный характер связан, на наш взгляд, с несовершенством механизмов регуляции движений и недостаточным развитием нервно-мышечного аппарата кисти.

По данным некоторых авторов, увеличение силы мышц кисти оказывает отрицательное влияние на способность к воспроизведению и дифференцированию усилий [3, 4, 9]. Большие силовые нагрузки отрицательно влияют на успешность выполнения движений в художественной гимнастике, требующих тонкого дифференцирования усилий. В возрасте от 4 до 8 лет прослеживается тенденция к улучшению показателей точности воспроизведения амплитуды движения руки (табл.1). Возрастной период от 4 до 7 лет характеризуется значительными темпами прироста изучаемого показателя для обеих рук ($p<0,05$). Наибольшие темпы прироста наблюдаются в возрастной период от 5 до 7 лет ($p<0,05$), с 7 до 8 лет показатели стабилизируются (табл.1). Из вышеперечисленных данных можно сделать вывод о том, что различные проявления кинестетической способности имеют наибольшие темпы прироста в разные возрастные периоды. Это, на наш взгляд, объясняется тем, что регуляция кинестетических способностей (тактильно-кинестетической, способности к воспроизведению и дифференцированию силовых и пространственных параметров движений) осуществляется с помощью различных проприорецепторов. Это позволяет сделать

вывод, что в регуляции и управлении двигательными действиями участвуют различные физиологические и психофизиологические механизмы.

Ритмическая способность определяет и реализует характерные динамические изменения в процессе двигательного акта, в ее основе лежит переработка слуховой, зрительной и кинестетической информации [1, 6, 7].

Ритмическая способность оценивалась по тесту «Перебрасывание мяча за 15с», выполняемого под музыкальное сопровождение. Отмечено, что у испытуемых период от 4 до 5 лет характеризуется достоверно значительными темпами прироста, которые составили 66,7% по результатам тестирования, с возрастом темпы прироста постепенно снижаются (табл. 2).

Таблица 2

Динамика темпов прироста показателей, отражающих уровень развития ритмической, ориентационной и способности к переключению двигательных действий у юных гимнасток (%)

Показатели	Ведущая рука	Возрастные группы, лет			
		4-5	5-6	6-7	7-8
Ритмическая способность: - перебрасывание мяча, кол-во раз	участвуют обе руки	66,7*	17,7*	16,2*	9,8
Способность сохранять максимальную частоту движений при максимальном темпе: - теппинг-тест за 6 с, кол-во раз	п л	11,7* 9,3*	1,4 -0,8	8,1* 11,7*	-0,3 -2,8
- дриблинг за 10 с, кол-во раз	п л	80,4* 88,9*	26,8* 32,3	16,5* 20*	5,6 -1,1
Способность рук к ориентации в пространстве: - точность прокалывания мишеней, см	п л	24,6 -40	22,2 82,4*	-22 -33	22,2 0
- количество движений при повороте на 360 град. со зрительным контролем за 5 с, кол-во раз	участвуют обе руки	8,3	14,8*	-3,5	6,9
- количество движений без зрительного контроля за 5 с, кол-во раз	участвуют обе руки	37,5*	11,1	0	-6
- пространственный праксис (тест 1), баллы	участвуют обе руки	25,2*	3,4*	3,3	9,2
- конструктивный праксис (кубики Коса), баллы	участвуют обе руки	5	7*	7*	0
Способность к переключению двигательных действий: - тест 2, баллы	участвуют обе руки	22,2*	2	7,5	5,3

Примечание: п - правая рука, л – левая рука, (*) – статистически значимые ($p<0,05$) межгрупповые значения

Способность выполнять максимальное количество движений кистью руки при максимальном темпе оценивалась нами по результатам тестирования «Теппинг-тест» и по тесту «Дриблинг». Отмечено, что у испытуемых период от 4 до 5 лет характеризуется достоверно значительными темпами прироста по всем результатам тестирования (табл. 2).

Ориентационная способность – это способность к определению и изменению положения тела в пространстве и времени с учетом изменяющейся ситуации и движущегося объекта. Координация движений невозможна без способности к ориентации в пространстве, так как данная способность является необходимым компонентом любого двигательного действия [9, 17]. Ориентационная способность оценивалась нами по: 1) точности движения рук в ограниченном пространстве и временном интервале (тест «Прокалывание мишеней»); 2) пространственной точности движения рук в ограниченном временном интервале при повороте на 360 град. со зрительным контролем и без зрительного контроля; 3) пространственному праксису (тест 1); 4) способности реализовывать конструктивные решения перемещая руками в пространстве предметы (тест «Кубики Коса»).

В возрастном периоде от 5 до 6 лет выявлено достоверное повышение результатов при выполнении теста «Прокалывание мишеней» левой рукой, темпы прироста изучаемой способности составили 82,4 % (табл. 2). Анализируя результаты, полученные при выполнении тестов «Количество движений со зрительным контролем» и «Количество движений без зрительного контроля» следует отметить, что при выполнении задания с участием зрительного анализатора выявлены более высокие результаты, чем при выполнении теста без зрительного контроля. У юных гимнасток в период от 5 до 6 лет выявлено достоверное повышение результатов выполнения движений со зрительным контролем, темпы прироста составили 14,8%. По результатам теста «Количество движений без зрительного контроля» возрастной период от 4 до 5 лет характеризуется значительными темпами прироста изучаемого показателя - 37,5% (табл. 2).

Анализируя уровень развития ориентационной способности по показателям пространственного праксиса, мы выявили положительную возрастную динамику исследуемой способности. Прирост изучаемого показателя в возрасте от 4 до 5 лет составил 25,2% ($p<0,05$), с 6 до 8 лет темпы прироста варьируют от 3,3% до 9,2% (табл. 2).

У испытуемых от 4 до 8 лет динамика изменения показателя, отражающего уровень развития конструктивного праксиса носит возрастающий характер. По нашему мнению это связано с тем, что у детей младшего школьного возраста мышление от наглядно-действенного переходит конкретно-образному-

логическому, поэтому ребенок становится способен проанализировать ситуацию, создать образ собственных действий и принять решение по ориентации в пространстве предлагаемых объектов, а затем реализовать свой план действий через движения.

Способность к переключению двигательных действий – способность к проектированию оптимальной программы действий, контролю, корректировке и перестройке ее двигательной реакции в соответствии с актуальной и предполагаемой ситуацией. Возраст от 4 до 5 лет характеризуется средними темпами прироста показателя, отражающего уровень развития способности к переключению, что составило 22,2 % (табл. 2).

Выводы. В результате проведенного исследования выявлено, что характер развития различных видов координационных способностей у юных гимнасток 4-8 лет неодинаков, что проявляется в чередовании периодов ускоренного развития, относительной стабилизации и снижения уровня развития различных проявлений координации движений рук. Выявлены наиболее благоприятные периоды для развития координации движений рук: реагирующей способности рук в возрасте от 5 до 6 лет. Наибольшие темпы прироста кинестетической способности: тактильно-кинестетической чувствительности наблюдаются в возрасте от 5 до 6 лет; разностного порога кинестетической чувствительности при определении массы, диаметра и длины предметов от 7 до 8 лет; точности воспроизведения усилия от 4 до 5 лет и от 7 до 8 лет; для развития точности воспроизведения амплитуды движений рук возраст от 5 до 7 лет. Наибольшие темпы прироста ритмической способности выявлены в возрасте от 4 до 6 лет. Для развития способности к ориентированию в пространстве благоприятным периодом является возраст от 4 до 6 лет. Для развития способности к переключению двигательных действий сенситивным является возрастной период от 5 до 6 лет. Развитие способности реализовывать конструктивные решения перемещая руками в пространстве предметы (конструктивный праксис) носит поступательный характер, ступенчато возрастая до 8 лет. Таким образом, самые высокие темпы прироста изучаемых показателей выявлены преимущественно у юных гимнасток 5-6 лет. В период от 4 до 5 лет и от 6 до 8 лет темпы прироста незначительно возрастают, стабилизируются или снижаются. Результаты исследования показали, что в большинстве случаев наибольшие темпы прироста изучаемых показателей характерны для левой руки. Данный факт, подтверждает необходимость в данном возрастном периоде применение методики двустороннего обучения элементам художественной гимнастики для развития координации движений обеих рук. Проведенные исследования позволили заключить, что периодом интенсивного развития координации движений рук является дошкольный возраст.

Литература:

1. Баширова Д.М., Бурцева Е.В. Экспериментальное обоснование эффективности применения методики формирования игрового внимания у юных теннисистов // В сборнике: Современные проблемы и перспективы развития системы подготовки спортивного резерва в преддверии XXXI Олимпийских игр в Рио-Де-Жанейро Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием. Поволжская ГАФКСиТ, 2015. – С. 193-195.
2. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Садыкова С.В Экспериментальное исследование уровня развития креативного компонента спортивной культуры личности в процессе познавательной физкультурно-спортивной деятельности // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – С. 286.
3. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Евграфов И.Е. Реализация личностно ориентированного подхода в физическом воспитании студентов на основе избранного вида спорта // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – С. 50.
4. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Бобырев Н.Д. Педагогические закономерности и дидактические принципы обучения студентов избранному виду спорта в процессе формирования спортивной культуры студентов // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 1. – С. 67.
5. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Мугаллимова Н.Н. Экспериментальное исследование уровня развития операционного компонента спортивной культуры студентов в процессе обучения избранному виду спорта // Современные наукоемкие технологии. – 2016.– № 9-2. – С. 264-268.
6. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Русакова С.С. Экспериментальное исследование уровня развития информационного компонента спортивной культуры студентов в процессе учебно-познавательной физкультурно-спортивной деятельности // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 4. – С. 186.
7. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Норден А.П. Экспериментальное исследование уровня развития рефлексивного компонента спортивной культуры личности в процессе формирования ценностно-смысловых ориентаций студентов к самостоятельной организации спортивного стиля жизни // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 95. – С. 253.
8. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Файзрахманов И.И. Исследование уровня развития физического компонента спортивной культуры личности в процессе спортивно ориентированного физического воспитания студентов на основе циклических видов спорта // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 9-1. – С. 103-107.
9. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Драндров Г.Л. Теоретические и методические основы развития координационных способностей в художественной гимнастике. – Чебоксары, 2014.
10. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Софронов И.Л. Сущность и содержание физической культуры личности // Образование и саморазвитие. – 2012. – Т.2 –№ 30. – С. 139-146
11. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Дедловская М.В. Экспериментальное исследование уровня развития аксиологического компонента спортивной культуры личности в процессе формирования положительного ценностного отношения студентов к физкультурно-спортивной деятельности // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 9-3. – С. 475-479.
12. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Данилова Г.Р. Исследование уровня развития мотивационного компонента спортивной культуры в процессе спортивно ориентированного физического воспитания студентов на основе игровых видов спорта // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 4-1. – С. 76-79.
13. Бурцева Е.В., Игошина Н.В., Игошин В.Ю. Экспериментальное исследование особенностей морфофункционального состояния женщин среднего возраста, занимающихся оздоровительной физической культурой // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-6. – С. 1284-1288.
14. Бурцев В.А., Драндров Г.Л., Боровик С.Г. Теоретическая модель спортивной культуры личности // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-17. – С. 3816-3820.

15. Бурцев В.А., Чапурин М.Н., Симзяева Е.Н., Кильнесов В.М., Никоноров В.Т., Халиуллин Р.С., Данилова Г.Р., Невмержицкая Е.В., Евграфов И.Н., Садыкова С.В. Исследование эффективности экспериментальной методики обучения техническим элементам в волейболе в процессе спортивно ориентированного физического воспитания студентов // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 4. – С. 141.

16. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Теория и методика подготовки будущих учителей физической культуры к профессиональной творческой деятельности. – Чебоксары, 2014.

17. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Зорин С.Д. Программное обеспечение спортивно ориентированного воспитания учащихся // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2008. – № 6. – С. 6-18.

18. Захарова Г.П., Баранова Э.А., Васильева Н.Н., Дерябина М.Ю., Семенова Т.Н., Парфенова О.В., Велиева С.В., Гусева Т.С., Иванова Н.В., Никоноров В.Т., Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Варламова М.Е., Ильина Л.Л., Быкова О.Н., Мустафина А.Р., Викторова Е.И. Инновации в дошкольном образовании: учебное пособие / Под общей редакцией Г.П. Захаровой. Москва, 2014

19. Зорин С.Д., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Показатели социально-психологического климата в коллективе и критерии привлекательности бригадных форм работы тренеров по легкой атлетике // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 6-1. – С. 170-174

20. Зорин С.Д., Лащенов В.И., Бурцев В.А. Исследование показателей ценностного отношения подростков к здоровью и здоровому образу жизни // Теория и практика физической культуры. – 2008. – № 2. – С. 46.

21. Мугаллимова Н.Н., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Взаимосвязь учебно-познавательных видов деятельности студентов в процессе формирования спортивной культуры личности // В сборнике: Современные проблемы и перспективы развития системы подготовки спортивного резерва в преддверии XXXI Олимпийских игр в Рио-Де-Жанейро Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием. Поволжская ГАФКСиТ, 2015. – С. 392-394.

22. Чапурин М.Н., Симязева Е.Н., Бурцев В.А. Физкультурно-спортивная деятельность студентов вуза как специфический вид активности // Вестник Российского университета кооперации. – 2014. – № 1 (15). – С. 76-80.

Педагогика

УДК 378.147

старший преподаватель Филимоненкова Татьяна Николаевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального
государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);
студентка направления подготовки 09.03.03
«Прикладная информатика» Сомова Екатерина Васильевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального
государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ОБУЧАЮЩИЕ ПРОГРАММЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ

Аннотация. В статье рассматривается одна из форм практико-ориентированной технологии обучения на примере обучающего программного модуля «Обменный пункт валюты» для информационной системы учебного банка, который позволяет решить проблему практической подготовки выпускников высших учебных заведений в экономической сфере для дальнейшей работы в объекте банковской инфраструктуры.

Ключевые слова: образовательный процесс, обучающий программный модуль, учебный банк, информационная система.

Annotation. The article considers one of the forms of practice-oriented learning technology using the example of the training module "Currency exchange office" for the information system of a training bank that allows solving the problem of practical training of graduates of higher educational institutions in the economic sphere for further work in the object of the banking infrastructure.

Keywords: educational process, training program module, training bank, information system.

Введение. Для того, чтобы реализовать требования ФГОС нового поколения, в которых уделяется особое внимание формированию профессиональных компетенций будущих бакалавров, необходимо создать условия для участия обучающихся в конкретной практической деятельности на основе полученных теоретических знаний. Внедрение такой модели образования, ориентированной на результат, требует совершенствования не только методической работы, но и разработки и внедрения новых технологий обучения. Одной из них является практико-ориентированная технология. Данная технология может реализовываться в нескольких формах. Одной из таких форм являются обучающие программы, которые моделируют условия и ситуации, соответствующие реальному производству или реальной профессиональной деятельности и позволяют студентам изучить конкретную сферу деятельности на практике [1].

Формулировка цели статьи. Целью статьи является рассмотрение примера обучающего программного модуля «Обменный пункт валюты» для информационной системы учебного банка, как инструмента для практической подготовки обучающихся экономических направлений.

Изложение основного материала. Не все высшие учебные заведения способны предоставлять своими студентам возможность практически применить свои знания в сфере подготовки на местах, связанных с дальнейшей сферой деятельности. Среди причин возникновения данной проблемы следует выделить такие, как нехватка оборудования, отсутствие соответствующих обучающих информационных систем, дефицит необходимого программного обеспечения, устарелая программа обучения, основанная лишь на теоретическом изучении той или иной деятельности и т.д. [2]. Статья знакомит с обучающей программой, которая позволяет решить проблему практической подготовки выпускников высших учебных заведений в

экономической сфере для дальнейшей работы в объекте банковской инфраструктуры, а именно в пункте обмена валют.

При разработке данной обучающей программы ставилась задача смоделировать работу пункта обмена валюты, которая полностью соответствует основным законодательным актам Российской Федерации, касающихся данной предметной области. «Учебный банк» – информационная база, данные которой должны учитывать все аспекты работы пункта обмена валют (от сведений о порядке открытия банковской единицы, до данных о сфере действий работников пункта обмена валют).

На рис. 1 представлена концептуальная модель функционирования пункта обмена валют, из которой видно, что его работу обеспечивают оператор (кассир) и администратор (владелец), каждый из которых выполняет определенные обязанности.

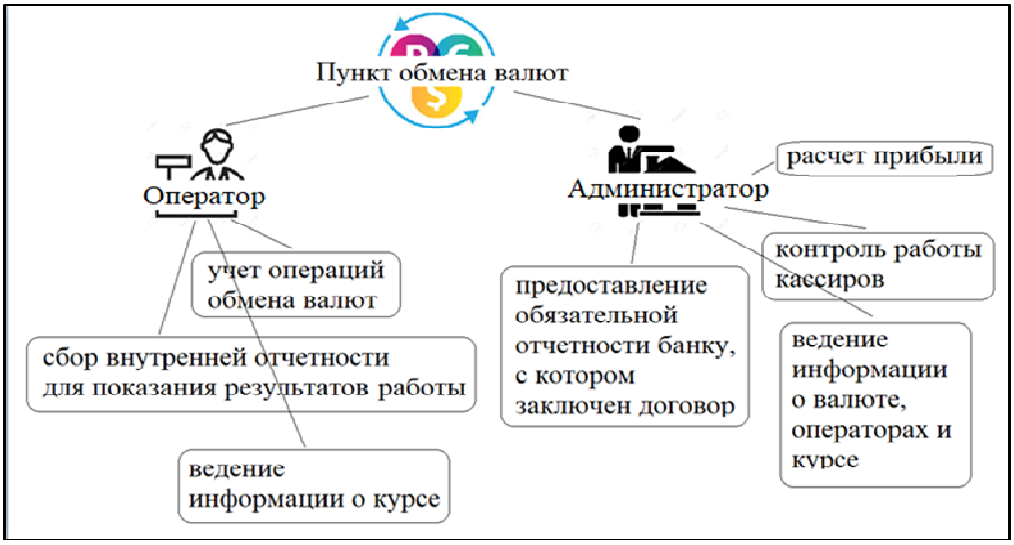


Рисунок 1. Концептуальная модель функционирования пункта обмена валют

Рассмотрим подробнее обучающую программу. Являясь по сути своей информационной системой, она состоит из двух частей – базы данных для хранения информации и интерфейса пользователя, реализующего взаимодействие с этой базой и обеспечивающего все функции по управлению информацией и технологический процесс функционирование объекта [3].

Исходя из анализа технологических процессов обмена валюты, входных и выходных данных, которые нужно получить, была определена информация, подлежащая хранению в базе данных, и построена ее модель. На рис. 2. представлена инфологическая модель базы данных в виде ER-диаграммы (модель «сущность-связь»). Как видно на рис. 2, данная инфологическая модель содержит 8 сущностей (оператор (operator), клиент (client), реестр (registry), валюта (valuta), курс (kurs), приход (incoming), расчет (calculation), расход (inclosing)). Данная модель была положена в основу создания базы данных «exchange». Для управления информацией о пользователях предназначена еще одна база данных «users», инфологическая модель которой представлена на рис. 3. Эта модель содержит две сущности: родительская info (информация о пользователях) и дочерняя enter (авторизация). Связь между данными сущностями осуществляется за счет ключевого атрибута id (ID пользователя).

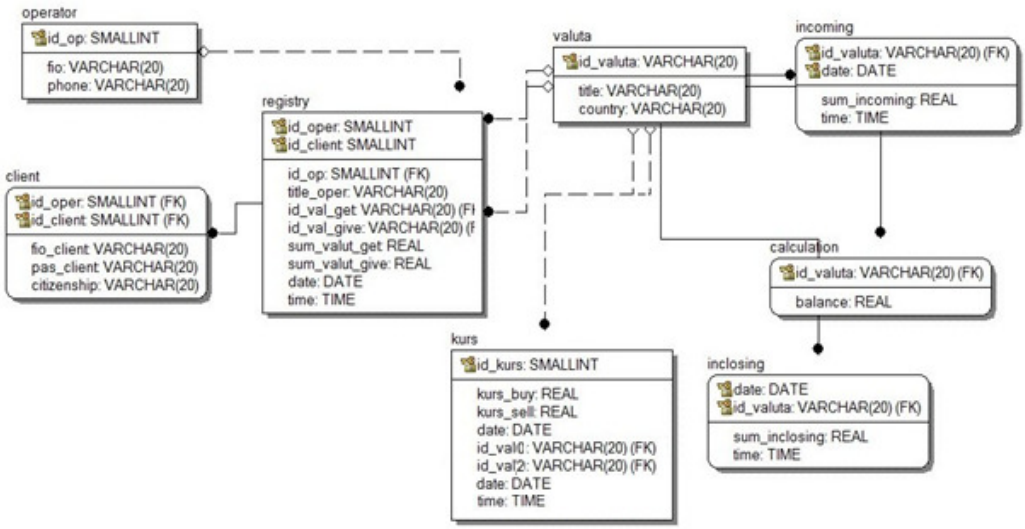


Рисунок 2. Инфологическая модель данных информационной системы пункта обмена валют

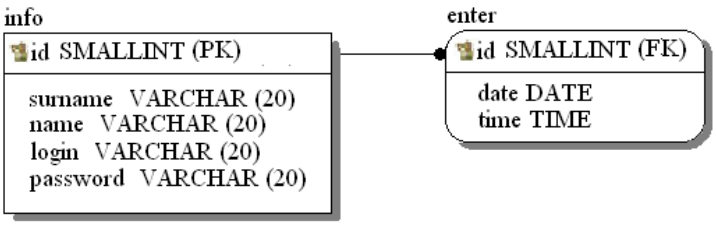


Рисунок 3. Инфологическая модель данных авторизации пользователей

Для реализации баз данных обучающего модуля была использована клиент-серверная система управления базами данных (СУБД) MySQL. Данная СУБД полностью отвечает всем требованиям разрабатываемой системы по хранению и доступу к информации.

Графический интерфейс пользователя был реализован с помощью специальной интегрированной системы разработки программ Visual Studio 2017 на языке программирования C# [4, 5]. Данная среда разработки обладает полным набором компонентов и средств программирования, полностью отвечающим требованиям обучающей программной системы.

Для подключения базы данных, которая была реализована в MySQL Server, и вывода данных на экран в данной системе существуют такие элементы как Binding Source – элемент инкапсуляции источника данных для формы и обеспечения возможности навигации, фильтрации, сортировки и обновления, и Data Set – элемент, предоставляющий кэш данных в памяти [4, 5].

В процессе реализации интерфейса было создано восемь Data Set: для отображения информации о курсе, о валюте, о клиентах, о реестре операций покупки-продажи валюты, об операторах, для отображения данных на отчетах и чеке. На рис. 4 представлен один из наборов данных.

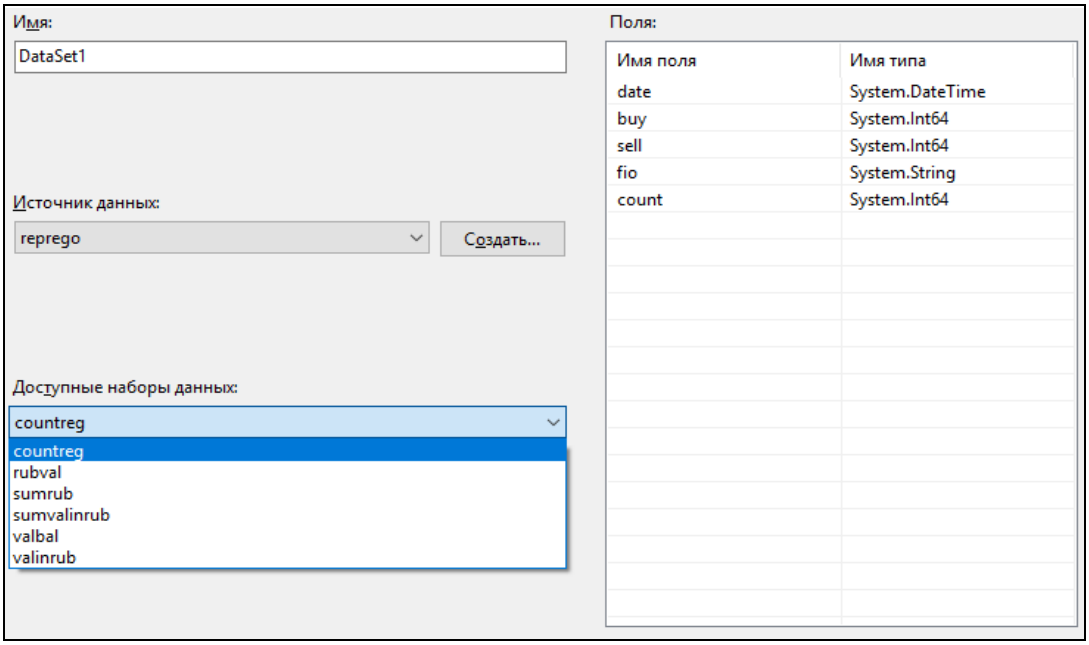


Рисунок 4. Data set для отображения данных в отчете о прибыли на текущую дату

В программном модуле учебного банка реализовано 3 отчета и 10 форм Windows Forms (графический интерфейс для приложений API), в число которых входит форма авторизации, форма регистрации, несколько форм для работы с правами администратора, формы для работы с правами оператора, формы общего пользования и несколько дополнительные формы – для предварительного просмотра, настройки параметров печати и печати отчетов и чеков.

Рассмотрим процесс реализации формы «Приход». Элементы на данной форме формируются динамически в процессе работы приложения (runtime) в зависимости от выбора валют на форме «Внесение новой валюты в базу данных». Пример данной зависимости представлен на рис. 5.

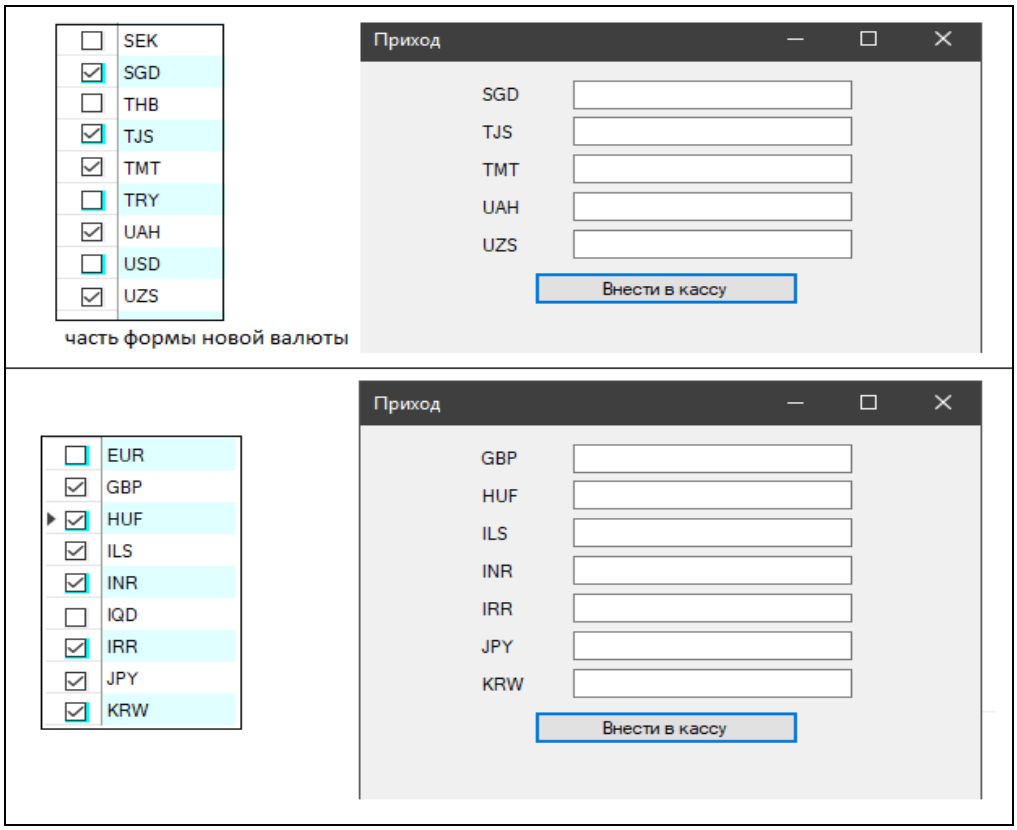


Рисунок 5. Пример зависимости расположения элементов формы «Приход» от выбора валют на форме о новой валюте

Поскольку данное приложение предназначено для студентов экономических направлений подготовки для практического изучения работы пунктов обмена валют, на каждой форме, в соответствии с содержимыми на ней данными, предоставлены всплывающие подсказки (tool Tip). Для вывода на экран данных подсказок необходимо навести курсором на элементы формы, отмеченные синей вертикальной полосой. Пример таких элементов и подсказок представлен на рис. 6.

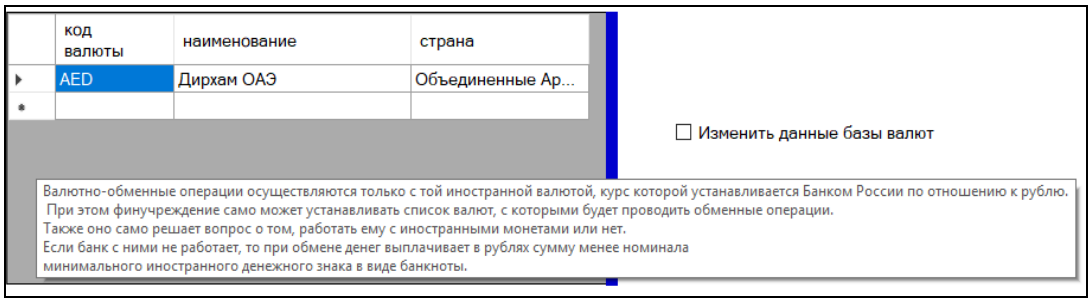


Рисунок 6. Всплывающая подсказка при наведении курсора на сетку данных о валюте

В заключении кратко рассмотрим технологию работы с обучающей программой.

Основные функции, реализованные в информационной системе учебного банка:

- автоматизация трудоёмких работ накопления и обработки всей совокупности актуальных для предприятия данных, характеризующих собственную деятельность;
- обеспечение связи между работами разных режимов доступа;
- поддержка решения задач на всех уровнях управления учебного банка;
- возможность предоставления отчетности и т.д.

Знания, полученные при работе с программным модулем «Обменный пункт валюты» для информационной системы учебного банка, повысят шансы усвоения навыков для дальнейшей работы в банковских учреждениях.

Запуск приложения начинается с открытия основной формы для авторизации (рис. 7.). Данная форма предоставляет возможность пользователю ознакомиться с основной информацией о банке, который представляет пункт обмена, и о самом пункте обмена валют. На данной форме пользователю необходимо ввести свой логин и пароль, а также выбрать режим доступа, с которым он намерен работать (оператор или администратор).

В случае, если пользователь не выбрал режим доступа или ввел некорректные данные, приложение выводит на форме сообщение об ошибке.

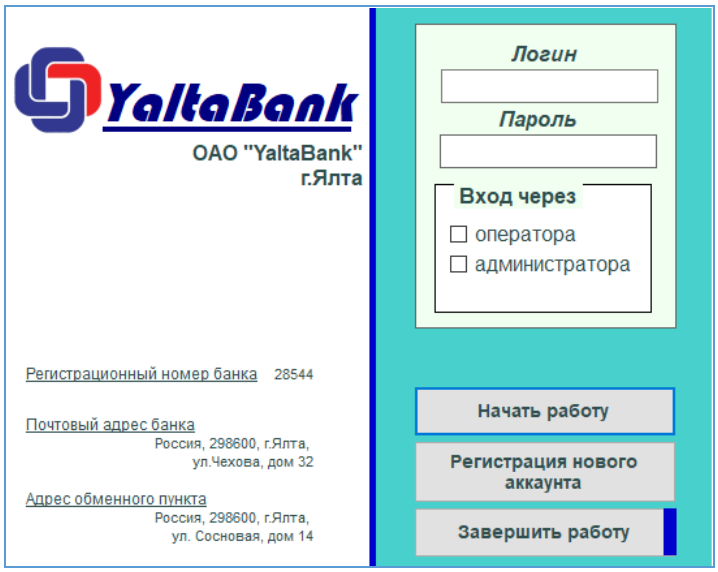


Рисунок 7. Форма авторизации

Если пользователь открыл приложение впервые, ему необходимо зарегистрироваться. По нажатию кнопки «Регистрация нового аккаунта», пользователь переходит на форму регистрации (рис. 8).

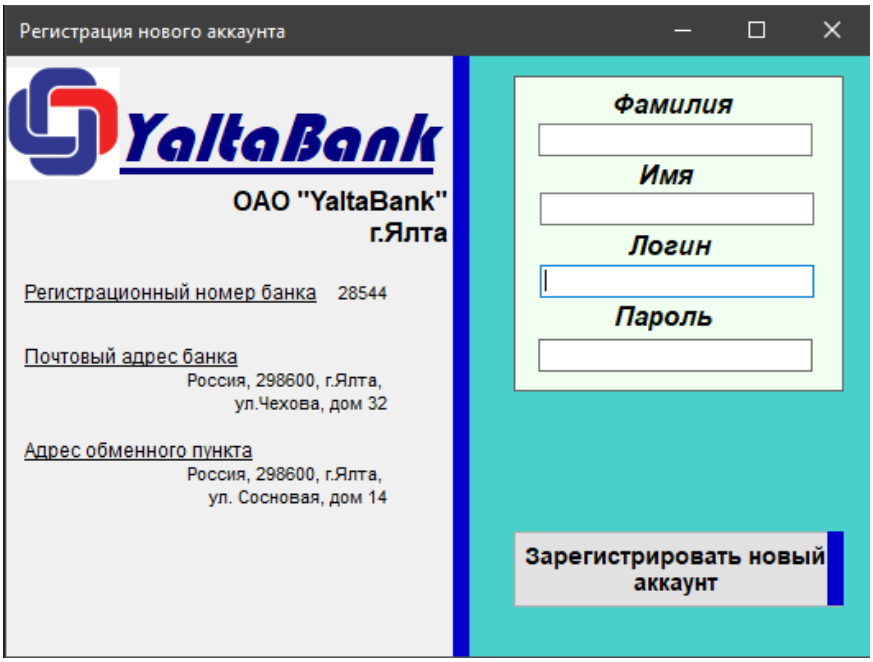


Рисунок 8. Форма регистрации

В случае, если пользователь не заполнил все поля ввода или ввел данные, соответствующие имеющимся в базе данных, приложение выводит на форме соответствующие сообщения.

Для поэтапного изучения работы пункта обмена валют в первую очередь пользователю необходимо ознакомиться с аспектами работа администратора. Именно поэтому сначала необходимо войти с соответствующими правами доступа. После авторизации пользователем как администратора, на экране выводится форма «База данных», на которой расположено меню перехода по формам, метка о приветствии пользователя и 4 вкладки: «Операторы», «Клиенты», «Валюта» и «Курс» (рис. 9).

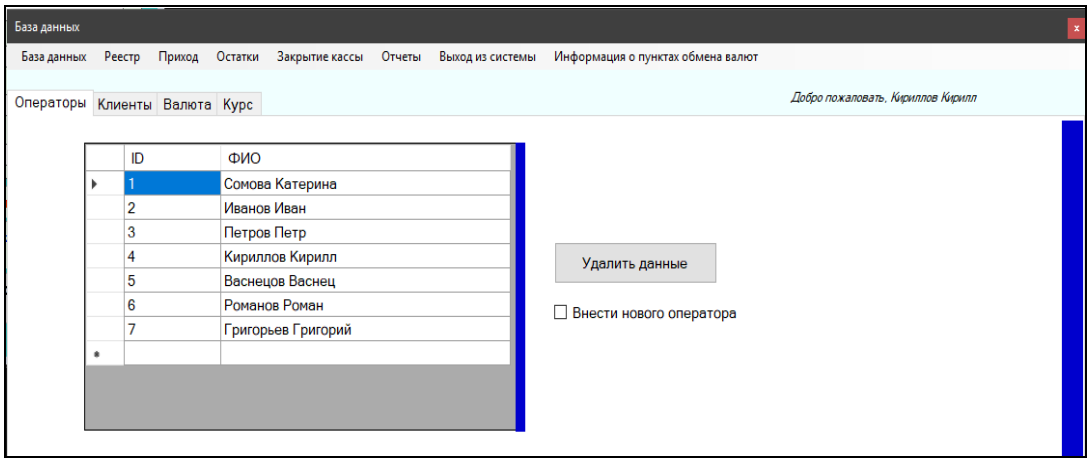


Рисунок 9. Форма «База данных» для администратора

Так как этот программный модуль является обучающим, в нем имеется форма «Информационная база», которая содержит основную информацию о работе пунктов обмена валют (рис. 10).

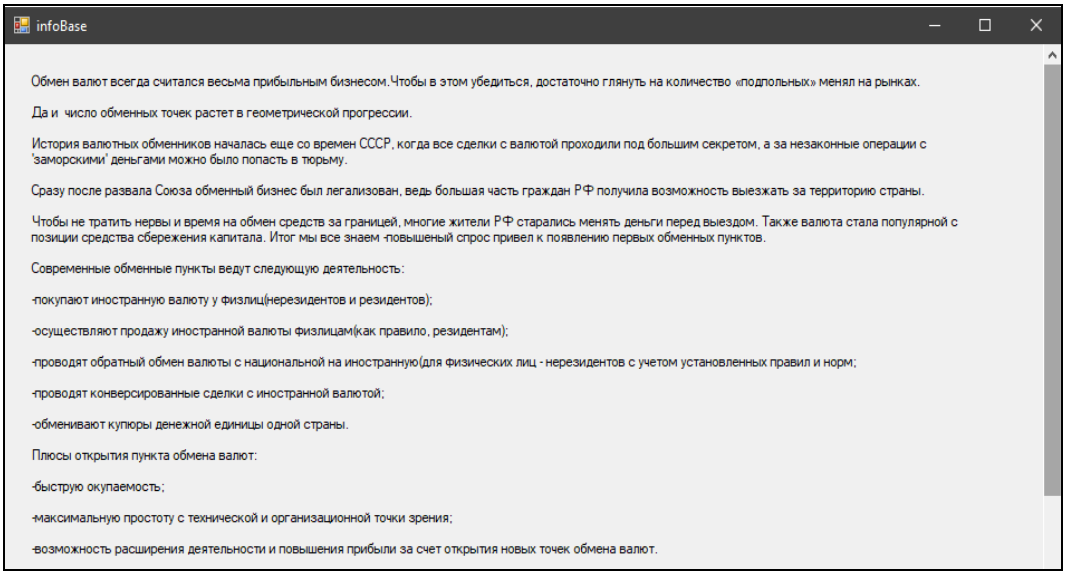


Рисунок 10. Часть формы «Информационная база»

Для дальнейшего изучения пользователю необходимо перейти на форму авторизации и войти со своим логином и паролем в качестве оператора, где ему предоставляется возможность смоделировать работу по обмену валюты и формированию отчетных документов.

Выводы. Использование обучающих программ в процессе подготовки специалистов, подобных той, что представлена в этой статье, позволяет устранить разрыв между теоретической подготовкой студента и практикой, необходимой для дальнейшей работы. Программный модуль «Обменный пункт валюты» для информационной системы учебного банка предоставляет возможность решения проблемы практической подготовки выпускников высших учебных заведений в экономической сфере для дальнейшей работы в отделении банковской инфраструктуры, а именно в пункте обмена валют, тем самым формирую их профессиональные компетенции.

Литература:

1. Голованова Н.Ф. Проблема воспитания студентов в контексте модернизации высшего образования / Н.Ф. Голованова // Высшее образование в России. – 2012. - №7. – С. 29-35.
2. Бондаренко Т. Н. Функциональная модель эффективного практико-ориентированного обучения в высшем учебном заведении / Т. Н. Бондаренко // Интернет-журнал «Науковедение». № 4. 2013.
3. Вендров, А. М. Практикум по проектированию программного обеспечения экономических информационных систем / А.М. Вендров // М.: Финансы и статистика – 2017.
4. Культин Н.А. Microsoft® Visual C# в задачах и примерах (2-е издание) / Н.А. Культин // [Электронный ресурс]. 2015 – Режим доступа : http://bookash.pro/ru/book/152344/Microsoft-Visual-C-v-zadachah-i-primerah-2-e-izdanie-nikita-kultin (дата обращения: 27.07.2018).
5. Майо Д. Microsoft Visual Studio 2017. Самоучитель / Д. Майо // БХВ-Петербург - М. - 2018. – 646 с.

УДК:372.893

аспирант Фонсека Артем Андрианович
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЙ ТЕКСТ КАК КОМПОНЕНТ СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНИКА ИСТОРИИ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье анализируется дополнительный текст современных учебников по истории, его методический потенциал для развития читательской грамотности. Автор ставит проблему единства в подходах к определению дополнительного текста учебника, отмечает важность выявления особенностей дополнительного текста как компонента современного учебника истории, путей реализации его методического потенциала через учебные задания и ситуации для развития читательской грамотности обучающихся.

Ключевые слова: учебник истории, дополнительный текст, читательская грамотность.

Annotation. The article analyzes the additional text of modern history textbooks, its methodological potential for the development of reading literacy. The author raises the problem of unity in the approaches to the definition of the additional text of the textbook, notes the importance of identifying the features of the additional text as a component of the modern history textbook, ways of realizing its methodological potential through tasks and situations for the development of literacy of students.

Keywords: history textbook, additional text, reading literacy.

Введение. Система отечественного образования находится в процессе активного обновления, а одной из главных задач современной школы стала необходимость «научить учиться» ребенка для полноценной жизни в обществе. Уточнение целей образования, безусловно, влечет за собой изменение средств ее достижения. Яркими примерами этого являются создание новых школьных учебников по истории, поиск эффективных способов работы с их текстами на уроке.

Действующие образовательные стандарты основной школы ставят одной из задач развитие универсальных учебных действий, например, читательской грамотности. Одновременно с этим ряд международных и отечественных исследований [8; 9] свидетельствуют о накопившихся методических проблемах в формировании этого метапредметного результата.

Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории будучи, в первую очередь, ориентированной на аксиологический и содержательный компонент учебника, не предлагает каких-либо новых решений и средств для реализации развивающей функции учебника. Очевидно, что без ее усиления и обновления, учебник не обеспечит современного уровня качественного образования.

Формулировка цели статьи. До сегодняшнего дня нельзя обойтись без учебника как основного источника информации и средства обучения. В.П. Беспалько считает, что на освоение новой методики преподавания учителю требуется 5–7 лет, поэтому основной выход педагогической науки в практику лежит именно через учебник, его содержание и методику построения. Совершенствование учебников – это непосредственное воплощение достижений педагогической мысли [1, с. 10]. Научный интерес к дополнительному тексту учебника истории обусловлен стремлением определить пути совершенствования учебника как одного из ведущих средств обучения. Целью статьи является определение особенностей дополнительного текста как компонента современного учебника истории, его методического потенциала для развития читательской грамотности обучающихся.

Изложение основного материала статьи. Сегодня доминирующая часть дополнительных текстов учебников истории представлены в первую очередь историческими документами. С момента появления первых учебников по истории («Синопсис, или Краткое описание о начале русского народа», 1614; «Древняя российская история» М. В. Ломоносова, 1766; «Сокращение Российской истории Н. М. Карамзина, в пользу юношества и учащихся Российскому языку», 1819, А.В. Таппе и т.д.) цитаты и отрывки из исторических источников использовались в ходе изложения основного материала для усиления образности, доказательности и эмоционального воздействия на читателя.

С первой половины XX века появляется визуальное отделение фрагментов исторических документов от основного текста (например, в дореволюционном учебнике Виппера Р.Ю., «История ВКП(б). Краткий курс»). Впервые же дополнительный текст как относительно отдельная подструктура учебника истории появляется в «Элементарном учебнике русской истории» А.Я. Ефименко 1917 года издания. Автор выделяет шрифтом мельче основного текст, который может быть «выпущен при занятиях без нарушения целостности предмета» как второстепенный текст. Выделение сведений, пусть и занимательных, происходит, как поясняет автор учебника во введении, в ответ на просьбы читателей. Методической целесообразности и важности в обучении истории автор не определяет. Но и подобный опыт несколько десятилетий оставался уникальным.

В советские годы вопросам школьного учебника было посвящено множество работ советских педагогов о его роли в образовательном процессе. Так, например, определение И.А. Каирова в учебнике педагогики 1948 г.: «Учебником называется книга, содержащая в себе *научное, последовательное, доступное для учащихся изложение содержания учебного предмета, соответствующее программе и требованиям дидактики*… дается материал, составляющий твердые основы знаний в данной области», – отражает суть господствующего отношения к советскому учебнику [Цитата по: 4, с. 153].

Качественно новым этапом в развитии школьного учебника истории и дополнительного текста стали 1960-е годы. Практически одновременно в учебниках появляются задание к параграфу, отдельные рубрики с историческими документами и вопросами к ним (Алексеев С.П., Карцов В.Г, Голин Э.М., Коровкин Ф.П.). Примечательно, что в этот же период начинают появляться различные хрестоматии по истории (Рогов А.Д., Линко Г.М, Каллистов Д. П., Утченко С. Л.), однако без заданий. Следующие тридцать лет дополнительный текст в учебниках играл исключительно второстепенную роль по отношению к основному, для заданий этого периода, в-первую очередь, характерно: поиск информации, заданной в явном виде с целью закрепления и углубления пройденного материала; эмоционально-воспитательное воздействие на учащихся, занимательность. Отметим, что в 1960–е гг. интенсивно внедряется принцип научности учебного

содержания, в целом «содержание формировалось как совокупность знаний, умений, навыков без ориентации на весь состав человеческой культуры» [4, с. 153].

В 1990-е годы появляется учебники «нового поколения», и дополнительный текст в некоторых изданиях «становится равным основному и по объему, и по значимости», «из средства углубления и конкретизации авторского текста», он превращается «в самостоятельный источник исторических знаний, содержащий подчас несколько иную, отличную от основного текста точка зрения на то или иное событие» [2, С. 181]. Примечательно, что этот период происходит отказ от учебных рисунков в пользу документально наглядных материалов [Там же, С. 182].

Несмотря на то, что дополнительный текст впервые появился в учебнике истории практически сто лет назад, в методической литературе по вопросам преподавания истории нет ясного, однозначного теоретического обоснования понятия «дополнительный текст», фактически отсутствует полноценно сформулированное определение.Традиционно методисты-историки под дополнительным текстом понимают исторические документы, научно-популярные и художественные тексты, биографические справки (Лазукова Н.Н., Вяземский Е.Е., Короткова М. В., Стрелова О.Ю, Студеникин М. Т.).

Наиболее современным, на наш взгляд, является определение Гельфман Э.Г., Холодной М.А, которые определяет дополнительный текст как «частную вербальную структуру, содержащую привлекаемый автором (авторским коллективом) для подкрепления и углубления положений основного текста учебный материал (иногда выходящий за рамки школьной программы); служащую целям усиления научной доказательности и эмоциональной нагрузки учебника, рассчитанную на ознакомление школьников с элементами исследовательской работы, способствующую дифференциации обучения» [3, с. 18]. В своем исследовании мы будем отталкиваться от данного определения.

Для выявления методического потенциала дополнительного текста для развития читательской грамотности нами были проанализированы учебники по отечественной истории (VI класс) «нового поколения» издевательств «Дрофа» (Андреев И.Л., Федоров И.Н, 2016), «Русское слово» (Пчелов Е.В., Лукин П.В, 2015), «Просвещение» (Торкунова А.В., 2016). Изложим основные итоги анализа учебников, прежде всего наиболее массовых – от издательства «Просвещение», так как именно в них нашли отчётливое отражение тенденции в развитии дополнительного текста. Полученные результаты целесообразнее всего представить в виде характеристик рубрик учебника, которые структурно относятся к дополнительному тексту. Для создания целостного представления о современном дополнительном тексте мы рассматриваем его в совокупности с учебными заданиями. Кроме этого, используем классификации текстов, читательских умений и уровней сложностей, представленных в исследовании PISA [10].

Учебник издательства «Дрофа» содержит три раздела, которые можно отнести к дополнительным текстам.

Эпиграф. Высказывание в начале параграфа, относящиеся к изучаемой теме (отрывки из исторических документов, мнения ученых). В конце параграфа есть задания к данной рубрике, направленных на стимулирование познавательной активности учащихся.

Лента времени. Несплошной текст, отражающий основные даты без событий.

Работа с источниками, мнение историка. Сплошной текст, в основном повествовательно-описательный. Задания направленны на разные группы умений: поиск, интерпретация, оценку. Сложность заданий достигается не за счет предполагаемых читательских действий, а самой специфики текста (архаизмов, историзмов).

Учебники издательства «Русское слово» содержат два раздела, которые можно отнести к дополнительным текстам: «Дополнительный текст», «Изучаем источник».

Дополнительный текст. Рубрика, которая содержит второстепенный материал, чаще всего в виде краткого пересказа исторических легенд и преданий. Задания к рубрике отсутствуют.

«Изучаем источник». Отрывки из исторических документов, доминируют задания направление на поиск информации, заданной в явном виде.

Наиболее разнообразно дополнительный текст представлен в учебниках издательства «Просвещение».

Материал для самостоятельной и проектной деятельности. Составной текст, который фактически ничем не отличается от обычного параграфа учебника.

История в лицах: современники. Очень лаконичный и простой несплошной текст в виде таблицы из двух ячеек. Одна ячейка содержит информацию о отечественном деятеле, вторая о зарубежном. Задания отсутствуют. Вероятно, предполагается, что рубрика будет способствовать формированию целостного представления об истории. Однако, она редко сама позволяет сделать вывод о какой-то взаимосвязи между персоналиями, кроме как хронологической.

Честь и слава отчества. Адаптированные сплошные повествовательно-описательные тексты памятников литературы, для выбранных отрывков характерна художественность, образность и эмоциональный окрас. Задания отсутствуют. Вероятно, предполагается, что рубрика будет способствовать формированию патриотизма, чувства любви и гордость.

Историки спорят. Составной сплошной текст, содержащий разные мнения об исторических событиях, явлениях, процессах. Фактически только эта рубрика содержит тексты рассуждения и толкования. Задания отсутствуют.

Изучаем документ. Рубрика содержит отрывки исторических источников (летописи, литературные произведения, труды историков и т.п.) Доминирует описательно-повествовательные сплошные тексты, с редким включением текстов-инструкций (нормативно-правовые акты). С одной стороны, тексты не содержат противоречий, имеют небольшой объем, вся важная информация задана в явном виде. С другой стороны, тексты содержат устаревшие слова и конструкции, лишнюю информацию. Единственная рубрика, которая содержит задания. Предлагаемый к ней методический аппарат имеет ряд преимуществ и недостатков. С одной стороны, почти к каждому тексту предлагаются задания разного уровня сложности от очень низкого до среднего. Задания направленны на разные группы умений: поиск, интерпретация, оценку. Иногда для выполнения задания нужно обратиться сразу к нескольким текстам. Специфика заданий, позволяет говорить, что они направленны на формирование чувственной оценки событий прошлого, образов исторической прошлого, получение или закрепление знаний об особенностях исторический событий, процессов и явлений. Для выполнения заданий требуется синонимическая переработка вопроса, иногда формулирование ответа сложнее, чем поиск необходимой информации.

Выводы. Результаты исследования позволяют сделать следующие выводы о дополнительном тексте в современном учебнике истории, его методическом потенциале для развития читательской грамотности.

С одной стороны, наблюдается повсеместное использование такого текста в учебниках истории, что свидетельствует о понимании его значимости и потенциале как одного из важнейших компонентов, постоянно увеличивается количество и тематика, назначение соответствующих рубрик и заданий. Иными словами, дополнительный текст окончательно перестал быть лишь источником необязательной и второстепенной информации, прослеживается стремление отдельных авторов предложить целостное методическое решение для организации полноценного урока в логике требований действующих образовательных стандартов. В современном учебнике дополнительный текст играет одну из ведущих ролей в достижении не только предметных, но и метапредметных образовательных результатов. Очевидно, что с его помощью стремятся воздействовать на эмоциональную сферу учащегося, дополнить «основной» текст занимательными фактами, закрепить материал, но и реализовать широкий спектр методических задач по достижению образовательных результатов, формированию универсальных учебных действий.

С другой стороны, достаточно часто учебные задания к дополнительным текстам отсутствуют (педагог должен самостоятельно их конструировать), доминирующая же часть существующих заданий достаточно традиционна и не всегда способствуют эффективному использованию дополнительного текста учителем, так как требуют проектирования учителем деятельностного подхода при использовании, разработки диагностического инструментария.

Немаловажным является вопрос отбора и адаптации текстов. Насыщенность архаизмами и историзмами без очевидных или предлагаемых авторами методических решений скорее негативно скажется на развитии читательской грамотности школьников, чем создаст благоприятную ситуацию для развития стратегий чтения. Остается открытым и вопрос отбора текстов (пока доминируют повествовательно-описательные тексты) и заданий, направленных на разные группы читательских умений, уровни сложности.

С учетом определения читательской грамотности[3] и теоретических походов к ней PISA [9], мы полагаем, что решение данных проблем во многом лежит в области изменения технологии, приемов работы с дополнительными текстами на уроках истории в целом, теоретического обоснования и описание лучших практик. С момента появления дополнительных текстов в учебниках истории и заданий к ним в 1960-е фактически изменились только формулировки рубрик, а методические подходы к работе с таким текстом остаются фрагментарными.

Таким образом, дополнительный текст, безусловно, обладает высоким методическим потенциалом и в разном виде обязательно присутствует в современных учебниках истории, однако, в полной мере он не реализуется. Отчасти из-за того, что инновационный опыт последних десятилетний, интересная практика работы учителей истории с текстом не нашли системного теоретического обоснования в методике и в рекомендованных учебниках. «Система мышления большинства педагогов связана в основном с четко организованной информацией, получаемой через учебники» [4, с. 161], и центральной проблемой методических исследований эффективной работы с дополнительным текстом как компонентом современного учебника истории должны стать обоснование, разработка и апробация комплекса методических условий достижения метапредметных образовательных результатов, в том числе для развития читательской грамотности школьников.

Литература:

1. Беспалько В.П. Теория учебника: Дидактический аспект. М.: Педагогика, 1988.
2. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Теория и методика преподавания истории. М.: Владос, 2003.
3. Гельфман Э.Г., Холодная М.А. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся. СПБ.: ПИТЕР, 2006.
4. Журавлева О.Н. Дидактическая концепция гуманитаризации содержания современного школьного учебника: дис. ... д-р. пед. наук: 13.00.01. СПб, 2013.
5. Короткова М.В., Студеникин М.Т. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях: практическое пособие для учителей. М.: Владос, 1999.
6. Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в школе. М.: Владос, 2000.
7. Теория и методика обучения истории. Словарь-справочник / В.В. Барабанов, Э.В. Ванина, Л.К. Ермолаева, О.Н. Журавлева и др. / под ред. В.В. Барабанова, Н.Н. Лазуковой. М.: Высшая школа, 2007.
8. Цукерман Г.А., Ковалева Г.С., Кузнецова М.И. Становление читательской грамотности, или Новые похождения Тяни-Толкая // Вопросы образования. 2015. № 1. С. 284–300.
9. Цукерман Г.А. Оценка читательской грамотности. Презентация и обсуждение первых результатов международной программы PISA- 2009. М., 2010.

[3] Читательская грамотность – способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни

УДК 796.332.015.12

кандидат социологических наук, доцент Хурамшина Айгуль Зуфаровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);
кандидат исторических наук, доцент Норден Александр Петрович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);
преподаватель Чубатова Галина Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань)

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДИКИ РАЗВИТИЯ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПРИМЕНЕНИЕМ ПОДВИЖНЫХ ИГР

Аннотация. В статье представлено экспериментальное обоснование эффективности методики развития координационных способностей детей старшего дошкольного возраста с применением подвижных игр. В эксперименте приняли участие две группы испытуемых 5-7 лет по 30 человек в каждой. Авторами приведен сравнительный анализ показателей развития координационных способностей до и после педагогического эксперимента, а также рассчитаны темпы прироста различных видов координационных способностей.

Ключевые слова: координационные способности, дошкольники, методика развития, педагогический эксперимент.

Annotation. Experimental justification of efficiency of a technique of development of coordination abilities of children of the advanced preschool age with application of outdoor games is presented in article. In an experiment two groups of examinees of 5-7 years on 30 people have taken part in everyone. Authors have provided the comparative analysis of indicators of development of coordination abilities before and after a pedagogical experiment and also rates of a gain of different types of coordination abilities are calculated.

Keywords: coordination abilities, preschool children, development technique, pedagogical experiment.

Введение. Физическое воспитание дошкольников представляет собой комплекс оздоровительно-образовательных мероприятий, основу которых составляет двигательная деятельность [12, 13]. Развитие двигательной функции зависит от того, насколько специально организованные педагогические воздействия будут соответствовать естественному возрастному процессу ее морфофункционального созревания и стимулировать тем самым онтогенетическое развитие моторики [4, 7, 8, 15, 18, 20]. Кроме того, известно, что развитие двигательной функции зависит от трех факторов: генетически обоснованных двигательных способностей, произвольной активности ребенка, связанной с выполнением множества движений в повседневной жизни и специально организованных педагогических воздействий, стимулирующих естественный ход онтогенетического развития моторики [2, 3, 5, 6, 9, 10]. В дошкольном возрасте интенсивно развиваются координационные способности, такие как точность воспроизведения движений, способность к воспроизведению и дифференцированию пространственно-временных и динамических параметров движений, способность к ориентации в пространстве, реагирующая способность, способность к статическому и динамическому равновесию, способность к перестроению двигательных действий [1, 11, 14, 16, 17, 19].

С целью развития координационных способностей коллективом авторов была разработана методика комплексного развития координационных способностей (далее КС) детей старшего дошкольного возраста, основанная на применении подвижных игр различной интенсивности и нестандартных заданий.

Для экспериментального обоснования эффективности применения разработанной нами методики развития координационных способностей у детей 5-7 лет был проведен педагогический эксперимент. Эксперимент проводился в течение 6 месяцев и включал в свое содержание 48 физкультурно-оздоровительных занятий. Были сформированы две группы – экспериментальная (ЭГ) и контрольная группы (КГ) по 30 человек в каждой.

Физкультурно-оздоровительные занятия в экспериментальной и контрольной группах проводились два раза в неделю по 20-30 минут. В процессе физического воспитания детей экспериментальной группы применялась разработанная нами методика развития координационных способностей. В контрольной группе развитие координационных способностей детей осуществлялось в рамках традиционных подходов к организации учебно-воспитательного процесса.

Перед началом педагогического эксперимента и после его завершения было проведено тестирование показателей уровня развития координационных способностей. В таблице 1 представлены показатели координационных способностей испытуемых до педагогического эксперимента. Сравнительный анализ этих данных показывает, что до начала педагогического эксперимента указанные выше способности были относительно одинаковыми у испытуемых экспериментальной и контрольной групп, что говорит об их однородности по уровню развития координационных способностей.

Таблица 1

Показатели развития координационных способностей детей 5-7 лет) экспериментальной и контрольной групп до педагогического эксперимента

Тесты \ возрастные группы		Показатели развития координационных способностей, Хср.±δ					
		Дети 5 лет		Дети 6 лет		Дети 7 лет	
		КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ(n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)
«Проба Ромберга», с		8,5±2,5	8,5±2,5	17,3±4	17,2±3,9	41,5±7,8	41,5±7,8
		p>0,05		p>0,05		p>0,05	
Обегание предметов, с		8,16±0,7	8,16±0,8	6,9±0,2	6,9±0,2	6,24±0,4	6,24±0,4
		p>0,05		p>0,05		p>0,05	
Ловля падающей линейки, см	П	32,4±2,5	32,9±73,7	28,5±4,1	27,6±3	23,6±1,4	23,8±2,1
	Л	35,1±0,9	35,1±2,4	29,3±3,4	28,6±3,9	26,3±1,8	24,5±2,1
	p	p>0,05		p>0,05		p>0,05	

Примечание: КГ- контрольная группа, ЭГ- экспериментальная группа. Хср - среднее арифметическое, δ-стандартное отклонение

В таблице 2 представлены показатели развития координационных способностей испытуемых, детей дошкольного возраста 5-7 лет, контрольной и экспериментальной групп до и после завершения педагогического эксперимента. Тестирование, проведенное после эксперимента, показало, что произошли изменения большинства изучаемых показателей по сравнению с исходными данными ($p < 0,05$) в экспериментальной группе (табл. 2).

Таблица 2

Показатели развития координационных способностей детей 5-7 лет) экспериментальной и контрольной групп до и после педагогического эксперимента

Тесты \ возрастные группы		Эксперимент	Показатели координационных способностей Хср.±δ					
			Дети 5 лет		Дети 6 лет		Дети 7 лет	
			КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ(n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)
«Проба Ромберга», с		До	8,5±2,5	8,5±2,5	17,3±4,0	17,2±3,9	41,5±7,8	41,5±7,8
		После	8,6±1,9	11,9±2,3	23,7±4,4	29±7	49±7	57,5±4,9
		При-рост, %	1,2	28,6	27	40,7*	15,3*	27,8*
		Р	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p<0,05*	p<0,05*	p<0,05*
Обегание предметов, с		До	8,16±0,7	8,16±0,8	6,9±0,2	6,9±0,2	6,24±0,4	6,24±0,4
		После	7,86±0,7	7,55±0,7	6,62±0,3	6,1±0,5	5,68±0,5	5,33±0,5
		При-рост, %	3,7	7,5*	4,1	11,6*	9	14,6*
		p	p>0,05	p<0,05*	p>0,05	p<0,05*	p>0,05	p<0,05*
Ловля падающей линейки, см	П	До	32,4±2,5	32,9±73,7	28,5±4,1	27,6±3	23,6±1,4	23,8±2,1
	Л		35,1±0,9	35,1±2,4	29,3±3,4	28,6±3,9	26,3±1,8	24,5±2,1
	П	После	30,5±4	23,1±2,7*	27,2±4,4	24,1±3,4	21,8±1,7	20,2±2,3
	Л		33,2±2,6	24,5±2,6*	27,9±5,2	24,8±5,1	24,1±3,4	21,7±4,8
	П	Прирост,%	6	36*	4,7	13,5*	7,9*	16,4*
	Л		5,6	36*	4,9	14,2*	8,7	12,1
	П	Р	p>0,05	p<0,05*	p>0,05	p<0,05*	p<0,05*	p<0,05*
	Л		p>0,05	p<0,05*	p>0,05	p<0,05*	p>0,05	P>0,05

Примечание: КГ- контрольная группа, ЭГ- экспериментальная группа. Хср - среднее арифметическое, * - достоверность различий при p<0,05, П-правая рука, Л-левая рука

Для обоснования эффективности применения методики развития координационных способностей мы сравнили прирост показателей координационных способностей у испытуемых всех групп (табл. 3).

Таблица 3

Прирост показателей развития координационных способностей испытуемых ЭГ и КГ в педагогическом эксперименте, %

возрастные группы / Тесты	Показатели прироста координационных способностей, %					
	Дети 5 лет		Дети 6 лет		Дети 7 лет	
	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ(n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)
	Достоверность различий					
«Проба Ромберга», %	*способность к сохранению равновесия:*					
	11,2	28,6	27	40,7	15,3	27,8
	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p<0,05*	p<0,05*	p<0,05*
Обегание предметов, %	*способность к ориентации в пространстве:*					
	3,7	7,5	4,1	11,6	9	14,6
	p>0,05	p<0,05*	p>0,05	p<0,05*	p>0,05	p<0,05*
Ловля падающей линейки, %	*реагирующая способность:*					
	6	36	4,7	13,5	7,9	16,4
	5,6	36	4,9	14,2	8,7	12,1
	p>0,05	p<0,05*	p>0,05	p<0,05*	p<0,05*	p<0,05*
	p>0,05	p<0,05*	p>0,05	p<0,05*	p>0,05	p<0,05*

Примечание: * - достоверность различий между ЭГ и КГ при p=0,95

За период педагогического эксперимента у детей 5 лет экспериментальной группы замечены изменения в показателях координационных способностей, которые проявились в повышении уровня развития способности к сохранению статического равновесия. Следует отметить, что темпы прироста изучаемого показателя у испытуемых экспериментальной группы существенно улучшились (p<0,05), в сравнении с испытуемыми контрольной группы (табл. 2) Так, у детей 5 лет темпы прироста показателей, отражающих уровень развития способности к сохранению статического равновесия в тесте «Проба Ромберга», составили в ЭГ – 28,6%, в КГ –1,2%. Анализ показателей, отражающих уровень развития способности к ориентации в пространстве по тесту «Слаломный бег», выявил, что испытуемые экспериментальной группы на обегание предметов затратили меньше времени по сравнению с детьми контрольной группы (p<0,05) (табл. 3). У детей ЭГ результат улучшился на 7,5%, в КГ не было выявлено статистически значимых изменений изучаемого показателя и составил 3,7% прироста. Существенно улучшились темпы прироста показателя реагирующей способности по тесту «Ловля падающей линейки» для правой и левой рук составили, соответственно, в экспериментальной группе по 36% для обеих рук, в контрольной группе результаты практически не изменились (табл. 1).

В процессе педагогического эксперимента**,** анализ полученных данных показал, что у детей 6 лет произошли различные изменения показателей координационных способностей (табл. 2). Положительный эффект проявился в более высоком приросте показателей способности к сохранению статического равновесия: темпы прироста у детей 6 лет в экспериментальной группе составил 40,7%, у испытуемых контрольной группы эти показатели составили 27% соответственно. У испытуемых экспериментальной группы выявлены более высокие приросты показателей способности к ориентации в пространстве. Прирост результатов в тесте «Обегание предметов» составил 11,6%, у испытуемых контрольной группы эти показатели равнялись 4,1%.

Результаты тестирования, отражающие уровень развития реагирующей способности (тест «Ловля линейки») после педагогического эксперимента в экспериментальной группе оказались достоверно выше, чем у детей в контрольной группе (табл. 2). Темпы прироста показателей составили при выполнении теста правой рукой в ЭГ-14,1%, в КГ – 8,8%, левой рукой в ЭГ-13,5%, в КГ – 4,7% (табл. 3).

Обобщая вышесказанное, следует отметить, что у 6-летних детей, по сравнению с детьми 5-и лет, отмечен более высокий прирост большинства изучаемых показателей. Несмотря на это, показатели изучаемых координационных способностей в экспериментальной группе достоверно выше, чем в контрольной группе, что доказывает эффективность разработанной методики.

У детей 7 лет как экспериментальной, так и контрольной группе выявлено достоверное повышение показателей, отражающих уровень развития способности к сохранению статического равновесия. Однако в экспериментальной группе замечены более высокие темпы прироста, тогда как в контрольной группе темпы прироста изучаемого показателя относительно ниже-15,3%, чем в ЭГ-27,8 (табл. 3). После педагогического эксперимента по тесту «Обегание предметов» в ЭГ результаты выросли (p<0,05) 14,5%, в то время как в КГ статистически значимых изменений изучаемого показателя не выявлено и прирост составил 9%(p>0.05) (таблица 2).

В ходе эксперимента наблюдается статистически достоверное повышение уровня развития реагирующей способности, как в КГ, так и в ЭГ. Наибольший прирост изучаемого показателя (p<0,05) наблюдаются при выполнении теста правой рукой в ЭГ на 16,4%, в КГ немного ниже – 7,9%. Как в КГ, так и в ЭГ при выполнении теста левой рукой показатели незначимы (ЭГ-12,1% и КГ-8,7%) (табл. 2).

Выводы. Таким образом, применение разработанной нами методики в физическом воспитании детей старшего дошкольного возраста обеспечивает положительный эффект и оказывает значимое влияние на развитие различных КС занимающихся. Были выявлены различные темпы прироста показателей координационных способностей:

-высокий прирост координационных способностей в ЭГ у дошкольников 5 лет был выявлен в способности к сохранению равновесия (29,8%), средние (11%-15%) – в способности к ориентации в пространстве;

-высокие темпы прироста КС в ЭГ дошкольников 6 лет были выявлены в способностях в удержании позы (Проба Ромберга) -40,7%, средние (11%-15%) – в способностях к сохранению равновесия и к ориентации в пространстве. Наибольший прирост изучаемого показателя (p<0,05) наблюдаются при выполнении теста правой рукой в ЭГ на 16,4%, в КГ немного ниже – 7,9%. Как в КГ, так и в ЭГ при выполнении теста левой рукой показатели незначимы (ЭГ-12,1% и КГ-8,7%);

-различные темпы прироста показателей координационных способностей у дошкольников 7 лет: высокие (27 % и выше) - в развитии способностей удержания статического положения; средние (14 % - 25 %) - в развитии способностей к ориентации в пространстве.

Результаты педагогического эксперимента свидетельствуют о достоверном преимуществе испытуемых, входившие в экспериментальные группы всех трех возрастов, в приросте показателей координационных способностей, что позволяет сделать заключение об эффективности разработанной нами методики развития КС, основанной на применении подвижных игр и нестандартных заданий.

Литература:

1. Баширова Д.М., Бурцева Е.В. Экспериментальное обоснование эффективности применения методики формирования игрового внимания у юных теннисистов // В сборнике: Современные проблемы и перспективы развития системы подготовки спортивного резерва в преддверии XXXI Олимпийских игр в Рио-Де-Жанейро Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием. Поволжская ГАФКСиТ, 2015. – С. 193-195.
2. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Садыкова С.В Экспериментальное исследование уровня развития креативного компонента спортивной культуры личности в процессе познавательной физкультурно-спортивной деятельности // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – С. 286.
3. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Евграфов И.Е. Реализация личностно ориентированного подхода в физическом воспитании студентов на основе избранного вида спорта // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – С. 50.
4. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Бобырев Н.Д. Педагогические закономерности и дидактические принципы обучения студентов избранному виду спорта в процессе формирования спортивной культуры студентов // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 1. – С. 67.
5. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Мугаллимова Н.Н. Экспериментальное исследование уровня развития операционного компонента спортивной культуры студентов в процессе обучения избранному виду спорта // Современные наукоемкие технологии. – 2016.– № 9-2. – С. 264-268.
6. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Русакова С.С. Экспериментальное исследование уровня развития информационного компонента спортивной культуры студентов в процессе учебно-познавательной физкультурно-спортивной деятельности // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 4. – С. 186.
7. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Норден А.П. Экспериментальное исследование уровня развития рефлексивного компонента спортивной культуры личности в процессе формирования ценностно-смысловых ориентаций студентов к самостоятельной организации спортивного стиля жизни // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 95. – С. 253.
8. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Файзрахманов И.И. Исследование уровня развития физического компонента спортивной культуры личности в процессе спортивно ориентированного физического воспитания студентов на основе циклических видов спорта // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 9-1. – С. 103-107.
9. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Драндров Г.Л. Теоретические и методические основы развития координационных способностей в художественной гимнастике. – Чебоксары, 2014.
10. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Софронов И.Л. Сущность и содержание физической культуры личности // Образование и саморазвитие. – 2012. – Т.2 –№ 30. – С. 139-146
11. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Дедловская М.В. Экспериментальное исследование уровня развития аксиологического компонента спортивной культуры личности в процессе формирования положительного ценностного отношения студентов к физкультурно-спортивной деятельности // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 9-3. – С. 475-479.
12. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Данилова Г.Р. Исследование уровня развития мотивационного компонента спортивной культуры в процессе спортивно ориентированного физического воспитания студентов на основе игровых видов спорта // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 4-1. – С. 76-79.
13. Бурцева Е.В., Игошина Н.В., Игошин В.Ю. Экспериментальное исследование особенностей морфофункционального состояния женщин среднего возраста, занимающихся оздоровительной физической культурой // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-6. – С. 1284-1288.
14. Бурцев В.А., Драндров Г.Л., Боровик С.Г. Теоретическая модель спортивной культуры личности // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-17. – С. 3816-3820.
15. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Теория и методика подготовки будущих учителей физической культуры к профессиональной творческой деятельности. – Чебоксары, 2014.
16. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Зорин С.Д. Программное обеспечение спортивно ориентированного воспитания учащихся // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2008. – № 6. – С. 6-18.

17. Захарова Г.П., Баранова Э.А., Васильева Н.Н., Дерябина М.Ю., Семенова Т.Н., Парфенова О.В., Велиева С.В., Гусева Т.С., Иванова Н.В., Никоноров В.Т., Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Варламова М.Е., Ильина Л.Л., Быкова О.Н., Мустафина А.Р., Викторова Е.И. Инновации в дошкольном образовании: учебное пособие / Под общей редакцией Г.П. Захаровой. Москва, 2014

18. Зорин С.Д., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Показатели социально-психологического климата в коллективе и критерии привлекательности бригадных форм работы тренеров по легкой атлетике // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 6-1. – С. 170-174

19. Зорин С.Д., Лащенов В.И., Бурцев В.А. Исследование показателей ценностного отношения подростков к здоровью и здоровому образу жизни // Теория и практика физической культуры. – 2008. – № 2. – С. 46.

20. Мугаллимова Н.Н., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Взаимосвязь учебно-познавательных видов деятельности студентов в процессе формирования спортивной культуры личности // В сборнике: Современные проблемы и перспективы развития системы подготовки спортивного резерва в преддверии XXXI Олимпийских игр в Рио-Де-Жанейро Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием. Поволжская ГАФКСиТ, 2015. – С. 392-394.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Цыплакова Светлана Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Сундеева Марина Олеговна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

МЕТОД ПРОЕКТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Особым значением в практике современного образовательного процесса обладает метод проектов. Авторами рассматривается вопрос о применении метода проектов в системе профессионального образования. Определено, что метод проектов предполагает использование в совокупности исследовательских, проблемных и поисковых методов деятельности. В процессе исследования авторами определены и проанализированы отличительные характеристики и особенности данного метода. В основу метода проектов положена прагматическая направленность на конкретный результат, который можно получить путем решения той или иной практической задачи. Более того, этот результат можно увидеть, ощутить, осмыслить и затем применить в дальнейшей деятельности.

Ключевые слова: метод проектов, профессиональной обучение, система профессионального образования.

Annotation. The method of projects has a special level in the practice of the modern educational process. The authors consider the application of technologies in the system of vocational education. It is determined that the project method assumes the use of research, problem and search methods of activity in the aggregate. In the process of research, the authors analyzed the distinctive characteristics and features of this method. The project method is based on a pragmatic focus on a specific result, which can be obtained by solving a particular practical problem. Moreover, this result can be seen, felt, comprehended and then applied in the future.

Keywords: project method, vocational training, vocational education system.

Введение. Метод проектов занимает особое место среди инновационных педагогических технологий и предполагает собой использование окружающей среды в качестве лаборатории, где и происходит процесс познания. Разработкой направления применения проектного метода в обучении занимались такие отечественные педагоги-исследователи как В.В. Гузеева, М.Б, Павлова, С.В. Судакова и др.

Формулировка цели статьи. Целью статьи является выявление характеристик и особенностей метода проектов в системе профессионального образования.

Изложение основного материала статьи. Е.С. Полат определяет метод проектов как «способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологию), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом».

Метод проектов – это модель обучения, которая вовлекает обучающегося в процесс решения сложных проблем. Он является составной частью учебного процесса и представляет собой такую систему обучения, при которой студент приобретает знания, умения и навыки в процессе самостоятельного выполнения практических заданий, которые меняются и усложняются в процессе работы над ними.

В основе проектной технологии лежит развитие познавательных способностей обучающихся, умений ориентироваться в справочном материале, развитие критического и творческого мышления студентов. Проекты предлагают обучающемуся роль, в которой необходимо изучить и разобрать проблему и принять определенное решение.

Метод сам по себе является одной из категорий дидактики и определяется как «совокупность приемов, операций овладения определенной областью практического или теоретического знания, той или иной деятельности». Это путь и способ организации процесса познания. Поэтому, говоря о методе проектов, в первую очередь нужно иметь в виду именно способ достижения дидактической цели через детальную проработку проблемы, которая должна завершиться реальным практическим результатом, оформленным соответствующим образом.

В основу метода проектов положена прагматическая направленность на конкретный результат, который можно получить путем решения той или иной практической задачи. Более того, этот результат можно увидеть, ощутить, осмыслить и затем применить в дальнейшей деятельности. Но для достижения такого результата необходимо научить студентов размышлять самостоятельно, уметь решать проблемы, задействуя разносторонние знания, пытаться спрогнозировать результаты и последствия различных вариантов решения проблемы, а также учиться устанавливать причинно-следственные связи между действием и последствием.

Метод проектов нацелен на самостоятельную деятельность обучающихся (индивидуальную, парную, групповую), которая реализуется в течение определенного периода времени. Данная технология в первую очередь предусматривает решение определенной проблемы. С одной стороны, это предполагает использование комплекса различных средств и способов обучения, а с другой – потребность интегрирования знаний из разных областей и возможность применять разносторонние навыки.

Метод проектов ориентирован не на объединение знаний, навыков и умений, а именно на их практическое использование и формирование новых компетенций, в том числе и путем самообразования. Когда обучающиеся вовлечены в организацию проекта, появляется возможность формировать и отрабатывать новые методы деятельности в социокультурной среде. Таким образом, технология проектного обучения представляет собой совокупность исследовательских, творческих и проблемных методов.

Как отмечает Е.С. Полат, практика применения проектного метода показывает, что «вместе учиться не только легче и интереснее, но и значительно эффективнее».

Проекты, применяемые в обучении, подразделяются на несколько групп, которые формируются на основе следующих признаков:

1.Преобладающая деятельность (экспериментальная, поисковая, ролевая, ознакомительно-ориентировочная и пр.).

2. Предметно-содержательная область.

3. Характер контактов участников проекта.

4. Количество задействованных в проекте человек.

5. Продолжительность проекта.

Каждый из типов проектов имеет свои сильные стороны. Однако, независимо от вида проекта, все они объединены следующими общими характеристиками:

- оригинальность;
- направленность на результат;
- ограниченные временные рамки;
- организованность действий.

Если взять за основу ту деятельность обучающихся, которая преобладает в проекте, можно выделить следующие типы проектов:

1. Исследовательский проект. Данный вид предполагает собой определение и изучение проблемы с учетом всех принципов научного исследования. Такие проекты основываются на четко определенных целях, значимости в обществе, имеют прекрасно продуманную структуру, являются актуальными и интересными для всех участников. Основные стадии работы над таким проектом это: определение темы, целей и задач проекта, изучение проблемы, выдвижение гипотезы, подведение и обсуждение итогов проделанной работы. Такой вид проектов часто предлагается студентам в качестве экзамена и для его подготовки и реализации выделяется достаточное количество времени.

2. Информационный проект. Такой проект обычно направлен на представление широкой аудитории. Собранная и изученная информация подвергается всестороннему анализу. При создании такого проекта учитываются возможности исправлений по ходу работы. Структура подобных проектов так же должна быть тщательно продумана.

3. Практико-ориентированный проект. Результаты проектов подобного типа, прежде всего, направлены на интересы выполняющих его студентов (презентация, документ, статья, фильм, справочный материал). Структура такого проекта должна учитывать все возможные функции каждого из его участников, а в процессе проведения регулярно происходит предварительная оценка проекта.

Проектное обучение сочетает в себе определенный комплекс психологических, педагогических, организационных и управленческих средств, при помощи которых можно научить студента созидательной деятельности. Можно сказать, что основной целью проектной технологии является создание условий, в которых обучающиеся:

- самостоятельно занимаются поиском новой информации в различных дополнительных источниках;
- с помощью приобретенных знаний решают практические и познавательные задачи;
- развивают навыки общения, работая в различных группах;
- развивают исследовательские умения (выявление проблем, сбор информации, наблюдение, проведение эксперимента, обобщение).

Имея подобные отличительные черты, технология проектного обучения выделяется из основной массы других образовательных технологий и представляет собой качественную образовательную практику.

При применении метода проектов преподаватель основывается на интересах студентов, их компетенциях, направляет обучающихся в выборе цели таким образом, чтобы обучающиеся могли реализовать содержание учебной деятельности в зоне ближайшего развития, способны были проанализировать свою деятельность и подвести ее итоги. Исходя из этого понятия «проектное обучение», «метод проектов», «проектная учебная деятельность» являются связными и нераздельными.

Проектная учебная деятельность студентов – это составляющая часть проектного обучения, связанная с определением и удовлетворением потребностей обучающихся путем проектирования и создания материального изделия, которое обладает объективной или субъективной новизной. Данная деятельность является самостоятельной работой обучающихся, в которую входят:

-определение практической задачи;

-выбор содержания и цели работы в процессе теоретической проработки материала;

-практическое исполнение задачи при консультативной роли преподавателя.

Таким образом, педагогическая деятельность выступает обратной стороной технологии проектного обучения.

Метод проектов является одной из составных частей дидактической системы и представляет собой отдельную педагогическую методику, включающую в себя объединение и применение актуальных знаний, а так же приобретение новых. Такая методика основывается на деятельности каждого студента, его нуждах, потребностях и интересах; строит образовательный процесс на основе инициативы. Реализация метода происходит через систему учебно-познавательных способов и подходов, когда обучающиеся сталкиваются с необходимостью преодоления возникающих трудностей и противоречий. Метод проектов является одной из личностно-ориентированных педагогический технологий, которая реализует основные принципы гуманистического подхода в образовании: уделение внимания индивидуальным особенностям каждого обучающегося и направленность на развитие критического мышления студентов. Основные подходы к реализации проекта дают возможность актуализировать общие компетенции в соответствии с ФГОС.

Различные виды реализуемых проектов позволяют студентам включиться в процесс преобразовательской деятельности, начиная с этапа создания проекта и вплоть до его реализации.

Условия применения метода проектов в системе профессионального образования сводятся к следующему:

1. Наличие важной проблемы, которая требует решения путем исследовательского, творческого поиска и применения знаний из различных областей.
2. Практическая и теоретическая значимость ожидаемых результатов.
3. Применение творческих методов при проектировании.
4. Поэтапное выполнение проекта.
5. Самостоятельная деятельность обучающихся.

В процессе проектной деятельности у студентов формируется проектное мышление. При реализации этой технологии решаются следующие задачи:

- развитие познавательных способностей;
- рост мотивации к обучению;
- развитие способностей к самообразованию;
- навыки ориентации в информационном пространстве;
- развитие умения выделять главное в массе материала;
- обучение студентов рефлексии;
- обучение умению выступать на публике и умению аргументировать свою точку зрения;
- развитие критического мышления.

Метод проектов обладает особой важностью в практике образования в целом, однако при его применении возникает противоречие на социально-педагогическом уровне. С одной стороны, необходимо постоянно осваивать новые методы обучения, обусловленные требованиями общества и необходимостью обучения и воспитания поколения людей, способных самостоятельно творчески мыслить и принимать решения. С другой стороны, нужно сохранить проверенные временем идеи и опыт обучения, интегрируя в него новые веяния.

Выводы. Таким образом, среди главных достоинств метода проектов можно выделить следующие:

1. Актуальность. В центре технологии находится студент и его активное участие, позволяющее применять приобретенные знания, умения и навыки на практике.
2. Создание комфортной образовательной среды.
3. Дифференцированный подход, который позволяет студентам полностью реализовать свой творческий потенциал, в результате чего решаются многие задачи личностно ориентированного обучения.
4. Использование информационных технологий.
5. Формирование исследовательских умений.
6. Мотивирующий характер обучения.
7. Предоставление права выбора и возможности самостоятельного контроля процесса.

Литература:

1. Булаева М.Н., Лапшова А.В., Петров Ю.Н. Проектное обучение в профессиональных образовательных организациях при управлении корпоративным образованием взрослых // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2015. № 10. С. 220-231.
2. Ваганова О.И., Гладкова М.Н., Трутанова А.В. Формирование проектной компетенции будущих бакалавров в вузе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 51-54.
3. Гладкова М.Н., Ваганова О.И., Смирнова Ж.В. Технология проектного обучения в профессиональном образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-3. С. 80-83.
4. 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.
5. Маркова С.М., Горлова В.Г. Проектная технология обучения студентов в условиях профессионально-педагогического образования // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. С. 270.
6. Самерханова Э.К., Имжарова З.У. Организационно-педагогические условия формирования готовности будущих педагогов к проектной деятельности в условиях цифровизации образования // Вестник Мининского университета. 20138. Т.6 № 2 (23). С. 2.
7. Цыплакова С.А. Педагогическое проектирование: сущность и особенности // Вестник Мининского университета. 2013. № 4 (4). С. 17.

УДК: 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Челнокова Елена Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Казначеева Светлана Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студент Емельянова Анна Максимовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Аннотация. В данной статье авторы обращаются к рассмотрению практики инклюзивного образования в современной образовательной системе. Отмечается рост толерантности общества по отношению к лицам с ограниченными возможностями здоровья, что находит своё отражение в законодательно закреплённых актах. Рассматривается вопрос о появлении в России инклюзивных образовательных практик. Сравниваются два вида образования для людей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью: интегрированное и инклюзивное. Даётся определение инклюзивного образования. Одной из эффективных форм организации инклюзивного обучения выступает дистанционное обучение, рассматриваемое авторами в качестве наиболее доступной и открытой формы организации процесса образования. Определяются и раскрываются принципы организации дистанционного обучения в условиях инклюзивного образования. Указываются преимущества и ограничения дистанционного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Раскрывается значение понятия специальных условий обучения. Важным условием перехода к инклюзивной форме образования, его успешность авторы видят в системе тьюторского сопровождения и поддержки обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Определяются виды сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Указываются цель, задачи и принципы тьюторской деятельности в ситуации инклюзивного образования.

Ключевые слова: интегрированное и инклюзивное образование, дистанционное обучение, сопровождение, тьютор.

Annotation. In this article, the authors turn to the consideration of the practice of inclusive education in the modern educational system. There is an increase in the tolerance of society towards people with disabilities, which is reflected in legislative acts. The question of the emergence of inclusive educational practices in Russia is being considered. Two types of education for people with disabilities and disabilities are compared: integrated and inclusive. The definition of inclusive education is given. One of the effective forms of organizing inclusive education is distance learning, considered by the authors as the most accessible and open form of organization of the educational process. The principles of the organization of distance learning in an inclusive education are determined and disclosed. The advantages and limitations of distance education for students with disabilities are indicated. The meaning of the concept of special learning conditions is revealed. An important condition for the transition to an inclusive form of education, the authors see its success in the system of tutor support and support for students with disabilities. The types of accompaniment of trainees with disabilities are determined. The goal, objectives and principles of tutoring activities in a situation of inclusive education are indicated.

Keywords: integrated and inclusive education, distance learning, support, tutor.

Введение. Развитие инклюзивных подходов к обучению – одна из актуальных проблем современной образовательной системы. В основе концепции инклюзивного образования идея о равенстве прав на образование всех обучающихся независимо от особенностей физического, психического, культурно-этнического, языкового развития. В современной системе высшего образования существующая инклюзивная идеология характеризуется как понимание места и роли молодого человека с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в обществе и в образовательном пространстве, так и стратегического ресурса проектирования профессиональной образовательной среды, условий и механизмов получения образования [1].

В последнее время в России наблюдается очевидный рост толерантности по отношению к инвалидам. Это связано со специальными акциями, организованными инвалидами, с работой правительства, политиков и чиновников, обсуждающих проблемы инвалидов, которые находят всё больше сторонников. Но главное – стала формироваться определённая социальная модель понимания инвалидности, используемая профессионалами при оценке существующих у человека проблем со здоровьем. Общество пришло к осознанию существующей многие годы дискриминации по отношению к инвалидам. На сегодняшний день работодатели вынуждены считаться с потребностями людей с ограниченными возможностями здоровья, с их правами. Это закреплено законодательно в государственных документах: Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 18 апреля 2008 года № АФ 150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами»; Федеральный закон от 24 ноября 1995 года № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», а также Конвенция ООН о правах инвалидов и др. Национальная образовательная инициатива « Наша новая школа» уточняет, что «особое внимание должно быть сосредоточено на создании условий для полноценного включения в образовательное пространство и успешной социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [2].

Изложение основного материала статьи. Проблема обеспечения полноценного образования и интеграции людей с адаптивными возможностями здоровья в общество нашла отражение в трудах: о доступности высшего образования для инвалидов – М.И.Никинтина; о психолого-педагогическом и медико-

социальном сопровождении инвалидов в образовательном процессе – Е.И.Казакова, Н.И.Никитина, Л.М.Шипицина; о специальных образовательных технологиях для лиц с инвалидностью – Л.П.Храпылина; об организации процесса образования в специализированных учебных заведениях среднего профессионального образования лиц с инвалидностью – О.С.Андреева, В.А.Ермоленко; о профессиональном самоопределении и профориентации инвалидов – Е.М.Старобина, С.А.Стеценко.

На сегодняшний день отмечается рост численности обучающихся и подростков с ограниченными возможностями здоровья. Около 450 миллионов человек с психическими и физическими нарушениями в развитии насчитывается в мире на сегодняшний день. 785 млн человек в возрасте от 15 лет и старше являются инвалидами. Дети в этом числе составляют соответственно 95 млн и 13 млн. Всего на планете 200 миллионов обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Каждый год в России появляется на свет около 50 тысяч младенцев, которых признают инвалидами [3, с. 48-50].

В нашей стране появление первых инклюзивных образовательных учреждений относится к 80-90-годам прошлого века, когда не было нормативно-правовой базы и уровень доступности образовательной среды был крайне низким [4, с. 4292-4297]. В 1991 году в Москве открывается школа инклюзивного образования «Ковчег» (№1321), её появление было инициировано московским Центром лечебной педагогики и родительской общественной организацией.

Осень 1992 года отмечена началом реализации в России проекта «Интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья». В 11 регионах страны созданы экспериментальные площадки по интегрированному обучению обучающихся-инвалидов. 31 января 2001 года участниками Международной научно-практической конференции по проблемам интегрированного обучения была принята Концепция интегрированного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. В 2008-2009 гг. Министерством образования и науки РФ модель инклюзивного образования в порядке эксперимента внедряется в образовательных учреждениях различных типов в субъектах Российской Федерации (Архангельская, Владимирская, Ленинградская, Московская, Нижегородская, Новгородская, Самарская, Томская и другие области).

Возможность организации совместного обучения обучающихся с различными образовательными потребностями впервые нашла отражение в распоряжении Правительства РФ от 29.12.2010 №1756-р «Об утверждении Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года». Однако этот документ затронул вопрос о интеграции образования.

При сравнении интегрированного и инклюзивного образования следует обратить внимание на серьёзную разницу в содержании данных понятий. Р.Димештейн и И.Ларикова придерживаются мнения, что интеграция (от лат. Integration – соединение) является процессом развития. Инклюзия же (калька с англ.inclusion – включение) рассматривается как добавление, присоединение каких-либо элементов. Таким образом, мы приходим к выводу, что интеграция является процессом двусторонним, симметричным, в то время как инклюзия – выступает процессом однонаправленным, ассиметричным [5, с. 27-64].

Обращаясь к рассмотрению определения инклюзивное образование, следует отметить, что указанный термин произошёл от латинского «include» – заключаю, включаю; во французском варианте «inclusif» – включающий в себя. Таким образом, инклюзивное образование выступает процессом развития общего образования, подразумевающего доступность образования для всех, в том числе и для людей с ограниченными возможностями здоровья. В основе инклюзивного образования идеология, пропагандирующая исключение какой бы то ни было дискриминации инвалидов и обеспечивающая равноправное отношение ко всем людям. При этом должны быть созданы определённые условия для людей, нуждающихся в особых образовательных потребностях.

Инклюзивное, или включённое, образование – термин, который используется при описании процесса обучения обучающихся с особыми потребностями.

Инклюзивное образование выступает процессом развития общего образования, подразумевающим доступность образования для всех, то есть приспособления к всевозможным нуждам всех обучающихся, что в состоянии обеспечить доступ к образованию для обучающихся с особыми потребностями [6, с. 23].

Инклюзивное образование как организация учебного процесса предполагает, что все дети оказываются включёнными в общую образовательную систему без ограничений физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и пр.; проходят обучение по месту жительства со здоровыми детьми своего возраста в образовательных школах общего типа, которые ориентированы на учёт образовательных потребностей и на оказание необходимой специальной поддержки.

Эффективность инклюзивного образования напрямую зависит от психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, которое можно определить как целостную системно организованную деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и психологического развития ребёнка в образовательной среде.

Инклюзивное образование рассматривается как образование для каждого в отношении его приспособления к нуждам людей с физическими нарушениями, такое образование осуществляется непосредственно во взаимоотношении: обучающиеся с инвалидностью осваивают различные виды деятельности, общаются, у них регулируется самооценка, они приобретают поддержку, дружбу сверстников, становятся увереннее в своих силах. У них происходит формирование мировоззрения, желание жить и работать в стремительно меняющемся мире.

Инклюзивное обучение строится на использовании определённых образовательных технологий и педагогических программ, которые направлены на реализацию инклюзии. Важнейшим принципом инклюзивного образования является соблюдение равенства во всех академических требованиях. При данном подходе обучающиеся с инвалидностью в состоянии увидеть свой реалистический образ, у них развивается самооценка, уверенность в своих возможностях. Стимулами к дальнейшей учебной деятельности в данном случае могут выступать погружение в образовательную деятельность и чувство успеха от процесса и результатов. Постепенно развиваются инициатива, характер, воля, способности. Возможно развитие общественных навыков, коллективизма, организаторских и лидерских качеств. Важно, что обучающийся с инвалидностью получает возможность самостоятельно и осознанно сделать профессиональный выбор. При этом создаётся ситуация равных социальных возможностей.

Одной из эффективных форм организации инклюзивного обучения выступает дистанционное обучение, рассматриваемое в качестве наиболее доступной и открытой формы организации процесса образования. Дистанционное образование имеет как преимущества, так и определённые ограничения. Это этические проблемы построения коммуникаций преподаватель-обучающийся. [7, с. 127-131]. Занятия в дистанционном формате способны существенно облегчить и расширить возможности освоения образовательных программ. Но отрицательным моментом здесь выступает снижение возможности социальной адаптации, так как ограничиваются возможности включения в фактическое образовательное пространство. Дистанционное обучение базируется на следующих принципах:

- активности и самостоятельности обучающегося как основного субъекта образовательного процесса, мотивированного на получение образования;
- кооперативной деятельности, понимаемый как совместная деятельность обучающегося и педагога, направленная на планирование, реализацию, оценивание и коррекцию образовательного процесса; важным аспектом является превалирование деятельностной стороны дистанционного обучения над информационной, следовательно, содержание учебного материала подчинено основным видам деятельности обучаемого; весь процесс обучения построен нам рефлексии опыта обучающегося и результатов учебной деятельности.
- опора на жизненный опыт как один из источников обучения;
- индивидуализации: выбор индивидуальной образовательной программы, учитывающей образовательные потребности и цели, опыт, психологические и физические возможности;
- актуализации результатов обучения – применение в практической деятельности полученных знаний;
- рефлексивности – осмысление процесса обучения, способов деятельности и изменений в собственной учебной деятельности;
- модульно-блочная организация содержания обучения и деятельности обучающегося: каждый отдельно взятый курс создаёт полное представление об изучаемой области знаний;
- содержание обучения и характер взаимодействия в процессе обучения должны быть проблематичны, диалогичны и практикоориентированы;
- системности и целостности – содержание, методы, средства обучения и виды деятельности должны быть в соответствии;
- соотнесённости видов коммуникации – осуществление общения посредством Интернета в состоянии снизить психологическую напряженность и способствовать раскрепощению; однако отследить динамику изменений потребностей и отследить траекторию развития обучающегося возможно лишь при непосредственном общении. В связи с этим возникают определённые трудности, связанные с экспертизой результатов творческой деятельности, решением нестандартных ситуаций.

Организация дистанционного обучения в ситуации инклюзивного образования имеет свои особенности:

- должны быть учтены особенности, интересы, способности и потребности обучающихся; темп деятельности не ограничен во времени и относительно свободен;
- потребность в специфическом мультимедийном оборудовании;
- активное включение в процесс обучения родителей и близких обучающегося;
- обучающийся находится в привычной обстановке, не испытывая дискомфорта, связанного с передвижением и незнакомыми местами;
- процесс обучения сопровождается использованием современных информационно-коммуникационных технологий.

В Федеральном Законе «Об образовании в РФ» специальные условия обучения трактуются как условия обучения, воспитания и развития обучающихся, которые включают в себя применение специальных образовательных программ и методов организации образовательного и воспитательного процесса, специальных дидактических материалов, предоставление услуг помощника, организацию и проведение коррекционных занятий индивидуально и в группе, обеспечение посещения организаций, которые осуществляют образовательную деятельность, оказываются необходимыми при освоении программ образования детьми с ограниченными возможностями здоровья. Основным компонентом, на наш взгляд, в данной ситуации является наличие помощника, ассистента, консультанта по инклюзивному образованию.

Важным условием перехода к инклюзивной форме образования, его успешность – это система сопровождения и поддержки обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Процесс сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья оказывается включён в структуру образовательного процесса, цели, построение, содержание и методы оказываются определяющими для инклюзивного образования. Сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья подразделяется на виды:

- организационно-педагогическое сопровождение, в задачу входит осуществление контроля учебной деятельности обучающегося с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с графиком учебного процесса: посещаемость занятий; оказание помощи в организации самостоятельной работы; консультирование по возникающим вопросам; мониторинг результатов промежуточной аттестации; консультирование преподавателей и сотрудников по вопросам психофизических особенностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;
- психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, у которых наблюдаются проблемы в образовательном процессе, связанные с коммуникацией и социальной адаптацией; в задачу входит изучение, развитие и коррекция личности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, психопрофилактика и коррекция возникающих личностных проблем, профессиональное самоопределение;
- медицинско-оздоровительное сопровождение – диагностика физического состояния обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, создание условий для сохранения здоровья, для развития адаптационного потенциала;
- социальное сопровождение характеризуется совокупностью мероприятий, которые включены в образовательный процесс и направлены на социальную поддержку лиц с инвалидностью в процессе инклюзивного образования (социальные выплаты, материальная помощь, стипендии).

Деятельность тьютора в данной ситуации приобретает особое значение. Тьютор может выступить как связующее звено, обеспечить координацию деятельности педагогов, социальных педагогов, психологов, различных специалистов на любом этапе образовательного процесса. Тьютор способствует успешному

включению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательную среду, что соответствует ориентации Федеральных Государственных образовательных стандартов нового поколения.

Тьюторство в качестве образовательной технологии насчитывает уже немало столетий. Основной задачей данной технологии является сопровождение индивидуального образования на основе осознания индивидуальных целей образования, выбора соответствующих средств и форм образования, которые будут являться наиболее эффективными именно в ситуации осознанных специфических целей, разработки продолжительной программы получения образования с мониторингом её продуктивности и оцениванием субъектно-значимых результатов [8, с. 23].

Тьюторство исследовалось многими учёными (Н.Ю.Белякова, Т.М.Ковалёва, Н.В.Рыбалкина и др.), в результате научных исследований сложилось определение тьютора: педагог-наставник, преподаватель-консультант; наставник, воспитатель, куратор студенческой группы; индивидуальный научный руководитель обучающихся, воспитатель в учебном заведении; индивидуальный научный консультант студента. Исследование выявило, что тьюторская деятельность понимается в качестве содействия, поддержки, помощи в самоопределении; создания условий для поиска, пробы себя и т.д.; планирования и организации деятельности обучающихся; организации самостоятельной работы; в качестве содействия обучающемуся при освоении и использовании знаний при решении образовательных и жизненных вопросов.

Тьюторская деятельность в ситуации инклюзивного образования может реализовываться по следующим направлениям:

- создание условий социализации обучающихся среди сверстников;
- оказание помощи и поддержки в разработке индивидуального образовательного маршрута обучения и в адаптации индивидуальной образовательной программы;
-создание «безбарьерной» образовательной среды.

Общие принципы тьюторства должны соотноситься с принципами инклюзивного образования:

1. Ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
2. Каждый человек способен чувствовать и думать;
3. Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;
4. Все люди нуждаются друг в друге;
5. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;
6. Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников;
7. Для всех обучающихся достижение прогресса, скорее, может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут;
8. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека [9].

Цель тьюторской деятельности состоит в успешном включении обучающегося с ограниченными возможностями здоровья в образовательную среду. Реализация указанной цели требует решения ряда задач:

- необходимо создание комфортных условий нахождения обучающегося в образовательном учреждении: сопровождение посещения образовательного учреждения, организация мест для учёбы, отдыха; обеспечение особого режима, связанного с временной организацией образовательной среды в соответствии с реальными возможностями обучающихся;
- сотрудничество с педагогическим коллективом для создания единой образовательной среды, обеспечивающей психологический комфорт;
- социализация как включение обучающегося в образовательную среду и формирование положительных межличностных отношений в коллективе.

Выводы. Таким образом, обладающий вышеперечисленными компетенциями тьютор в инклюзивном образовании – это эффективная организация и сопровождение всего процесса обучения. Тьютор в инклюзивном образовании, учитывая потребности всех участников, способствует формированию толерантности и коммуникабельности. Тьюторское сопровождение – одно из необходимых и важных условий качественного образования для многочисленной категории обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Тьюторская деятельность в ситуации инклюзивного образования будет способствовать более успешному решению вопросов их адаптации в современном обществе. Целесообразным, на наш взгляд, является создание соответствующего структурного подразделения в среде вуза, целью которого будет создание условий по обеспечению инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья по программам высшего образования [10, с. 2-3]. Практика инклюзивного образования в вузе – это возможность обучения и дальнейшего трудоустройства лиц с особыми образовательными потребностями. Охватывая взглядом ретроспективу общественного отношения к людям с инвалидностью, можно сказать, что оно менялось от прямого неприятия и оказания элементарной медицинской помощи до концепции самостоятельного независимого существования, основой которого выступает культура достоинства. На сегодняшний день общество пришло к признанию людей с инвалидностью важной составляющей общества.

Литература:

1. Кудрявцев В.А., Каштанова С.Н. Терминологическое поле понятия «безбарьерная дидактика» в системе инклюзивного высшего образования // Вестник Мининского университета. 2017. №2. С. 3.

2. Национальная образовательая инициатива «наша новая школа». Утверждена Президентом РФ Д.Медведевым 04 февраля 2010 года, Пр-271. [Электронный ресурс]. http://base.garant.ru/6744437/ (дата обращения 26.10.2017).

3. Воронова Е. Г., Харлампиева С. Я., Шейко Н. Адаптация обучающихся с ОВЗ в группах компенсирующей направленности ДОУ. Актуальные вопросы современной педагогики: материалы V междунар. науч. конф. (г. Уфа, май 2014 г.). - Уфа: Лето, 2014. - С. 48-50

4. Гребенникова В.М. Развитие инклюзивного образования в Российской Федерации: проблемы и перспективы. Fundamental Research №2, 2015. - С. 4292-4297.

5. Дименштейн Р.П., Ларикова И.В. Интеграция «особого» ребенка в России: законодательство, практика и перспективы // Особый ребенок: исследования и опыт помощи, 2000. Вып. 3. - С. 27-64.

6. Челнокова Е.А., Набиев Р.Д. Внедрение тьюторской деятельности в образовательное пространство высшего учебного заведения // Вестник Мининского университета. 2014. №4 (8). С. 38.

7. Зиневич.О.В., Рузанкина Е.А. Этические проблемы внедрения инноваций в сферу образования. // Высшее образование в Росии. 2010. №12. – С. 127-131

8. Челнокова Е.А., Тюмасева З. И. Тьюторская деятельность в дистанционном обучении // Вестник Мининского университета. 2016. №3 (16). С. 17.
9. Понятия и принципы инклюзивного образования. [Электронный ресурс] https://bibliomir83.blogspot.ru/2014/04/blog-post 4004.html. (дата обращения 26.102017).
10. Поляков В.Л. Учреждения среднего профессионального образования: от конкуренции к развитию // Среднее профессиональное образование. 2010. №5 - С. 2-3
11. Korsakova T.V., Chelnokova E.A., Kaznacheeva S.N., Bicheva I.B., Lazutina A.L., Perova T.V. Transformation of corporate culture in conditions of transition to knowledge economics. International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Т. 11. № 11. С. 4690-4698.
12. Челнокова Е.А. Тьюторское сопровождение научно-исследовательской деятельности школьников в профильной школе // Исследовательская работа школьников. 2009. № 3. - С. 42-46.

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Челнокова Елена Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Казначеева Светлана Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студент Емельянова Анна Максимовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВЫХ КУРСОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗА

Аннотация. Авторы обращаются к рассмотрению вопроса социального интеллекта и ценностных ориентаций студентов высшей школы. Говоря об актуальности исследования, авторы указывают, что социальный интеллект и ценностные ориентации обеспечивают психологическую адаптацию студентов к новым социально-экономическим условиям и системам образования, участвуют в формировании профессионального самоопределения. Рассматривая социальный интеллект, авторы обращаются к трактовке данного понятия исследователями Э.Л.Торндайком, Ф.Моссом и Т.Хантом, Г.Олпортом. При рассмотрении понятия «ценностные ориентации» авторы обращаются к истории и дают его определение, опираясь на исследования психолого-педагогической литературы. С целью исследования социального интеллекта и ценностных ориентаций студентов высшей школы авторы провели эксперимент, с основу которого положен тест для исследования социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. О'Салливена. Ценностные ориентации студентов оценивались по трем универсальным факторам: оценки (ценности), силы (потенция) и активности, разработанные Ч.Осгудом.

Ключевые слова: интеллект, социальный интеллект, ценностные ориентации, тест, студенты, высшая школа.

Annotation. The authors turn to the issue of social intellect and value orientations of students of higher education. Speaking about the relevance of the study, the authors point out that social intelligence and value orientations provide for the psychological adaptation of students to new socio-economic conditions and educational systems, and participate in the formation of professional self-determination. Considering social intelligence, the authors turn to the treatment of this concept by researchers ELTorndyke, F.Moss and T. Khant, G.Olport. When considering the concept of value orientations, the authors turn to his history and give a definition based on the research of psychological and pedagogical literature. In order to study the social intelligence and value orientations of high school students, the authors conducted an experiment based on a test for the study of the social intelligence of J. Guilford and M. O'Sullivan. The students' value orientations were assessed according to three universal factors: assessments (values), strength (potency), and activity developed by C. Osgood.

Keywords: intellect, social intelligence, value orientations, test, students, higher school.

Введение. Актуальность исследования социального интеллекта и ценностных ориентацией студентов объясняется тем, что они, являясь системообразующим элементом мировоззрения, обеспечивают психологическую адаптацию студентов к новым социально-экономическим условиям и системам образования, участвуют в формировании профессионального самоопределения. Именно ценностные ориентации, выражая отношение к миру и себе, оказывают влияние на направленность и содержание социальной активности, наполняют жизнь смыслом и определяют духовный стержень человека. Социальный интеллект является способностью правильно понимать поведение окружающих. Данная способность является необходимой с целью эффективного межличностного взаимодействия и успешной социальной адаптации [6]. Ценностные ориентации – это важнейший компонент структуры личности. Ориентируясь на степень его развитости, можно говорить об уровне сформированности личности. Именно ценности выступают в качестве побудительной силы и причины, ориентируясь на которые индивид выбирает тот или иной способ действия. Ценностные ориентации, с данной точки зрения, являются элементами мотивационной структуры личности, основываясь на которых индивид выбирает цель, мотив определённой деятельности, учитывая особенности создавшейся ситуации [8]. Определение уровня развития социального интеллекта и ценностных ориентаций студентов высей школы представляют определённый интерес с точки зрения адаптации студентов к новой образовательной среде и освоению избранной специальности для дальнейшей профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. В определении социального интеллекта современными исследователями читаем, что это способность ориентироваться на значимые референции представления как самого себя, так и окружающих, на взаимоотношения между ними, результат и прогнозирование как собственного поведения, так и других участников взаимодействия, которые обеспечивают положительный эффект в межличностном взаимодействии, успешную социальную адаптацию и умение определять подходящие варианты осознанного, опосредованного влияния на решения другого человека для достижения собственных или общих коммуникативных или предметных целей [1].

Самое первое упоминание термина «интеллект» встречается в психологической науке в 1920г. В работе Э.Л.Торндайка рассмотрению подверглась трехкомпанентная модель интеллекта, которая включала в себя способность понимать и оперировать идеями (абстрактный интеллект), конкретными предметами (механический интеллект) и людьми (социальный интеллект). То есть Э.Л.Торндайк данным понятием обозначил особое качество интеллекта – эффективность и дальновидность в межличностных отношениях. Продолжили обозначенную мысль Ф.Мосс и Т.Хант. В их определении социальный интеллект выступает способностью «уживаться» с другими людьми и способностью «иметь дело» с окружающими людьми. На деле указанная способность является основой способностей к организации и коммуникации детей и взрослых и главным основанием для профессиональной деятельности, которая относится к сфере «человек-человек» [9].

Г.Олпорт определяет социальный интеллект в качестве способности прогнозировать возможные поведенческие реакции индивида. Интересно, что Г.Олпорт находит связь между формированием мнения о человеке и указанной выше способностью. В определении Г.Олпорта социальный интеллект выступает своеобразным «социальным даром», который обеспечивает комфортные отношения между людьми. Результат этих отношений – успешная социальная адаптация [7].

Многие исследователь склонны связывать с социальным интеллектом значимые сферы жизни человека: успешность в профессиональной деятельности, в творчестве. Отмечается, что социальный интеллект непосредственно влияет на эффективность межличностного взаимодействия и даёт возможность индивиду совершенствоваться и реализовывать собственный потенциал, несмотря на изменяющиеся условия современности благодаря успешной адаптации.

Понятие «ценностные ориентации» имеет под собой социальные, исторические и культурные основания. Оно непреложно сопряжено с жизнедеятельностью человека. Определяя содержательную сторону направленности личности, система ценностных ориентаций является основой её отношения к миру, людям, к самому человеку. Система ценностных ориентаций выступает основой мировоззрения и центром мотивации жизненной активности, фундаментом концепции и философии жизни [4].

Интерес к изменению ценностей и ценностных ориентаций начал проявляться исследователями с начала 60-х годов XX века. Это выражалось в консультировании по вопросам получения образования и профессионального выбора [10].

С целью диагностики всевозможных аспектов направленности личности разработаны: методика «Жизненные цели» Т.Тарочковой, словацкого психолога; тест Д.Сьюпера и Д.Невила «Шкала ценностей»; методика М.Рокича «Изучение ценностей человека»; опросник Олпорта-Верона-Линдсея и др.

Опираясь на исследования, опубликованные в психолого-педагогической литературе, определяем ценности как принятое философией, этикой, эстетикой, социологией понятие, которое характеризует социально-историческое значение определённых явлений окружающего мира для общества и личности.

Ориентируясь на ценности, человек осуществляет выбор, принимает решение об очерёдности и способах реализации в определённых условиях потребности. Культурные достижения общества обуславливают содержание ценностей. Мир ценностей выступает сферой духовной деятельности человека, его нравственного сознания, привязанностей, это те оценки, которые выражают меру духовного богатства человека [5].

Ценностные ориентации являются достаточно устойчивым, избирательным отношением человека к сочетанию материальных и духовных благ и идеалов, рассматриваемых в качестве предметов, целей или средств для удовлетворения потребностей личности в жизни. Здесь происходит объединение всего жизненного опыта, который накоплен в индивидуальном развитии личности. Это даёт представление о жизненных притязаниях и определяет поведение индивида и его взаимоотношение с окружающими [2].

Социально-экономические процессы, происходящие в стране, вызвали ряд изменений, что отразилось на формировании ценностных ориентаций молодежи, в том числе и студенческой. По данным многих исследований ценностных ориентаций студенчества, основное содержание ценностных ориентаций современных студентов вузов заключается: в сохранении жизни и здоровья как высших жизненных ценностей; в первостепенности духовно-нравственных опор (счастье, любовь, хорошая семья, будущее детей, дружба); в образованности, хорошей работе и высоком материальном положении; в личной конкурентоспособности, карьере, успехе, престиже; в креативности, развитии своих способностей и индивидуальности, в сохранении духовной независимости и самоуважения; в активных социальных контактах и социальной компетентности.

В исследовании социального интеллекта и ценностных ориентацией студентов экономических и педагогических специальностей Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина использовались: тест социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. О'Салливена, позволяющий полно и разносторонне рассмотреть проявления способностей оценивать и прогнозировать социальные ситуации, и метод семантического дифференциала, разработанный Ч.Осгудом. В исследовании приняли участие 94 студента первого курса, из них 46 студентов, обучающихся по направлению подготовки «Менеджмент», и 48 студентов, обучающихся по направлению подготовки «Профессиональное обучение» профиль «Правоведение и правоохранительная деятельность». Данные исследования социального интеллекта не выявили достоверных отличий в показателях студентов различных направлений подготовки. Социальный интеллект представляет собой систему интеллектуальных способностей, определяющих адекватность понимания поведения людей. Полученные средние значения по тесту Дж. Гилфорда и М. О'Салливена свидетельствуют о достаточной развитости социального интеллекта студентов. Так, способность предвидения последствий поведения соотносится к зоне выше среднего, что свидетельствует об умении студентов выстраивать стратегию собственного поведения для достижения поставленной цели, ориентироваться в невербальных реакциях участников взаимодействия и знания нормо-ролевых моделей и

правил, регулирующих поведение людей. Показатели адекватности отражения вербальной и невербальной экспрессии, понимания логики развития сложных ситуаций межличностного взаимодействия, понимания внутренних мотивов поведения людей соотносятся к зоне среднего уровня развития.

Полученные данные свидетельствуют о том, что студенты обеих групп достаточно чувствительны к характеру и оттенкам вербальных и невербальных способов человеческих взаимоотношений, адекватно проявляют ролевую пластичность и способны анализировать сложные ситуации взаимодействия людей, понимают логику их развития.

Ценностные ориентации студентов оценивались по трем универсальным факторам: оценки (ценности), силы (потенция) и активности, разработанные Ч.Осгудом. Наибольшую эмоциональную привлекательность у студентов обоих направлений подготовки (фактор оценки) имеют понятия – «мое будущее», «мое увлечение», «общение с людьми», «достижение успеха», наименьшую – «выполнение обязанностей». У студентов экономических специальностей по сравнению со студентами, обучающимися по профилю «Профессиональное обучение», было выявлено более ценное и серьезное отношение к учебе. Для девушек обоих направлений более высокую ценность имеют такие понятия, как «интересное занятие», «материальное благополучие», «признание окружающих».

В результате анализа выявлено, что наибольшее субъективное влияние на личности испытуемых (фактор силы) оказывает выбор своей профессии («моя профессия»). Это объясняется тем, что все испытуемые являются студентами первого курса, соответственно, они испытывают на себе воздействие от собственного первоначального профессионального выбора. Наименьшее влияние на обе группы студентов оказывают понятия «общение с людьми» и «мое настоящее», что может говорить о достаточной личностной зрелости испытуемых. Достоверных отличий между группами студентов по данному фактору не выявлено.

Наиболее динамичными (фактор активности) в обеих группах оказались понятия «моя профессия», «моя карьера» и «мое будущее». При этом показатели фактора активности понятия «моя профессия» достоверно выше у юношей обеих групп, чем у девушек. Наименее динамичны у студентов обеих групп такие понятия, как «мои друзья», «выполнение обязанностей» и «интересное занятие». Качественных отличий между студентами обоих направлений подготовки анализ не выявил.

Выводы. Таким образом, студенты обоих направлений подготовки имеют достаточно развитый социальный интеллект и развитую способность к рефлексии, позволяющие легко уживаться в коллективе, поддерживать оптимальный психологический климат, проявлять больше интереса, смекалки и изобретательности в учебе. Ценностные ориентации, сформированные в результате социализации студентов, достаточно оптимальны для освоения выбранного ими направления подготовки.

Литература:

1. Берклунд А.В. Социальный интеллект как условие операционной готовности будущих психологов к консультативной деятельности: Диссертация на соискание учёной степени канд. псих. наук. Сургут, 2007. – 208 с.
2. Бойков В.Э. Ценностные ориентации россиян как фактор интеграции и дезинтеграции общества // Социология власти. 2009. №7. - С. 29-41.
3. Казначеева С.Н. Студенческий возраст и организация познавательной активности студентов // Высшее образование сегодня, 2006. №12 – С. 46-47
4. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций. М., 1992. – 17 с.
5. Лисовский В.Т. Духовный мир и ценностные ориентации молодёжи России: учеб.пособие для студентов вузов / С.-Петербург.гуманитар.ун-т профсоюзов. СПб., 2000 – 508 с.
6. Мусина В.П. Социальный интеллект студентов и обучение в высшей школе//Alma mater. 2015. № 6 – С. 22-28.
7. Оппорт Г. Становление личности: избр.тр. / пер.с англ. Л.В.Трубицыной и Д.А.Леонтьева: под общ.ред. Д.А. Леонтьева. М., 2002.
8. Ручка А.А. Ценностный подход в системе социологического знания. Киев: Наукова думка, 1987- 451 с.
9. Микляева Н.В. Социальный интеллект как фактор социальной адаптации, социализации и профессиональной ориентации // В сб.: Социализация детей дошкольного и младшего школьного возраста как инвестиция в будущее сборник научных статей по материалам межрегиональной дистанционной научно-практической конференции, посвященной 120-летию со дня рождения Л.С. Выготского. 2016. - С. 26-37.
10. Стойлик А.Ю. Ценностные ориентации: социально-психологический и гендерный аспекты // Журнал прикладной психологии. 2003. №6. - С. 60-69.
11. Казначеева С.Н., Челнокова Е.А., Репина Р.В., Агаев Н.Ф. Роль тренингов в развитии познавательной активности студентов в рамках профессионального самоопределения // Дискуссия. 2015. № 4. - С. 103-108.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Ческидова Ирина Борисовна
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Екатеринбург)

РОЛЬ УГЛУБЛЕННОЙ ПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы формирования компетентности студентов педагогического вуза, будущих специалистов дошкольного и начального образования в области художественно-эстетического развития ребенка в связи с углубленной профильной подготовкой. Формированию профессиональной компетентности студентов способствуют прохождение педагогической практики, работа в творческой группе, организация выставок, изучение курсов по выбору, разработка конспектов занятий, разработка и защита педагогического проекта, организация мини-выставок учебных и творческих работ, участие в конференциях различного уровня.

Ключевые слова: углубленная профильная подготовка, педагогическая практика, творческая группа, курс по выбору.

Annotation. The article deals with the formation of the competence of students of a pedagogical university, future specialists in preschool and primary education in the field of artistic and aesthetic development of a child in connection with in-depth profile training. The formation of professional competence of students is facilitated by the passage of pedagogical practice, work in a creative group, the organization of exhibitions, the study of elective courses, the development of lecture notes, the development and protection of a pedagogical project, the organization of mini-exhibitions of educational and creative work, participation in conferences of various levels.

Keywords: in-depth profile preparation, teaching practice, creative group, elective course.

Введение. Изменения, происходящие во всех сферах общества, во многом определяют задачи современного этапа модернизации российского образования. Введение федеральных государственных образовательных стандартов актуализирует проблему формирования у будущих педагогов профессиональных компетенций, необходимых для реализации новых профессиональных функций и широкого спектра педагогических задач в изменяющихся условиях рынка труда.

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования будущий педагог ориентирован на профессиональное развитие, готовность к реализации задач, поставленных перед дошкольным и начальным образованием, достижение профессиональной компетентности [1].

Изложение основного материала статьи. Программа подготовки бакалавров профиля «Начальное образование и дошкольное образование» предполагает изучение дисциплин, связанных с художественным развитием детей дошкольного и младшего школьного возраста, изучение курсов по выбору, направленных на освоение практических умений работы в разных техниках и разными материалами, углубленным изучением отдельных вопросов художественного образования и эстетического воспитания. Помимо этого, формированию профессиональной компетентности в данной области способствует прохождение педагогической практики по углубленной профильной подготовке по специализации «Изобразительное искусство», работа в творческой группе, направленная на изучение и систематизацию опыта работы педагогов дополнительного образования, организация выставок учебных и творческих работ студентов на факультете, работа над рефератами и статьями в рамках изучения дисциплин художественного цикла, участие в конференциях и других мероприятиях, связанных с обобщением опыта художественно-эстетического образования дошкольников и младших школьников в городе и области.

В процессе изучения дисциплин «Теория и практика изобразительного искусства», «Теории и технологии художественно-эстетического образования в начальной школе», «Теории и технологии художественного развития детей дошкольного возраста» студентами выполняются следующие виды работ: разработка конспектов занятий, разработка и защита педагогического проекта, показ фрагментов урока на практических занятиях, изготовление наглядных пособий, организация и оформление мини-выставок учебных и творческих работ, написание статей по изучаемым темам, выступления на внутривузовских учебно-практических конференциях и заочное участие в конференциях различного уровня.

Помимо освоения теоретического материала в рамках изучения вышеуказанных дисциплин предполагается свободное овладение студентом навыками работы в разных техниках, доступных для детей дошкольного и младшего школьного возраста и разными графическими и живописными материалами, умение выполнять педагогический рисунок, использовать разнообразные приемы для создания художественного образа. Изучение программ по изобразительному искусству для начальной школы и программ дошкольных образовательных организаций образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» дополняется ознакомлением с программами кружков, студий, детских школ искусств. Это также способствует готовности студента к реализации профессиональных задач, к руководству изобразительной деятельностью детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Прохождение педагогической практики по специализации предполагает углубленное знакомство студентов с организацией и проведением занятий по предмету «Изобразительное искусство» в начальной школе и образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» в дошкольной образовательной организации. В процессе прохождения педагогической практики у студентов формируются навыки подготовки и проведения уроков, в том числе изобразительного искусства, совершенствуются собственные художественно-творческие умения, навыки исследования, осмысления, интерпретации детского рисунка. Помимо проведения уроков студенты проводят дополнительные мероприятия по предмету, разрабатывают сценарии внеурочных мероприятий, ставящих целью дать учащимся более полное представление о работе художника и способствующие формированию познавательного интереса к изобразительному искусству, оформляют мини-выставки детских рисунков, проводят беседы с детьми об искусстве и анализируют ответы учащихся.

В результате прохождения практики у студентов формируются представления об особенностях детского рисунка, умение планировать работу по художественно-эстетическому развитию детей дошкольного и младшего школьного возраста, планировать собственную педагогическую деятельность, устанавливать взаимодействие с участниками педагогического процесса, умение представить результаты своей работы.

По отзывам студентов, руководство изобразительной деятельностью детей не вызывало затруднений. Посещение занятий, проведенных студентами в период прохождения практики показало, что студенты владеют навыками работы в разных техниках и разными материалами, знакомы с содержанием программ образовательных областей «Художественно-эстетическое развитие» и «Изобразительное искусство», имеют представление о возрастных особенностях изобразительной деятельности детей, формах и методах проведения занятий. В то же время студенты отмечают возникающие сложности при формулировании цели и задач занятий, при оценивании работ детей, необходимости учитывать индивидуальный темп работы детей и проявления творческой инициативы учащихся, при проведении занятий преобладает объяснительно-иллюстративный метод.

Большое значение в формировании профессиональной компетентности будущего педагога имеет получение дополнительных специальностей в области изобразительного искусства. Подготовка студентов к будущей профессиональной деятельности предполагает формирование творчески активной личности учителя современной школы. Изучение дисциплин по выбору «Практикум по отдельным видам изобразительного

искусства», «Практикум по декоративно-прикладному искусству» и др. способствует более полному пониманию студентами языка изобразительного искусства, взаимосвязи разных видов искусства, освоению основ изобразительной грамоты, повышает общекультурный уровень. Это поможет будущему специалисту в планировании и организации работы с детьми, прочтении информации, заложенной в детском рисунке, обработке рисуночных тестов, налаживанию контакта с ребенком. На занятиях большое внимание уделяется изучению различных техник декоративно-прикладного искусства (батик, вышивка, квиллинг и пр.). Учитель начальной школы и воспитатель должен уметь эмоционально выражать свое отношение к изучаемой теме, владеть основами рисунка и живописи, знать историю изобразительного искусства и основные произведения, уметь использовать музыкальные и литературные произведения на уроках изобразительного искусства с целью создания учащимися в своих рисунках эмоционально выразительного образа. Таким образом, при изучении дисциплин по выбору студенты получают не только теоретические знания, но и практические умения и навыки, которые помогут им успешно осуществлять руководство кружками и студиями эстетического развития ребенка.

Развитие личности будущего педагога может проходить и через использование системы творческих заданий по дисциплинам художественного цикла, через создание атмосферы на занятиях, способствующей формированию положительного эмоционального отношения к учебе.

Нами был проведен опрос 41 студента факультета психолого-педагогического образования НТГСПИ, в ходе которого были заданы следующие вопросы: «Почему вы пошли в педагогический вуз?», «Как вы оцениваете роль изобразительного искусства в развитии личности младшего школьника?», «Как вы считаете, поможет ли вам изучение дисциплин художественного цикла в дальнейшей профессиональной деятельности?», «Готовы ли вы самостоятельно проводить занятия с детьми по изобразительному искусству?».

Среди опрошенных 23 человека выбрали педагогическую специальность по убеждению, 6 человек под влиянием родителей или знакомых, у 9 человек выбор специальности был случайным. Оценивая роль изобразительного искусства в развитии ребенка, 36 человек отметили большое значение этого фактора, 2 человека затруднились в ответе, 3 человека ответили отрицательно. 35 человек из числа опрошенных положительно ответили на вопрос о значимости изучения художественных дисциплин для будущего педагога. Большинство студентов положительно ответили на вопрос о готовности самостоятельно проводить занятия с детьми по изобразительному или декоративно-прикладному искусству.

В том, что не все студенты осознают необходимость изучения художественных дисциплин для успешного осуществления своей будущей профессиональной деятельности, имеет значение и различный уровень довузовской подготовки в области искусства. В школах не всегда в полном объеме преподаются такие предметы, как «Изобразительное искусство», «Музыка», «Мировая художественная культура». Лишь единицы опрошенных получили дополнительное образование в специализированных детских художественных и музыкальных школах.

Таким образом, возникает ситуация, когда ряд студентов не имеет представления об основах изобразительной грамоты, истории изобразительного искусства, впервые осваивает простейшие техники работы и различные художественные материалы, что, в свою очередь требует от преподавателя художественных дисциплин дифференцированного подхода к студентам.

Часто у студентов можно встретить достаточно низкую самооценку своих работ, своих творческих возможностей. Повышению самооценки, осознанию себя как творческой личности может способствовать организация на факультете постоянно действующей выставки учебных и творческих работ студентов, экспонаты которой меняются ежемесячно, участие в общеинститутских выставках изобразительного и декоративно-прикладного искусства, сопровождаемое обсуждением и анализом работ. Подобные мероприятия способствуют формированию потребности в приобретении знаний и умений в области искусства и являются одним из путей развития будущего педагога. В последнее время все более популярным в молодежной среде становится фотоискусство, в институте регулярно проводятся персональные выставки фоторабот, студенты принимают участие в городских выставках фотографии.

Развитию интереса к творческой деятельности способствует также организация работы творческой группы студентов. Исследовательская работа формирует готовность будущих специалистов к успешному применению полученных знаний, умений и способов деятельности для решения практических задач, способствует осознанию необходимости постоянного саморазвития. Работа в творческой группе направлена на углубление профессиональной ориентации, осознание студентом значимости профессии, воспитание потребности в педагогическом самообразовании, выработке творческого и исследовательского подхода в педагогической деятельности и является частью подготовки будущего специалиста.

Изучение опыта работы педагогов дополнительного образования способствует формированию таких общекультурных и профессиональных компетенций, как: готовность к организации индивидуальной и совместной учебной деятельности обучающихся, основанную на применении развивающих образовательных программ; способность последовательно и грамотно формулировать и высказывать свои мысли; способность выступать публично и работать с научными текстами.

Изучение психолого-педагогических условий формирования творческой личности ребенка в системе дополнительного образования через посещение выставок профессионального и детского творчества, посещение занятий кружков и мастер-классов позволяет студентам познакомиться с опытом педагогов-практиков, изучить формы и методы их работы. Знакомство с возможностями развития личности ребенка, традициями и перспективами развития системы дополнительного образования в городе способствует приобретению студентами навыков исследовательской работы, приобщению к профессиональной деятельности. Результатом работы студентов в творческой группе может быть написание рефератов и статей по теме работы, выступление на конференциях, творческий отчет, участие в выставках.

Проектная деятельность и участие в грантах, не являясь обязательной при освоении программы подготовки бакалавра, тем не менее, стимулирует освоение специфики будущей профессии, студенты 4 курса разрабатывают проекты с установкой на будущую их реализацию с учащимися начальной школы, и участвуют в конкурсах грантов.

Преподавателю художественных дисциплин необходимо проводить работу по мониторингу развития изобразительных умений и навыков студентов, выявлять их творческий потенциал в различных областях, находить возможности самореализации в работе с детьми. Это будет способствовать самоопределению,

формированию творческой активности студентов, повышению мотивации к занятиям искусством, повышению самооценки.

Выводы. В целом, подводя итоги, можно сказать, что изучение художественных дисциплин в вузе является необходимым для развития творческой личности будущего педагога дошкольного и начального образования. Разнообразие подходов, форм и методов работы в этом направлении будут способствовать тому, что к детям придет педагог, действительно заинтересованный в результатах своего труда, обладающий большим творческим потенциалом и умеющим раскрыть творческое начало в каждом ребенке.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование: утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 14 декабря 2015г. № 1457 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440302.pdf

Педагогика

УДК: 372.8

магистрант Четвертакова Светлана Николаевна
Московский педагогический государственный университет (г. Москва)

РОЛЬ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНФОРМАТИКИ В ШКОЛЕ

Аннотация. В статье описаны различные источники получения электронных образовательных ресурсов, также рассмотрены программные продукты, которые могут использоваться педагогом для разработки и создания ЭОР. Даны методические рекомендации по использованию электронных образовательных ресурсов в преподавании школьного курса информатики.

Ключевые слова: электронные образовательные ресурсы, ЭОР, Федеральный образовательный ресурс, программное обеспечение, рекомендации.

Annotation. The article describes various sources of electronic educational resources as well as software products that can be used by teachers to develop and create EER. Methodical recommendations on the use of electronic educational resources in presenting the material at schools are given.

Keywords: electronic educational resources, e-learning resources, Federal educational resources, software, recommendations.

Введение. В условиях современных социальных и экономических преобразований, происходящих в российском обществе, система образования подверглась серьезным изменениям, из которых наиболее значимым стала модернизация, затронувшая все ступени, в том числе и школьное. С целью модернизации школьного образования на государственном уровне осуществляется реализация таких проектов и инициатив, как приоритетный национальный проект «Образование», национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [2], проект «Модернизация образования», концепция развития образования РФ до 2020 г. [3] и др.

Изложение основного материала статьи. В статье 16 «Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий» Федерального закона от 29.12.2012 No273 - ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [1] отмечается значимость создания в образовательных учреждениях электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя различные средства электронного и дистанционного обучения, в том числе электронные образовательные ресурсы.

Вопросом рассмотрения роли электронных образовательных ресурсов (ЭОР) в преподавании школьного курса информатики занимались многие видные педагоги.

Так Доронина Е.В. в своей статье [5] пишет о том, что электронные образовательные ресурсы – это эффективное средство обучения, но при этом они должны быть правильно подобраны и соответствовать целям урока.

Работа Любимцевой Н.Ю. [6] описывает возможности применения электронных образовательных ресурсов на уроках информатики.

Публикация Панковой Е.В. [7] рассматривает вопросы целесообразного использования и определяет место ЭОР в образовательном процессе.

В статье Босовой Л.Л. [4] вводится понятие эффективности применения ЭОР, приводятся примеры использования электронных образовательных ресурсов в курсе информатики в основной школе.

Обобщив материалы различных авторов, можно сделать вывод, что использование электронных образовательных ресурсов в преподавании школьного курса информатики позволяет учителю изменить содержание, методы и организационные формы обучения, повысить качество и эффективность обучения.

В своей работе учитель может использовать различные источники получения электронных образовательных ресурсов. В первую очередь это Федеральные образовательные порталы, к которым относятся:

1. Федеральный портал "Российское образование" (http://www.edu.ru) - Интернет-ресурс в сфере образования и науки. Был создан в 2002 году. Здесь ежедневно публикуются самые актуальные новости, события, а также информационные материалы для учащихся, родителей и преподавателей.
2. Единое окно доступа к образовательным ресурсам (http://window.edu.ru) объединяет в единое информационное пространство электронные ресурсы свободного доступа для всех уровней образования в России.
3. Федеральный центр информационно-образовательных ресурсов (http://fcior.edu.ru) направлен на распространение электронных образовательных ресурсов и сервисов для всех уровней и ступеней образования. Сайт ФЦИОР обеспечивает каталогизацию ЭОР различного типа.
4. Российский общеобразовательный портал (http://www.school.edu.ru/). Основные задачи портала – содействие повышению доступности и качества российского образования, обеспечение информацией обо

всех видах образовательной продукции и услуг дошкольного, школьного и педагогического образования, проведение консультаций.

5. Сообщество взаимопомощи учителей (http://pedsovet.su/) – является сообществом взаимопомощи педагогов России и стран СНГ. На сайте собрано множество материалов, затрагивающих самые разные аспекты образования и работы с детьми (поурочное планирование, открытые уроки, презентации и другое).

Также педагог может самостоятельно разрабатывать и создавать необходимые электронные образовательные ресурсы. Для этого можно использовать различные программные продукты.

1. *PowerPoint + надстройка iSpring Suite*. Microsoft PowerPoint — простая платная и в то же время многофункциональная программа для составления мультимедийных презентаций и слайд шоу. Этот продукт входит в состав комплекса Microsoft Office.

2. Инструменты iSpring (https://www.ispring.ru/ispring-suite) для создания курсов устанавливаются в форме надстройки для PowerPoint. Все функции iSpring доступны на отдельной вкладке, что позволяет превращать презентации в учебные материалы прямо в PowerPoint.

3. CourseLab. Редактор электронных курсов CourseLab (https://www.courselab.ru) – платное средство для разработки интерактивных учебных материалов – электронных учебников, учебных мультфильмов, симуляций программного обеспечения, видеолекций, видеоигр, диалоговых тренажеров и пр.

4. *MOS Solo*. MOS Solo (https://www.mindonsite.com/product/mos-solo/) − простой, бесплатный, но функциональный инструмент. Представляет множество возможностей в создании мультимедийного образовательного контента. С помощью MOS Solo можно создавать свои учебные курсы, презентации и тесты и распространять их без ограничений.

5. *eBook Maestro***.** Платная программа eBook Maestro **(**http://www.ebookmaestro.com) позволяет создавать электронные журналы, галереи, тренинги, методические пособия, тесты, опросники, анкеты. Чтобы открыть книгу, созданную с помощью данной программы не потребуется никаких специальных программ для просмотра.

6. *CamStudio***.** CamStudio (http://camstudio.org/) — бесплатная открытая компьютерная программа для записи того, что происходит на экране монитора в файл AVI, MP4 или SWF (флеш). Применяется для создания обучающих курсов по использованию программного обеспечения или создания видеопрезентаций.

7. *HyperStudio.* Программа HyperStudio (https://www.mackiev.com/hyperstudio/index.html) является бесплатной интерактивной системой для разработки ЭОР. В созданных программах реализуется возможность воспроизводить на экране текст (в том числе гипертекст), графические изображения, звук, анимации и видеофрагменты.

8. *eAuthor.* Условно-платная система eAuthor (http://www.hypermethod.ru/product/2) разработаны компанией ГиперМетод и является средой для разработки электронных курсов и интерактивных тренингов, тестов и упражнений.

9. *LearningApps.org.* LearningApps.org (https://learningapps.org) – это бесплатное приложение для поддержки учебного процесса с помощью интерактивных модулей (приложений, упражнений). Данный онлайн-сервис позволяет создавать интерактивные модули, сохранять и использовать их, обеспечивать свободный обмен между педагогами, организовывать работу обучающихся.

10. *Айрен*. Айрен (https://irenproject.ru/) — это бесплатная программа, позволяющая создавать тесты для проверки знаний и проводить тестирование в локальной сети, через интернет или на одиночных компьютерах.

Однако, при самостоятельной разработке ЭОР учитель должен основываться на основные содержательно-методические и дизайн-эргономические требования:

- удовлетворять нормативным требованиям, регламентируемым Министерством просвещения Российской Федерации;
- соответствовать основным дидактическим принципам (научность, доступность, наглядность и т.д.);
- соответствовать возрастным особенностям обучаемых (соответствие тем и учебных заданий возрасту обучаемых;
- обеспечивать учет психологических особенностей учащихся для активизации внимания и развития интереса к предмету;
- обеспечивать возможность изменения последовательности подачи материала для поддержки традиционных и внедрения новых методик обучения;
- обладать направленностью на достижение новых образовательных результатов (формирование общеучебных умений и компетенций);
- развивать умения работы с информацией – поиск, оценка, отбор и организация информации;
- развивать навыки самостоятельного изучения материала и оценки результатов своей деятельности;
- удовлетворять требованиям качества экранного дизайна (четкость представления текста и графики);
- обеспечивать соответствие цветовых, текстовых, звуковых решений, информационной насыщенности экранов эргономическим требованиям, учитывающим возрастные психолого-педагогические особенности учащихся;
- обладать удобным интерфейсом;
- обеспечивать высокую степень адаптации к учебному процессу.

При планировании учебного процесса с использованием электронных образовательных ресурсов рекомендуется учитывать:

- уровень технического оснащения образовательного учреждения;
- наличие качественного подключения к сети Интернет;
- уровень ИКТ-компетентности работников образовательного учреждения (педагогов и администраторов);
- наличие компьютеров дома у учащихся.

Преподавание школьного курса информатики предполагается проведение занятий в компьютерном классе. При этом на каждый ученик использует компьютер на уроке. На уроках информатики компьютер выступает как инструмент (средство) обучения. Ученики могут работать со специальными программами и образовательными ресурсами, либо самостоятельно создавать учебный продукт (творческие работы, текстовые или мультимедиа сочинения, исследования в среде моделирования или виртуальной лаборатории, проекты).

При работе в компьютерном классе могут быть использованы электронные образовательные ресурсы практически всех типов. В случае если подключения компьютеров к сети Интернет расширяет возможности для работы учащихся.

Электронные образовательные ресурсы могут использоваться на всех этапах обучения.

Выводы. Таким образом, применение электронных образовательных ресурсов на уроках информатики рекомендовано тем, что они:

- позволяют эффективно организовать групповую и самостоятельную работу на уроке;
- способствуют совершенствованию практических умений и навыков учащихся;
- позволяют индивидуализировать процесс обучения;
- повышают интерес к урокам;
- активизируют познавательную деятельность учащихся;
- развивают творческий потенциал учащихся;
- осовременивают урок.

Литература:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 27.06.2018) "Об образовании в Российской Федерации" [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ivo.garant.ru/#/document/70291362/paragraph/1:0 (дата обращения: 04.08.2018)
2. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы [Электронный ресурс] / Министерство образования и науки РФ. Режим доступа: http://минобрнауки.рф/документы/2474/файл/901/Госпрограмма_Развитие_образования_(Проект).pdf (дата обращения: 10.03.2018).
3. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» от 04.02.2010 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://old.mon.gov.ru/dok/akt/6591/ (дата обращения: 05.03.2018)
4. Босова Л.Л., Босова А.Ю. Подходы к эффективному использованию средств ИКТ и ЭОР на уроках информатики в условиях введения федеральных государственных образовательных стандартов // Открытое и дистанционное образование. Томск, 2013. № 4(52). С. 56-63.
5. Доронина Е. В. Использование электронных образовательных ресурсов на уроках информатики [Текст] // Инновационные педагогические технологии: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2016 г.). — Казань: Бук, 2016. — С. 47-51. — Режим доступа: https://moluch.ru/conf/ped/archive/190/10517/ (дата обращения: 13.09.2018).
6. Любимцева Н.Ю. Применение ЭОР на уроках информатики. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/nachalnaja-shkola/informatika/132451-primenenie-jeor-na-urokah-informatiki.html (дата обращения: 12.09.2018)
7. Панкова Е.В. Использование электронных образовательных ресурсов (ЭОР) в образовательном процессе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gpntb.ru/win/inter-events/crimea2013/disk/031.pdf (дата обращения: 12.09.2018)

Педагогика

УДК 371

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДОВ ПООЩРЕНИЯ И НАКАЗАНИЯ В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. Статья посвящена изучению поощрения и наказания как средств педагогической коррекции. В работе исследуются основные методические особенности и требования к применению методов поощрения и наказания, в также рассматриваются педагогические условия их использования.

Ключевые слова: метод воспитательного воздействия, средство педагогической коррекции, воспитание, воспитательный процесс, воспитательная работа, поощрение, наказание, воспитанники, условия, методика.

Annotation. The article is devoted to the study of encouragement and punishment as a means of pedagogical correction. The paper investigates the main methodological features and requirements for the use of methods of encouragement and punishment, and considers the pedagogical conditions of their use.

Keywords: method of educational influence, means of pedagogical correction, education, educational process, educational work, encouragement, punishment, pupils, conditions, methods.

Введение. Во все времена развития образования актуальным вопросом был поиск путей, методов и средств оказания воспитательного воздействия на личность. Актуальность данного вопроса не снизилась и на современном этапе развития образования как одного из важнейших социальных институтов.

В контексте анализируемой проблемы важным аспектом является поиск и подбор путей и средств. Это обосновывается тем, что не только определенный исторический период развития общества, но и социокультурные условия, а также конкретная педагогическая ситуация требуют индивидуального подхода, в частности в подборе методов и средств воспитания. Посему на протяжении всей истории развития педагогики как науки отмечается тенденции поиска новых путей воспитательного воздействия или совершенствования имеющихся форм, методов и средств воспитания.

Одними из древнейших методов стимулирования человеческой деятельности и реализации педагогической коррекции поведения являются методы наказания и поощрения. Весьма распространенными и широко употребляемыми данные методы воспитательного воздействия являются и сегодня. Однако их применение в современных социокультурных условиях с учетом гуманистической концепции реализации образования и других актуальных педагогических идей и принципов обладает своей спецификой и

предполагает знание педагогических условий и методических особенностей их использования в рамках реализации воспитательной работы.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является изучение педагогических условий и методических особенностей использования методов поощрения и наказания как средств педагогической коррекции поведения воспитанников.

Изложение основного материала статьи. Прежде чем перейти к рассмотрению педагогических условий и методических особенностей применения методов поощрения и наказания в системе воспитательной работы, обратимся к изучению сущности каждого из указанных методов воспитательного воздействия.

На основе анализа теоретических источников под понятием «поощрение» в рамках данного исследования будем понимать стимулирование положительных проявлений личности путем высокой оценки ее поступков, порождения чувства удовольствия и радости от осознания признания окружающими ее усилий и стараний.

Данное средство педагогической коррекции позволяет закрепить положительные навыки и привычки личности воспитанника. Действие поощрения основывается на возбуждении положительных эмоций, благодаря чему у воспитанника повышается уровень уверенности в себе и ответственности за свои действия и поступки, появляется приятный настрой на выполнение конкретной деятельности.

Наказание как метод педагогического воздействия направлен на предупреждение нежелательных действий воспитанника. Данный метод призван, тормозить нежелательные поведенческие стимулы, останавливать негативные личностные проявления воспитанника путем отрицательной оценки его поступков, порождения в нем чувства стыда, вины, а затем – раскаяния в содеянном.

В педагогике выделяют следующие виды наказаний:

-словесное наказание (угрозы, оскорбления, унижения и т.п.);

-физическое наказание;

-наказание изоляцией;

-наказание трудом;

-наказание лишением (прогулок, сладостей, компьютера).

Как было отмечено выше, целесообразное применение методов поощрения и наказания должно осуществляться путем создания ряда педагогических условий и учета определенных методических особенностей. Перейдем к их рассмотрению.

Использование в системе воспитательной работы поощрений и наказаний должно соответствовать наличию определенной педагогической ситуации. Внедрение анализируемых в рамках данного исследования методов характеризуется выделением воспитанника или группы обучающихся из коллектива, связанным с этической оценкой поведения и изменением стиля взаимодействия или системы прав и обязанностей.

Одним из важнейших условий реализации методов поощрения и наказания в системе воспитательной работы с целью развития самостимуляции воспитанников к общественно нормированному и положительному поведению является соблюдение меры. По мнению исследователей, в отличие от форм косвенного требования, таких как одобрение и осуждение, методы поощрения и наказания как средства педагогической коррекции должны применяться значительно реже [6]. На основе вышесказанного видим, что педагогический эффект анализируемых нами методов воспитательного воздействия обратно пропорционален частоте их применения.

Условие соблюдение меры можно развернуто сформулировать так: использовать поощрение и наказание необходимо лишь тогда, когда данная потребность продиктована конкретной педагогической ситуацией. Кроме того, поощрение должно быть ведущим методом, а наказанное – вспомогательным. Данное утверждение обосновывается А.Е. Щегловой так: «Поощрение несет в себе позитивный эмоциональный заряд и является стимулирующим средством, тогда как наказание есть негативное вспомогательное воспитательное средство, которое используется, когда позитивные средства не приносят желаемого успеха» [6, с. 234].

По мнению В.с. Грехнева, «одно и то же наказание или поощрение действует на поведение людей неодинаково… Это значит, что должен быть самый тщательный подбор наказаний и поощрений, с тем чтобы они оказали педагогическое воздействие» [2, с. 74].

Применение наказания как метода педагогической коррекции должно реализовываться с учетом следующих принципов.

1. Наказание эффективно, когда оно понятно воспитаннику, и он считает его справедливым. После его применения об инциденте не следует вспоминать, а с воспитанником стоит придерживаться обычного стиля общения.

2. При наличии провинности, воспитанника можно наказать только единожды. Даже если проступков несколько, наказание может быть более суровым, но разовым.

3. При реализации метода наказания категорически неприемлемо оскорблять воспитанника, так как применение метода мотивируется не личной неприязнью, а педагогической необходимостью.

4. Нельзя применять метод наказания при отсутствии полной уверенности в его справедливости и полезности.

5. Недопустимым является превращение наказания в орудие мести. Реализуя данный метод, следует убедить воспитанника, что это для его же пользы.

6. При выборе вида наказания следует учитывать то, что оно не должно навредить ни физическому, ни моральному здоровью воспитанника.

7. Какой бы ни была мера или вид наказания, воспитанник не должен его бояться, ему следует понимать, что в определенных случаях оно неотвратимо [1; 3].

Наказание должно реализовываться с учетом ряда требований. Оно должно применяться с опорой на общественное мнение, то есть поддерживаться остальными членами коллектива. В противном случае наказанный становиться «жертвой» в глазах окружающих и необходимое воспитательное воздействие не реализовывается, а метод не достигает своей цели.

При реализации метода наказания нельзя упрекать им или напоминать воспитаннику о случившемся. Так как это снизит его мотивацию к поведению в позитивном ключе. Воспитанник будет чувствовать себя обиженным, что приведет к озлобленности, недоверию и развитию мотивации к самозащите.

Прежде чем прибегать к мере наказания, следует тщательно проанализировать поведение воспитанника, так как не каждый проступок требует применения данного метода воспитательного воздействия. Если поступок воспитанника не наносит кому-либо или чему- либо особо сильного ущерба и не представляет собой морального нарушения, можно ограничиться замечанием.

При использовании метода наказания следует знать, что выбор его вида должен носить индивидуальный характер. Педагогу следует разобраться в причинах поступка, особенностях его совершения, проанализировать поступки, предшествующие совершению данного. Данное требование разделяет и А.Е. Щеглова, подчеркивая, что «всякое действие должно сопровождаться анализом причин и условий, породивших применение того или иного метода» [5, с. 76]

Одним из известнейших теоретиков проблемы наказания и поощрения обучающихся по праву считают А.С. Макаренко. Ученый-классик полагал, что главный смысл наказания как метода воспитательного воздействия заключается в том, чтобы «разрешить и уничтожить отдельный конфликт и не создавать новых конфликтов» [4, с. 211].

Исследуя проблему применения метода наказания в учебно-воспитательном процессе, ученый подчеркивал необходимость его индивидуализации и недопустимости регламентированных «шкалой» мер воспитательного воздействия. А.С. Макаренко предлагал вырабатывать в коллективе определенные традиции относительно применения мер наказания ил поощрения. В этой связи следует уточнить, что немало знаний и усилий требуется от педагога для овладения богатым арсеналом средств наказания и поощрения, а также для достижения педагогического искусства применения данных методов.

По мнению А.Е. Щегловой, «наказание требует педагогического такта, хорошего знания возрастной психологии, а также понимания того, что одними наказаниями делу не поможешь. Поэтому наказание применяется только в комплексе с другими методами воспитания» [6, с. 236].

Рассмотрев основные педагогические условия и методические аспекты применения метода наказания в воспитательном процессе, обратимся к изучению особенностей использования метода поощрения.

В данном контексте актуализируем, что поощрение представляет собой метод воспитательного воздействия, направленный на поддержку и усиление положительных побуждений и эмоций. Его основное значение заключается в том, что воспитательный эффект достигается благодаря тому, что воспитанник испытывает чувства радости, удовлетворения, гордости. Как и реализация метода наказания, применение поощрения в воспитательном процессе обладает своей спецификой и требует соблюдения ряда условий. Обратимся к их рассмотрению.

1. Поощрение должно быть справедливым.
2. Поощрение должно поддерживаться коллективом, так как в противном случае оно обесценивается.
3. Поощрять нужно даже небольшие, самые скромные достижения воспитанника.
4. Поощрением нельзя злоупотреблять, так как в данном контексте важнейшим условием является соблюдение меры.
5. Поощрять нужно так, чтобы воспитанник ценил сам факт поощрения, а не награду.

Педагогические поощрения могут быть материального и нематериального характера. По мнению ученых в области психолого-педагогической науки, в рамках педагогического процесса лучше использовать нематериальные поощрения (пожатие руки, обещания, похвала при всех), однако в некоторых случаях можно что-то подарить воспитаннику, чтобы оно напоминало ему о положительном поступке или свершении и стимулировало его к дальнейшим достижениям.

В качестве предмета поощрения необходимо подбирать именно то, что интересно воспитаннику. Реализовывать поощрение стоит столько по факту выполненного требования, однако в данном ключе стоит уточнить, что педагогу нельзя не выполнять своих обещаний, иначе доверие и мотивация к успеху будут потеряны.

Так, если поощрение как метод педагогической коррекции использовать правильно, то оно может стать достаточно эффективным фактором формирования познавательной активности обучающихся, мотивации к общественно ценному поведению, высокого уровня самосознания и самоконтроля воспитанников.

Также следует уточнить, что ребенок нуждается в поощрении, одобрении, признании в любом возрасте, так как то чувство удовлетворения, которое возникает вследствие применения данного метода воспитательного воздействия, на порядок сильнее, чем чувство обиды, вызванное наказанием, и выступает мощным фактором, побуждающим личность к дальнейшей активной созидательной деятельности.

Наряду с проанализированными условиями и методическими особенностями применения методов поощрения и наказания, обратимся к рассмотрению ряда правил, сформулированных А.Е. Щегловой, которыми следует руководствоваться при решении вопроса о целесообразности применения исследуемых методов.

Так, исследовательница предполагает, что применение наказания или поощрения в виде корректировки взаимоотношения с данным воспитанником и изменений его прав и обязанностей в коллективе должно диктоваться анализом конкретной педагогической ситуации.

Результат планируемых к использованию средств поощрения или наказания должен реализовываться в росте воспитанника и коллектива в целом в нравственном отношении.

Целесообразность применяемых мер поощрения или наказания должна диктоваться целью оказания обучающемуся помощи относительно выбора правильной линии поведения в сложной ситуации как основного назначения изучаемых методов как средств педагогической коррекции.

Методы поощрения и наказания по своему содержанию и характеру должны соответствовать тем педагогическим требованиям, которые являются наиболее существенными для работы с данной возрастной категорией воспитанников, с определенными детьми [6].

Выводы. Таким образом, эффективными средствами педагогической коррекции являются такие методы воспитательного воздействия, как наказание и поощрение. Однако большинство ученых сходятся на том, что злоупотреблять в учебно-воспитательном процессе данными методами нельзя, так как их чрезмерное применение снижает воспитательный и стимулирующий эффект.

Использование анализируемых в данном исследовании методов предполагает знание педагогом не только сущности и видов наказания и поощрения, но и методических особенностей и условий их применения в учебно-воспитательном процессе.

Прежде все, выбор поощрения или наказания как метода воспитательного воздействия должен мотивироваться определенной педагогической ситуацией. Важнейшим условием при их использовании является соблюдение меры. Поощрение и наказание должны носить индивидуализированный характер, базироваться на анализе ситуации и психолого-физиологических особенностях воспитанника.

Применение анализируемых в рамках данного исследования методов педагогической коррекции должно реализовываться на современном этапе на основе принципа гуманизма.

Литература:

1. Гордин Л. Ю. Поощрения и наказания в воспитании детей. М., «Педагогика», 1971. – 200 с.
2. Грехнев В.С. Философия о поощрении и наказании в воспитании людей // Философия и общество. – 2013. – №3. – С. 60–86.
3. Леви В. Нестандартный ребенок. – С. Пб: Питер, 1993. – 252 с.
4. Макаренко А. С. Книга для родителей. – Л., 1981. – 320 с.
5. Щеглова А.Е. Проблема зарождения и использования методов стимулирования, поощрения и наказания // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2016. – № 7. – С. 73-78.
6. Щеглова А.Е. Сущность методов поощрения и наказания в истории педагогической мысли // Научные проблемы гуманитарных исследований. – №2. – 2011. – С. 217–223.

Педагогика

УДК: 373.21

доктор педагогических наук, профессор Шерайзина Роза Моисеевна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);
доктор педагогических наук, профессор Донина Ирина Александровна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);
заведующий Лукконен Оксана Александровна
МАДОУ "Детский сад N75 "Дельфин" (г. Великий Новгород)

РЕФЛЕКСИВНОЕ УПРАВЛЕНИЕ КАК ФАКТОР САМОРАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПЕРСОНАЛА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье раскрывается сущность рефлексивного управления как фактора саморазвития педагогического персонала дошкольной образовательной организации, доказывается актуальность рефлексивного управления на современном этапе развития образования, раскрывается содержание ведущих принципов и основных компонентов рефлексивного управления.

Ключевые слова: рефлексивное управление, дошкольная образовательная организация, саморазвитие педагогического персонала, кадровое обеспечение образовательного процесса.

Annotation. The article reveals the essence of reflexive management as a factor in the self-development of the pedagogical staff of a pre-school educational organization, proves the relevance of reflexive management at the present stage of the development of education, reveals the content of the leading principles and the main components of reflexive management.

Keywords: reflexive management, preschool educational organization, self-development of pedagogical personnel, providing the educational process with personnel.

Введение. Государственная образовательная политика РФ направлена на создание в стране современной модели образования. Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020г. предполагает решение одной из приоритетных задач - обеспечение качества образовательных услуг и эффективности управления образовательными учреждениями. В соответствии с федеральным законом от 29.12.2012г. «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ, дошкольное образование в настоящее время имеет статус первой ступени общего образования, деятельность дошкольной образовательной организации (далее – ДОО) регламентируется Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (далее – ФГОС ДО). Однако, несмотря на то, что этот документ утвержден в 2013 г., до сих пор при его внедрении возникают проблемы. ФГОС ДО регламентирует требования к структуре образовательной программы дошкольного образования, однако по результатам «Всероссийского мониторинга развития систем дошкольного образования в субъектах Российской Федерации в аспекте введения ФГОС ДО», представленного ФГАУ «Федеральный институт развития образования» на Всероссийском совещании «Введение федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: результаты, проблемы, перспективы» в 2016г., только в 8 из 16 регионов, участвующих в мониторинге, имеют утверждённые в соответствии с ФГОС ДО основные образовательные программы дошкольного образования, что составляет 50%. В соответствии с ФГОС разрабатываются положения о системе оценки индивидуального развития детей. Однако лишь 50% регионов заявили о полном выполнении этого требования. Только в 50% регионов организовано взаимодействие ДОО с семьями воспитанников в соответствии с ФГОС. Качество кадрового обеспечения образовательного процесса соответствует требованиям ФГОС в 50% регионов, при этом 48% педагогов заявляют о необходимости повышения их квалификации, т.к. испытывают затруднения в реализации ФГОС ДО [12].

По результатам международного исследования Teaching and Learning International Survey (TALIS) в 2016 году, в современной системе образования доля молодых педагогов (до 25 лет) в России составляет - 4,7 %, педагогов старшего возраста (старше 50) – 40%, а стаж работы в образовательном учреждении превышает 20 лет.

Таким образом, мы видим, что педагоги дошкольного образования, обладая профессионализмом и опытом работы, не готовы в полной мере реализовать требования ФГОС ДО, не владеют необходимыми компетентностями для соответствия требованиям Профессионального стандарта педагога. Решение отдельных проблем нашло отражение в ряде исследований. Так, особенности управления образовательными

системами описаны в исследованиях Т.И. Шамовой, Г.Н Шибановой; теоретические основы рефлексивного управления школой предложены Т.М. Давыденко; управление дошкольным образовательным учреждением по результатам изложено П.И. Третьяковым, К.Ю. Белой; изложены особенности управления мотивацией персонала дошкольной образовательной организации Е.В. Куликовой, М.И. Чаплыгиной; рассмотрены вопросы индивидуального подхода и поддержки детской деятельности Л.В. Свирской, С.В. Никитиной. Однако, исследования не отражают новых требований, изложенных в Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016 - 2020 годы, требованиях Профессионального стандарта педагога и не соответствуют в полной мере современным реалиям. В связи с вышеизложенным, необходимо создание в дошкольных образовательных организациях (далее – ДОО) условий для саморазвития педагогов, овладения ими способностями, позволяющими им проводить адекватную самооценку, осуществлять коррекцию своей педагогической деятельности, строить программу своего профессионального развития, осуществлять самоконтроль.

Налицо противоречия между**:** необходимостью соответствия качества дошкольного образования Федеральному государственному образовательному стандарту, Профессиональному стандарту педагога и неготовностью выпускников ВУЗов, управленческих и педагогических работников к их реализации; потребностью практики в формировании коммуникативной профессионально-образовательной среды и необходимостью научно-методического обеспечения данного процесса; признанием возможностей рефлексивного управления персоналом в саморазвитии педагогов и отсутствием исследований данного процесса в ДОО.

Происходящие изменения в подходах к дошкольному образованию не позволяют применять прежнюю систему управления педагогическим персоналом. Необходим поиск такого подхода к управлению педагогическим персоналом ДОО, в ходе реализации которого педагоги станут субъектами собственной профессиональной деятельности как по отношению к педагогическому процессу, так и по отношению к саморазвитию.

Изложение основного материала статьи. Как известно, управление – неоспоримая необходимость любой организованной системы.

Исследования в области управления позволяют рассматривать его с разных точек зрения [1; 2; 3; 4; 7]. Наиболее структурированы исследования, описывающие управление производственным процессом в работах знаменитых У.Ф. Тейлора, который является основоположником системного подхода к управлению, Г. Эмерсона, А. Файоля. Однако, прямое применение результатов данных исследований в непроизводственной сфере не представляется возможным в силу разнообразия видов деятельности, взаимоотношений, личностных характеристик субъектов деятельности. П.М. Керженцев сформулировал теорию организационной деятельности, в которой выделил три объекта – труд, производство и управление и наиболее важным считал именно управление. По мнению П.М. Керженцева, для научной организации управления необходимо определение наиболее рациональных приемов и методов выполнения управленческих действий, а именно: формирование организационных структур, распределение обязанностей, планирование, учет, подбор и распределение кадров, поддержание дисциплины.

В период научного исследования вопросов управления сформировались различные школы управленческой мысли: школа научного управления, административная школа, школа психологии и человеческих отношений и школа науки управления (или количественная школа). Каждое из этих направлений внесло свой вклад в развитие теории и практики управления. Наиболее востребованы в настоящее время и активно развиваются - школа психологии и человеческих отношений и школа науки управления. Школа психологии и человеческих отношений возникла в результате неспособности школы научного управления и классической школы полностью осознать человеческий фактор как основной элемент эффективности организации. Одна из её основоположников, М.П. Фоллет, впервые определила управление как «обеспечение выполнения работы с помощью других лиц», показав таким образом значимость человеческого фактора в трудовой деятельности, который не всегда реагирует так, как предполагают представители классических школ управления. Более поздние исследования, проведенные А. Маслоу и другими психологами, определили мотивы поступков людей. При этом доказано, что этими мотивами являются, в основном, не экономические силы, а различные потребности, которые с помощью денег могут быть удовлетворены лишь частично и косвенно. К. Арджирис, Р. Лайкерт, Д. Мак-Грегор, Ф. Герцберг и другие исследователи изучали различные нефинансовые и непроизводственные аспекты управления: мотивацию на труд и его качество, социальное взаимодействие между работниками, характер власти и авторитет администрации, тип организационной структуры, потоки и стиль коммуникации в организациях, лидерство руководителей и активных работников, взаимоизменение содержания работы и качества трудовой деятельности. Целью управления в понимании этой школы было повышение эффективности организации за счет повышения эффективности человеческих ресурсов. Рассматривая подход к управлению - как способ (метод) делегирования полномочий и ответственности (Мальцев С.В.), наиболее часто используемы 3 основных подхода к управлению: процессный подход, системный подход, ситуационный подход. Причём, исследователи подчеркивают, что в управлении практически никогда не используется какой-либо подход в чистом виде. Выбор подхода зависит от многих факторов, среди которых наиважнейшими являются цель деятельности, качественный состав персонала организации, готовность руководства к применению выбранного подхода к управлению.

Яркий пример важности управления весь мир увидел в конце 20 века, когда разрушившаяся система государственного управления поразила все сферы жизнедеятельности российского общества. Потеря управляемости потрясла буквально всё в стране: производство, экономику, политику, жизненный уровень людей и, как показывает современность, потерю нравственных ценностей и ориентиров целого поколения.

Поскольку в основе управления организацией лежит работа с людьми в области воздействия на их трудовую деятельность, а современный мир находится в ситуации стремительного изменения, современное управление направлено на эффективность ведения деятельности в условиях дефицита ресурсов, следовательно, административные методы мало этому способствуют.

Рассматривая управление организацией на современном этапе развития общества, исследователи отмечают, что неизменными остались общее направление и значение управления: как и прежде оно должно объединять людей для выполнения определённого дела, постановки цели трудовой деятельности, создания структуры производства, координации действий как работников, так и подразделений, ресурсов,

производственных процессов. Однако, как утверждает С.Н. Панченко, содержание управления стало иным [8]. В современном стремительном течении жизни, различных критических ситуациях требуется умение не только их своевременно предупреждать, ликвидировать, преодолевать, искать из них выходы, но и, по возможности, их использовать. Т.е. необходимо умение профессионально управлять различными критическими ситуациями. Это требует от человека, а от управляющего организацией тем более, углубленной рефлексии и понимания каждой такой ситуации, определения собственных позиций и формирования новых к ним отношений, новых форм, стратегий и методов управления как ситуацией, так и организацией [11]. В.Н. Усов доказывает, что улучшение жизни людей определяется их собственной инициативностью, умением самостоятельно решать свои личные и деловые проблемы, брать на себя ответственность [11].

Куликова Н.В. указывает, что для результативности деятельности работника необходимо построить модель управления таким образом, чтобы работник ориентировал своё сознание на цель и, исходя из этой цели, создал для себя «модель результата своей деятельности» [5]. В данном контексте интересен термин «рефлексивное управление», введённый В.А. Лефевром, как «процесс передачи оснований для принятия решения одним из противников другому» [6]. При этом рефлексия понимается как (от лат. reflexio - обращение назад) – мыслительный процесс, направленный на самопознание, анализ своих эмоций и чувств, состояний, способностей, поведения [9]. Поскольку процесс рефлексивного управления связан как с управляющим, так и с управляемым, следует определить два вида взаимосвязей между ними: субъект-объектная и субъект-субъектная взаимосвязь. Мы считаем, что рефлексивное управление необходимо рассматривать с точки зрения организации субъект-субъектной взаимосвязи, когда и управляемый осуществляет рефлексию относительно своих трудовых действий.

Т.Л. Томас определяет рефлексивное управление как способ передачи партнёру или противнику специально подготовленной информации, чтобы склонить его «добровольно» принять предопределённое решение, желательное для инициатора действия» [10]. Введение осознанности и воли как компонентов рефлексивного подхода позволяет рассматривать его применение в управлении педагогическим персоналом образовательной организации (все работники, осуществляющие педагогические функции), особенно учитывая субъектную позицию педагога в осуществляемой им профессиональной деятельности.

Обобщение различных взглядов на понятие «рефлексивное управление» позволило нам определить его как управление формированием работником субъектной позиции относительно своей профессиональной деятельности в полисубъектном диалогическом взаимодействии сообразно с критериями делегированной деятельности. Учитывая, что для осуществления результативной профессиональной деятельности педагог должен согласовывать свои действия с целью организации, главным критерием реализации которой является качество образования, необходимо дать определение рефлексивного управления для дальнейшего оперирования понятием с целью конкретизации его применения в управлении ДОО: рефлексивное управление – это управление, обеспечивающее субъектно-диалогическое профессиональное взаимодействие участников образовательных отношений, стимулирующее рефлексивное мышление педагогов ДОО и активное их включение в осмысление своей деятельности и её результатов. При этом, педагогический персонал дошкольной образовательной организации (впрочем, как и любой другой образовательной организации) рассматривается как совокупность лиц, осуществляющих трудовые функции на основе трудового договора (контракта). Следовательно, к каждому педагогу можно применить рефлексивное управление с целью осознанного и ответственного отношения каждого к собственному делу, управляя своей деятельностью на основе рефлексии.

Принципиальная схема рефлексивного управления ДОО основывается на его основополагающих принципах, представленных Е.Б. Моргуновым. Проводя аналогии руководитель - субъект, организация/дело/деятельность - объект, *принципы рефлексивного управления* для дошкольной образовательной организации можно интерпретировать следующим образом:

1. Принцип субъектности. Педагог, являющийся объектом управления, является субъектом по отношению к собственной профессиональной деятельности. Принцип субъектности предполагает, что педагог становится субъектом своей профессиональной деятельности, самостоятельно осмысляя и определяя её направления для обеспечения наилучшего качества образования в рамках своих полномочий; таким образом, профессиональная деятельность становится объектом управления ею педагогом.

2. Принцип первичности абстрактности. Для создания объекта необходимо сначала, чтобы субъект построил его в абстрактных понятиях. Принцип первичности абстрактности определяет рефлексивное начало деятельности, поиск и применение научно-обоснованных методов образования и самообразования, направления саморазвития педагога.

3. Принцип материализации. Воплощенный в деятельности педагога «материализованный» профессиональный процесс становится своеобразной физической моделью объекта, следовательно, позволяет провести рефлексию относительно соответствия воплощенного объекта его абстрактному представлению, таким образом, позволяя педагогу оценить качество своей деятельности и пути дальнейшего ее развития.

Структура рефлексивного управления может быть представлена с помощью следующих компонентов.

1. Смысловой компонент (смысл деятельности) - смысловое разворачивание деятельности субъекта. Личная неудовлетворенность – определяется как критическое осмысление своей субъектности и является отправной точкой построения концептуального предприятия и начала рефлексивного управления. Необходимо рассматривать не как негативное отношение к себе и своей деятельности, а как аналитическое восприятие своего профессионализма.

2. Исполнительский компонент (структура деятельности) – предполагает построение функциональной структуры деятельности. Поскольку рефлексивное управление подразумевает субъектность, набор операций деятельности определяется в значительной степени оригинальными смыслом и пространством деятельности субъекта управления, его личностными и профессиональными способностями, принципиальными особенностями концептуального предприятия. Однако, это не исключает применения унифицированных операций, методов, технологий, если это отвечает смысловому компоненту субъекта. При чём, учитывая включение субъекта в структуру организации, именно унификация описания операций, находящихся на стыке коммуникаций структур организации, делает их «технологически совместимыми» друг с другом. А коммуникационные связи внутри организации дают основания для построения структуры концептуального предприятия (в том числе и схематического, закреплённого на бумаге).

3. Технологический компонент (технология деятельности) - разработка технологии достижения целей. Цель — понятие смыслового компонента деятельности, операция — понятие ее исполнительского компонента. От точности постановки цели зависит осуществление смысла деятельности. При разработке технологии достижения целей учитывается как субъектный аспект управляющего деятельностью, так и многофакторность структуры организации, особенностей её деятельности, персонального состава специалистов, внутренней и внешней среды организации.

4. Рефлексивный компонент (рефлексия деятельности) – рефлексия над деятельностью, включающая в себя фиксацию состояния деятельности на момент рефлексии, навигацию по деятельности, собственно рефлексию и, наконец, развитие субъектом своей деятельности. Данный компонент включает анализ, совершенствование и развитие субъектом собственной деятельности. Фиксация состояния деятельности – состоит в сборе истории и статистики протекания деятельности (количественные показатели, взаимосвязь между ними, динамика), обработке и анализе статистики. Навигация (по Е.Б. Моргунову) — быстрое и точное (адекватное) «погружение» в актуальную проблему (в актуальный элемент деятельности, то есть такой, в состоянии которого зафиксирована неудовлетворенность). Проводником в этом случае служат структура предприятия, применяемые технологии, коммуникативные связи в организации. Всё это позволяет проводить рефлексию относительно зафиксированных моментов неудовлетворённости и управленческой деятельности. Рефлексия приводит к необходимости пересмотра, совершенствования, проработки деталей структуры и содержания предприятия субъектом управления.

Выводы. Рефлексивное управление в ДОО позволяет решить следующие задачи: Осознанное и ответственное отношение педагогов к своей деятельности, через осуществление обратной связи с результатами собственных действий, через профессиональное общение в профессионально-образовательной среде; проявление педагогами самостоятельности, инициативы, творчества, согласованных с документами, как критериями делегированной деятельности; возможность педагогов построения образа результата своей деятельности и управление своими умениями для его достижения, что является осознанным, профессиональным подходом к своей деятельности; полисубъектное диалогическое взаимодействие, в котором обратные связи осуществляются преимущественно в виде рефлексивных процессов; возможность руководителя управлять педагогическим персоналом ДОО с учётом результатов такого полисубъектного диалогического взаимодействия; профессиональный рост педагогов через участие в коммуникативной профессионально-образовательной среде; удовлетворение потребности в соотношении нравственного и интеллектуального в профессиональной деятельности.

Литература:

1. Донина И.А., Донина Е.Е. Аксиологический подход как методологическая основа становления правовой культуры руководителей общеобразовательной организации // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-9. С. 44-50.

2. Донина И.А., Протасова Н.В. Маркетинговая стратегия в управлении современной общеобразовательной организацией // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4 (9). С. 64-66.

3. Донина И.А., Иванова Т.Д., Шерайзина Р.М. Профессиональная подготовка руководителя образовательной организации: маркетингово-компетентностный подход/монография // Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого. Санкт-Петербург, 2013, 243 с.

4. Донина И.А. Проблема оценки эффективности деятельности современной общеобразовательной организации: социальный и экономический аспекты // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. 2013. № 74-2. С. 19-22.

5. Куликова Н.В. Субъект-субъектные отношения и модельные миры // М.: Институт философии РАН, 2005.

6. Лефевр В. А., Смолян Г. Л. Алгебра конфликта // М.: Книжный дом «Либроком», 2010

7. Лях Ю.А., Донина И.А. Подходы к разработке концепции уровневой оценки компетенций учителя // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-1. С. 214-218.

8. Панченко С.Н. Рефлексивное управление в организации // дисс. Канд. Соц.наук- Ростов-на-Дону, 2010. - 151 с.

9. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Психология. Словарь.— М.: Политиздат, 1990. — 494 с.

10. Томас Т.Л. Рефлексивное управление в России: теория и военные приложения // Рефлексивные процессы и управление. 2002. № 1.

11. Усов В.Н. Философская рефлексия в методологии рефлексивного управления: постановка проблемы исследования // Вестник Южно-https://cyberleninka.ru/journal/n/vestnik-yuzhno-uralskogo-gosudarstvennogo-universiteta-seriya-sotsialno-gumanitarnye-naukiУральского государственного университета. Серия: Социально-https://cyberleninka.ru/journal/n/vestnik-yuzhno-uralskogo-gosudarstvennogo-universiteta-seriya-sotsialno-gumanitarnye-naukiгуманитарные науки. 2006. №7. С.263-268.

12. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/

УДК 377.112.4

доцент кафедры огневой подготовки Якоб Андрей Анатольевич
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение
высшего профессионального образования «Краснодарский университет
Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар)

УЧЕТ ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧАСТНИКОВ ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ КАК ДЕТЕРМИНАНТА ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к проблеме изучения приемов и правил стрельбы из оружия в условиях экстремальной ситуации и преодоления психологического барьера с учетом анатомических показателей и параметров физиологических особенностей женщин и мужчин. На основе проведенного исследования предлагается использование рассматриваемой методики в обучении дисциплине «Огневая подготовка».

Ключевые слова: огневая подготовка; тренировка; упражнение; сотрудник правоохранительных органов; экстремальная ситуация; психологический барьер; гендерные различия в огневой подготовке; физиологические особенности женщин и мужчин.

Annotation. The article considers the problem of studying of receptions and rules of how to fire the weapon in extreme situations and how to overcome the psychological barrier of taking into account the anatomical differences and physiological characteristics of women and men. On the basis of the carried out researches it is offered to use of the considered technique in teaching the discipline "Fire training".

Keywords: fire training; training; exercise; law enforcement officer; extreme situation; psychological barrier; gender differences in fire training; physiological differences of women and men.

Введение. В мировой практике накопленный разными школами опыт в методике профессиональной подготовки сотрудников, деятельность которых связана с практическим применением огнестрельного оружия по долгу службы, позволяет подготовить меткого стрелка. Исторически сложилось так, что методика боевой подготовки, включая огневую подготовку, составлена и отработана в большинстве своем для мужчин.

На сегодняшний день изменения, происходящие во всех сферах жизнедеятельности современного общества, характеризуются возрастающим требованием равенства между мужчиной и женщиной с учетом гендерного подхода. Необходимо отметить, что проблемам гендерного подхода в России должное внимание стало уделяться лишь в последнее время. Однако стоит учитывать то, что до сих пор не на достаточном уровне реализуются программы на государственном уровне, не анализируется и не обрабатывается соответствующая статистика в регионах. Учитывая вышеназванные условия, немаловажное значение приобретают исследование новых направлений и поиск путей решения проблем по формированию компетентности сотрудников правоохранительных органов в создании комфортного пространства, одним из которых является учет гендерных особенностей участников огневой подготовки.

Формулировка цели статьи. Общеизвестным фактом является тот, что помимо необходимости выполнения повседневных задач, сотрудникам органов внутренних дел также приходится осуществлять свою профессиональную деятельность в таких условиях, когда чрезвычайные обстоятельства требуют от личного состава таких профессионально значимых детерминант, к которым можно отнести не только профессиональную выучку, дисциплинированность и мужество, но и умение справляться с максимальным напряжением как моральных, так и физических сил.

Огневую подготовку правомерно принято считать одним из базовых, основополагающих компонентов целостной системы боевой подготовки, которая призвана не только обучить личный состав навыкам правильного обращения с огнестрельным оружием, но и вооружить обучающихся умениями его эффективного и, что немаловажно, правомерного использования. Как известно из запросов практики, приоритетными направлениями огневой подготовки являются: наличие умения вести прицельный огонь, причем в условиях быстрого. нарастающего темпа, причем после физических и психологических нагрузок, навыки поражения цели с первого выстрела, очереди; навыки упреждения противника в ситуации возможного открытия огня; навыки ведения огня из-за укрытия, навыки быстрой смены позиции и положения для стрельбы; навыки эффективного маневрирования огнем и умение добиваться наиболее успешного использования вооружения и специальных средств в зависимости от обстановки и условий применения огнестрельного оружия**.**

Изложение основного материала статьи. Уверенное владение личным оружием и точная стрельба из него зависят не только от практических навыков производства выстрела, сформировавшихся в процессе тренировок, но и от наличия соответствующего объема теоретических знаний об устройстве оружия, порядке обращения с ним, соблюдения требований мер безопасности, правил содержании оружия в исправном состоянии.

Из пистолета Макарова наиболее эффективен огонь на расстоянии до 50 м и ведется одиночными либо сдвоенными, а в некоторых случаях строенными выстрелами. Автоматическое оружие дает возможность стрелку вести огонь по целям очередями или одиночными выстрелами, при этом расстояние эффективного огня, в зависимости от конструкции оружия, может быть выше [5, с. 145-149].

Сущностная характеристика методов и приемов обучения. А также тренировочного процесса предполагает процесс обязательного многократного сознательного повторения ряда определенных приемов и действий, которые, в свою очередь, способствуют формированию тех практических навыков и умений, которые способны развить не только спектр анатомических и физических возможностей стрелка, но и содействуют развитию и формированию набора тех профессионально важных качеств, которые жизненно необходимы для успешного выполнения поставленных задач. В ходе обучения и в случае необходимости предусматривается также усложнение выполняемых упражнений, действий, приемов и движений.

Для наиболее успешного применения метода упражнений целесообразно сочетать практическую часть с объяснением, с использованием как наглядной демонстрации, так и опоры на основополагающие

дидактические принципы сознательности и активности; систематичности и последовательности; доступности обучения и др. Чтобы максимизировать процесс качества знаний, наиболее продуктивен и оправдан метод.

Как известно, целью обучения различным видам профессиональной деятельности являются именно умения и навыки [1].Когда происходит реализация тренировочного процесса, в ходе которого выполняются практические упражнения, развиваются и совершенствуются не только морально-волевые, или же физические, но и психологические качества. При условии реализации всего вышеперечисленного, безусловно, совершенствуется и эмоциональная устойчивость сотрудника ОВД [3, с. 200-203].

Чтобы оценить огневую подготовленность, определить степень освоения практическими навыками. целесообразно внедрение в образовательный процесс вариативного тестового контроля, широкого спектра упражнений, разноуровневых заданий, задач, различных нормативов, которые предназначены именно для того, чтобы проверить уровень профессиональной подготовки стрелка.

Существует достаточно широкий спектр различных видов, методов и приемов выполнения упражнений по стрельбе из пистолета. Причем каждому подразделению с учетом его специфики и того профильного направления, в рамках которого данное подразделение выполняет свои служебные задачи, может быть предложено усложнение не только условий, но и также порядка выполнения этих упражнений. В качестве изменяемых условий и видов упражнений могут быть даны задания по стрельбе с места по неподвижной цели, причем из различных положений. Можно использовать упражнения, на выполнение которых отводится ограниченное время, или упражнения по стрельбе по движущимся или неожиданно появляющимся мишеням. Также хорошо отрабатывается навык скоростной стрельбы в различных условиях, например, с движущегося транспорта, или из всевозможных укрытий, когда ограничена возможность для прицеливания. Хороший эффект дают также заданные конкретные параметры для выполнения каждого упражнения, например, время, цель, расстояние до нее, положение для стрельбы, количество патронов, и что немало важно, контрольные точки, критерии выполнения и бально-рейтинговая система оценки качества усвоения [1, с. 87-89].

В ходе анализа предварительных результатов контрольных и срезовых тестов, можно отметить, что в условиях преодоления психологического барьера и приобретения определенных навыков показатели по бинокулярному прицеливанию у стрелков-девушек ниже.

В процессе огневой подготовки серьезное внимание уделяется тому, что в процессе удержания оружия и прицеливания необходимо соблюдать правила правильного дыхания. Особенно важно, чтобы обучающийся помнил, что когда он определил для себя необходимое положение для стрельбы, принял его, стрелок в момент прицеливания должен дышать свободно и равномерно, затаив дыхание на естественном выдохе лишь при нажатии на спусковой крючок, т.е. непосредственно перед самим выстрелом. При этом задержка дыхания не должна быть продолжительностью более 5-7 секунд, чего вполне достаточно для производства выстрела. Также необходимо учитывать, что при стрельбе после физических нагрузок дыхание нужно задерживать на вдохе [2, с. 87-89].

Изучению возрастных особенностей становления двигательной функции человека, развития таких физических качеств как быстрота и ловкость, сила мышц, гибкость и выносливость посвящен огромный пласт науки.

Также анатомические показатели и параметры физиологических особенностей девочек и мальчиков (женщин и мужчин) выявлены и систематизированы в достаточно широком спектре. И эти данные можно использовать при составлении современных методик обучения огневой подготовке с учетом гендерных особенностей.

Общеизвестный факт, что сущностная характеристика профессиональной деятельности сотрудника правоохранительных органов весьма многолика, и сопряжена с постоянным риском и опасностью для жизни, и поэтому требует достаточно высокого уровня психологической готовности, а сами особенности формирования этой психологической готовности к профессиональной деятельности, требуют от сотрудника необходимого уровня знаний, умений, навыков, профессиональных компетенций, и, в первую очередь, учета характеристик тех условий среды, в которых данная деятельность осуществляется.

Максимальная отдача, решительные и четкие и индивидуальные или же коллективные действий, которые направлены на то, чтобы успешно решать оперативно-служебные задачи, что, собственно говоря, и обусловливает наличие потребности в подготовке таких сотрудников, которые будут готовы к осуществлению эффективных действий, будут ощущать уверенность в плане собственного превосходства над противником, причем эта уверенность должна быть не зависимой от характера сложившейся ситуации и сложности обстановки, – вот то, что требует от сотрудника правоохранительных органов практически каждая профессиональная ситуация [4, с. 141-144].

Выводы. Для того, чтобы был обеспечен достаточно качественный уровень развития психологической подготовленности сотрудника правоохранительных органов, необходимо во всех структурных компонентах содержательной части огневой подготовки, учитывать гендерные детерминанты, обусловливающие в дальнейшем обеспечение адекватного поведения и эффективных действий, которые в сочетании с высоким уровнем физической подготовки, обеспечат успешное выполнение поставленных перед сотрудниками ОВД профессиональных задач, несмотря на уровень их сложности. Когда реализуется процесс обучения боевой подготовке во всей его многогранности и полифункциональности, должны быть созданы и максимально оптимизированы условия, с использованием прогностического и ситуативного моделирования ситуаций, что обеспечит формирование у обучающихся, вне зависимости от гендерных и индивидуально-типологических особенностей, таких профессионально значимых качеств, как: смелость, решительность, уверенность не только в своих физических силах, но и потенциальных возможностях.

В процессе принятия решений сотруднику правоохранительных органов необходимо помимо осуществления мыслительных аналитико-синтетических операций, еще и попытаться предугадать и распознать замысел преступника. В данном случае особую роль играет такой процесс, как предвидение, именуемый антиципацией. Психологические особенности антиципации самым тесным образом связаны с гендерными дифференциациями, базирующимися на особенностях мыслительного процесса, логическом, индуктивном, дедуктивном процессах, а также специальных знаниях, и поступающей из поля невербальной коммуникации информации (команды, жестикуляция, мимика, пантомимика, позах, передвижениях и т.п.) [2, с. 141-144].

Очень важную роль также играет тот факт, что когда происходят совершенно неизбежные конфликтные ситуации между преступниками и представителями правоохранительных органов постоянно изменяются

пространственные и временные взаимодействия, и гендерные дефиниции здесь весьма актуализируются. Фоновая тревожность, нервно-психическая уязвимость и эмоциональность женщин могут сыграть роковую роль при выполнении служебных задач и требуют соответствующей подготовки.

На основе всего вышеперечисленного приходим к выводу о том, что действия нападения и защиты могут быть успешными только в том случае, если, в этот момент правонарушитель будет уязвимым из-за своей наименьшей готовности к ответной реакции. При выполнении оперативно-служебных задач, которое очень часто сопряжено с напряженностью боевых действий, высокой эмоционально-психической вовлеченностью, постоянно присутствующими факторами риска и угроз со стороны преступника может образоваться комплекс индивидуальных и групповых тормозных психологических механизмов и барьеров во взаимодействии работников группы.

Вот почему формирование с учетом гендерных особенностей морально-психологической готовности к действиям в экстремальных условиях при выполнении оперативно-служебных задач необходимо рассматривать в нижеперечисленных аспектах.

Психологическая сторона заключается в формировании навыков управления своими эмоциями, уверенности в действиях при ведении схваток, повышении устойчивости к боевым воздействиям при огневом и рукопашном единоборстве, стремлении к активности в нападении и защите и т.д.

Техническая готовность определяется формированием необходимых навыков и умений использования технических, специальных средств защиты, стрелкового оружия, приемов рукопашного боя, а также знанием соответствующих тактических приемов и действий.

Физическая готовность определяется уровнем развития необходимых общих и специальных физических качеств: быстроты, силы, ловкости, выносливости, координации движений, устойчивости к статическим напряжениям и перегрузкам, а также способностью противостоять воздействию неблагоприятных факторов внешней среды [8, 9].

Гендерный подход к вопросам изучения тренировок позволяет регулировать физическую нагрузку в зависимости от пола, чтобы, с одной стороны, добиться хороших результатов в приобретении навыков, а с другой – избежать переутомления и развития устойчивых психологических барьеров.

Педагогическая сторона морально-психологической готовности к действиям в условиях оперативно-служебной деятельности характеризуется организацией и проведением различных педагогических и методических мероприятий учебно-воспитательного процесса, направленных на достижение целей такой готовности.

Литература:

1. Якоб А.А. Психологическая адаптация стрелков к соревновательной обстановке // Вестник Краснодарского университета МВД России. 2015. № 3 (29). С. 87-89.

2. Якоб А.А. Тренировка для развития специальной выносливости стрелка // В сборнике: Совершенствование профессиональной и физической подготовки курсантов, слушателей образовательных организаций и сотрудников силовых ведомств / Материалы XVIII Международной научно-практической конференции: в 2-х томах. 2016. С. 141-144.

3. Якоб А.А. Занятия прикладными видами спорта (на примере стрельбы из пистолета) как адаптация к экстремальным условиям служебной деятельности / В книге: Подготовка кадров для силовых структур: современные направления и образовательные технологии // Сборник материалов двадцать второй всероссийской научно-методической конференции: в 2-х томах. 2017. С. 200-203.

4. Пономарев Н.Н., Никитин К.И., Якоб А.А. Идеомоторная тренировка в системе подготовки спортсменов по летнему служебному биатлону // В сборнике: Актуальные проблемы физической культуры и спорта курсантов и слушателей Сборник статей. Под редакцией С. Н. Баркалова, А.В. Алдошина. 2017. С. 145-149.

5. Тахмазян С.С., Якоб А.А. Участие условно-рефлекторной деятельности организма в снижении уровня стрелковой подготовки спортсменов // В сборнике: Совершенствование огневой и тактико-специальной подготовки сотрудников правоохранительных органов // Сборник материалов Всероссийского круглого стола. 2017. С. 201-204

6. Пономарев Н.Н., Якоб А.А. Особенности подготовки сотрудников полиции к применению огнестрельного оружия в качестве меры государственного принуждения // Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями. 2018. № 16-2. С. 281-282.

7. Скобликов Р.В., Устименко В.О. К вопросу о парадигмальном анализе глобализации как исторического процесса // Общество и право. 2015. № 1 (51). С. 318-321.

8. Устименко В.О. Особенности психофизического развития и средства его коррекции посредством дыхательных техник у курсантов Краснодарского университета МВД России // В сборнике: Актуальные вопросы совершенствования специальной подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Краснодарский университет МВД России. 2017. С. 97-102.

9. Устименко В.О. О необходимости индивидуализации в преподавании огневой подготовки курсантов высших учебных заведений МВД с учетом особенностей их психомоторной деятельности // В сборнике: Интеграция науки и практики в контексте реализации правовой политики государства: исторические и современные проблемы права и правоприменения Материалы IV всероссийской научно-практической конференции . под общей редакцией Е.В. Королюк. 2016. С. 184-189.

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Яшкова Елена Вячеславовна
Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Синева Надежда Леонидовна
Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);
ассистент кафедры экономики и менеджмента Исламова Гузаль Илгизовна
Первый Московский государственный медицинский университет
имени Ивана Михайловича Сеченова (Сеченовский Университет) (г. Москва)

ИССЛЕДОВАНИЕ КАЧЕСТВ МЕНЕДЖЕРА ПО УПРАВЛЕНИЮ ПЕРСОНАЛОМ КАК ЭФФЕКТИВНОГО МАРКЕТОЛОГА: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД

Аннотация. В статье рассматривается деятельность менеджера по управлению человеческими ресурсами с позиции усложнения его функций. Раскрываются качества менеджера как человека, способного, работать в условиях неопределенности, принимать нестандартные решения. Особое внимание авторов отводится маркетинговой компоненте его деятельности. Исходя из требований внешней среды и с учетом применения компетентностного подхода в оценке, авторами предложена модель компетенций HR-маркетолога в ее предпринимательском аспекте.

Ключевые слова: менеджер, маркетинг, компетенции, кадровая служба, персонал, технологии, эффективность.

Annotation. The article examines the activities of the manager of human resources management in terms of complicating his functions. The qualities of the manager are revealed as a person capable of working in conditions of uncertainty, making non-standard decisions. Particular attention is paid to the authors of the marketing component of its activities. Based on the requirements of the external environment and taking into account the application of the competence approach in the assessment, the authors proposed the competency model of the HR-marketer in its entrepreneurial aspect.

Keywords: manager, marketing, competence, personnel service, personnel, technology, efficiency.

Введение. Деятельность по управлению человеческими ресурсами в организациях все более детализируется и систематизируется. Успешность и конкурентоспособность на рынке труда обеспечена лишь тем организациям, которые применяют инновационные персонал-технологии, позволяющие сформировать у потенциальных сотрудников положительное представление о ней [11]. В связи с этим, значимую роль для реализации кадровой политики и внедрения кадровых технологий играют менеджеры по персоналу. Они должны свободно владеть своей профессией, быть социально мобильным, личностно и профессионально подготовленным, активным и творческим, инициативным и самостоятельным, умеющим взаимодействовать с другими людьми.

В современных условиях данной категории работников, и подразделениям в которых они состоят - кадровым службам уделяется огромное значение. Являясь сущностным компонентом системы управления и регулирования, функции специалистов кадровых служб становятся более сложными по мере развития системы внутри организации. Первоначальная задача – нахождение принципов и механизмов, с помощью которых создаётся эффективная система управления персоналом. Система ориентируется на взаимовыгодные стратегические отношения и социальные партнёрства между фирмой и её работниками. Наблюдается изменение значения такого субъекта управления как кадровая служба с тактической на стратегическую, которое требует постоянного и непрерывного обогащения знаний, умений, навыков, изменения качеств личности и появлению новых подходов, в том числе применения маркетинговых технологий.

Это связано с тем, что рынок труда имеет тенденции к постоянному изменению. В таких условиях организации должны предпринимать определенные усилия по текущему функционированию и дальнейшему развитию. В том числе с позиции маркетинговой деятельности – выстроить правильное позиционирование компании на рынке труда и сделать бренд, который будет легко узнаваться и привлекать потенциальных сотрудников и руководителей. Это необходимо, поскольку к известному корпоративному бренду на рынке соискателей легче привлечь работодателей. При достижении определенного уровня узнаваемости и привлекательности для компании снижаются затраты на привлечение и удержание работников.

В соответствии с вышеизложенным менеджер по управлению человеческими ресурсами (далее HR-менеджер) приобретает новые функциональные особенности в своей профессии, уже связанные с маркетинговой деятельностью. Эти два направления деятельности похожи: привлекать и удерживать людей. Но существуют определенные различия которые выражаются в том, что усилия маркетинга направлены на внешний рынок труда (на клиентов), а управление персоналом, как элемент внутренний среды - на собственных сотрудников.

Но, в конечном итоге, маркетинг и управление персоналом имеют прямое влияние на бизнес-процессы и получение прибыли, и зависят от рыночных условий, в которых приходится работать организации. HR-функцию нужно рассматривать с позиций восприятия компании как бренда … и обеспечивающую соответствие качества компании заявленному качеству бренда. Наступила эра HR-маркетинга [3]. В соответствии с этим, целью статьи является исследование качеств менеджера по персоналу как эффективного маркетолога и разработки модели его компетенций.

Изложение основного материала статьи. HR-менеджер как эффективный маркетолог отвечает за формирование и развитие HR-бренда - образа организации как привлекательного рабочего места … для работающих и бывших сотрудников, претендентов на должность и рабочие места, клиентов и др. [12]. Данный термин впервые был сформулирован Саймоном Бэрроу в Великобритании в 1990 году [7]. Такое направление в профессии уже известно на Западе и в Европе, и имеет свое название - «маркетолог-человековед».

При нынешней демографической ситуации работодателю есть смысл задуматься о введении должности HR-маркетолога или даже о создании отдела HR-маркетинга и для российских компаний. Профессионализм HR-маркетолога становится «спасательным кругом» и для тех компаний, которые испытывают дефицит кадров и стремятся удержать лучших сотрудников. В соответствии с этим, стратегическая цель

HR-маркетинга - создать своей организации положительную репутацию, чтобы потенциальным кандидатам на должность и рабочие места захотелось прийти в нее работать, а также сформировать лояльность уже работающих в ней сотрудников.

Рассмотрим факторы, наиболее важные для реализации HR-маркетинга.

Во-первых, сильный бренд работодателя позволяет заинтересовывать и привлекать с рынка труда лучших сотрудников.

Во-вторых, репутацию лучшего работодателя ценят и клиенты, потому что в такой компании персонал трудится более эффективно, обеспечивает высокое качество продукции/сервиса. Следовательно, успешный HR-бренд привлекает не только таланты, но и новых клиентов, но для этого необходима профессиональная подготовка и с применением эффективных технологий и подходов.

На должность HR-маркетолога лучше всего подходит человек, обладающий следующими личностными, профессиональными и деловыми качествами:

- активный,
- ориентированный на результат,
- умеющий работать параллельно над несколькими проектами,
- творческий,
- стрессоустойчивый,
- имеющий организаторские способности и хорошие коммуникативные навыки,
- умеющий работать в команде [7].

Особое внимание авторы акцентируют на таком качестве как «стрессоустойчивость» человека, работающего в данной профессии, поскольку принятие управленческих решений в области HR-маркетинга будет происходить в условиях крайне неблагоприятных и постоянно изменяющихся. В таких условиях стресс является причиной заболеваний, … наносит ощутимый вред здоровью человека [4].

Для формирования вышеуказанных качеств нужна эффективная система профессиональной подготовки кадров, внедрения инновационных методов обучения и оценки персонала. Как показывают исследования [2] в различных организациях, как коммерческих, так и государственных прослеживается тенденция предъявлять требования к персоналу с позиции оценки его компетенций. Поэтому, применение компетентностного подхода в оценке деятельности менеджера по управлению человеческими ресурсами становится той инновационной платформой, которая поспособствует разработке единой системы, интегрирующую бизнес, инноваций, маркетинг и управление персоналом [5].

Понятие «компетентность» трактуется исследователями по-разному, но имеют общую тенденцию: набор ключевых компетенций, которые определяют конкурентоспособность работника на рынке труда [10]; комплекс знаний, умений, навыков и способов деятельности (А.В. Антошкина); совокупность компетенций, которыми человек должен владеть (О.В. Таболина) и т.д.

Зарубежные специалисты Д.К. МакКлелланд, Л.Спенсер, Б.Беккер, М.Армстронг, Р.Бояцис, С.Уиддет, С.Холлифорд и др. обращают свое внимание на проблемы профессиональной компетентности сотрудников. По мнению исследователей В.Чипанах, Г.Вайлер и Я.И.Лефстед «компетентность» представляется как комплекс знаний, умений и навыков, получаемых в ходе непрерывного обучения [9].

Внедряя компетентностный подход в работу специалистов-кадровиков, предлагается прежде всего нанимать высокопрофессиональных HR-менеджеров при наличии у них сформированных знаний, умений, навыков, способностей, поскольку от их решения зависит в дальнейшем судьба организации.

Рассматривая новую профессию HR-маркетолога необходимо определить его направления оценки по следующим компетенциям:

- профессиональные, включающие знания, умения, поведение;
- социальные - по применению способностей к коммуникации и взаимодействию с сотрудниками;
- личные - ответственность в учебе и работе, самооценка;
- методические, предполагающие самостоятельное принятие решения.

При применении компетентностного подхода необходимо обратить внимание на термин «профиль компетенций», как перечня необходимых компетенций и уровня развития каждой из них. Профиль компетенций HR-маркетолога формируется с учетом требований к профессиональным и личностно-деловым качествам, которые предъявляются при найме и оценке таких потенциальных руководящих кадров, а в дальнейшем используется для разработки «модели компетенций». Данная модель - это набор характеристик, необходимых человеку для успешного выполнения функционала, в соответствии с его рабочим местом и должностью. Модель компетенции может выступать в качестве основы оценки деятельности сотрудника, как стимул для сотрудника к обучению, а также как метод саморазвития [1].

Все вышеизложенное позволяет авторам предложить к рассмотрению потенциальную модель компетенций HR-маркетолога, основанную на формировании комплекса знаний, умений, навыков и способностей (таблица).

Таблица

Модель компетенций современного HR-маркетолога (составлено авторами)

Название	Характеристика компетенции
Профессиональные компетенции	
Системное мышление	Умение эффективно анализировать информацию выявляет закономерности, производит оценку возможных рисков
Аналитическое мышление	Умеет проводить аналитику рынка и маркетинговые исследования рынка труда. Владеет навыками мониторинга рынка труда. Умеет оценить рынок труда по вакансии, скорректировав требования компании к претендентам
Ответственность	Способен принимать ответственность за принятие управленческих решений и деятельность трудового коллектива
Организаторские способности	Способен организовать работу коллектива, распределять обязанности, обозначать приоритетные направления совместной деятельности
Работоспособность	Владение физиологическим и эмоционально-волевым потенциалом
Постоянное развитие в профессии. Самообучаемость	Непрерывное развитие в управленческой и маркетинговой деятельности, внедрение передовых технологий и методов
Клиентоориентированость	Способность выявлять потребности клиентов, находить варианты взаимодействия, ориентироваться на длительные отношения, оперативно реагировать на запросы клиентов
Ориентация на результат	Нацелен на результат, поиск возможности для достижения поставленных целей, принимает на себя ответственность за достижение целей
Базовые (личностные) компетенции	
Коммуникабельность	Умеет координировать деятельность сотрудников, способен налаживать коммуникации
Творчество и инновация	Способен определять и поощрять у сотрудников способность к креативному мышлению и генерированию инновационных идей
Уверенность в себе	Оценивает свои знания, умения, навыки и способности по достижению цели и удовлетворению потребностей
Самоменеджмент (управление собой)	Контролирует свои эмоции, выдерживает критические события в работе, рационально использует свое время

Предложенная модель интегрирует в себе профессиональные и базовые (личностные) компетенции будущего HR-маркетолога, каждый компонент которой является основным и одновременно автономным. Особое внимание авторы отводят инновациям и творчеству, являющиеся бизнес-преимуществом, важным экономическим ресурсом и условием интенсивного развития экономики и определяются, как умения самостоятельно проявлять и поощрять в подчиненных креативные и инновационные идеи [8, 13, 14].

Выводы. В ходе исследования качеств будущего HR-маркетолога авторы применили компетентностный подход и предложили модель компетенций. Формировании данной модели позволит интегрировать знания, умения и навыки руководителя, эффективно принимать решения, обогатит деятельность инновационными функциями, а в целом будет способствовать конкурентоспособности организации и ее положительному имиджу на рынке труда.

Литература:

1. Андреева И.С., Данилов И.П. Компетентностный подход к управлению персоналом как конкурентное преимущество предприятия // Вестник Чувашского университета. 2014. № 1, С. 218-224.
2. Исаев А.П., Зайнетдинова И.Ф. Препятствия и возможности для реализации компетентностного подхода в подготовке менеджеров // Дискуссия. 2012. С. 126-131.
3. Луцкина В. HR-маркетинг. Законы рынка пришли в управление персоналом [Электронный ресурс] - URL: http://www.ht.ru/cms/component/content/article/1-aricles/102032-07052013 (дата обращения: 27.06.18).
4. Маясова Т.В., Влияние профессиональной деятельности на стрессоустойчивость [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2014. №4. – http://vestnik.minininuniver.ru/jour/article/view/534 (дата обращения: 10.09.2018).
5. Митрофанова Е.А. Управление персоналом: теория и практика. Компетентностный подход в управлении персоналом [Текст]: учебно-практическое пособие / под ред. А.Я. Кибанова / Е.А. Митрофанова, В.Г. Коновалова, О.Л. Белова – М.: Проспект, 2012. – 72 с.
6. Семенишин В. Новая профессия: HR-маркетолог [Электронный ресурс] – URL: http://hr-portal.ru/article/novaya-professiya-hr-marketolog (дата обращения: 11.02.2018).
7. Синева Н.Л., Яшкова Е.В., Перова Т.В. Управление системой креативного менеджмента (менеджмента творчества персонала) как фактор формирования конкурентных преимуществ инновационной организации // Интернет-журнал Науковедение. 2014. № 5 (24). С. 115.
8. Павлова Ю.А., Томайлы Д.А., Синева Н.Л. Формирование инновационных и креативных менеджеров В сборнике: Инновационные технологии управления Всероссийская научно-практическая конференция. 2014. С. 29-31.
9. Храпченкова Н.И. Профессиональная компетентность как педагогическая проблема [Электронный ресурс] –URL: http://www.rusnauka.com/10_NPE_2008/Pedagogica/29974.doc.htm (дата обращения 20.09.18).
10. Чуланова О.Л. Актуальность компетентностного подхода в управлении персоналом // Интернет-журнал «Науковедение». 2014. №5 (24). С. 109.

11. Яшкова Е.В., Синева Н.Л. Актуализация инновационной маркетинговой технологии HR-брендинга в системе управления персоналом нижегородских компаний // Интернет-журнал Науковедение. 2015. Т.7. №1 (26). С. 55.
12. Minchington B. Your Employer Brand — attract, engage, retain, Collective Learning Australia, 2006.
13. Shkunova A.A., Yashkova E.V., Sineva N.L., Egorova A.O., Kuznetsova S.N. GENERAL TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF THE ORGANIZATIONAL CULTURE OF RUSSIAN COMPANIES // Journal of Applied Economic Sciences. 2017. Т. 12. № 8 (54). С. 2472-2480.
14. Yashkova E.V., Sineva N.L., Shkunova A.A., Bystrova N.V., Smirnova Zh.V., Kolosova T.V. DEVELOPMENT OF INNOVATIVE BUSINESS MODEL OF MODERN MANAGER'S QUALITIES // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Т. 11. № 11. С. 4650-4659.

Психология

УДК: 159:616(075)
кандидат педагогических наук, доцент Алексеев Илья Александрович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск);
старший преподаватель Пяшкур Юлия Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск)

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ БИОЛОГИЧЕСКОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПОСЫЛОК ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье обобщен опыт применения метода биологической обратной связи для формирования предпосылок чтения у детей с ограниченными возможностями здоровья в рамках реализации гранта «Разработка и апробация коррекционно-развивающей логопедической программы, предусматривающей применение технологий биологической обратной связи для детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями».

Авторами описывается технология формирования психолого-педагогических предпосылок чтения, поскольку именно чтение является одним из важнейших навыков у детей, который пригодится им в школе. Нарушения чтения и письма представляют собой наиболее распространенные формы речевой патологии детей старшей возрастной группы, и потому относятся к активно развивающейся области исследований, объединяющей педагогов, психологов, лингвистов, биологов. Формирование предпосылок чтения стимулируют не только речевое развитие, но и психологическую основу и выступают как важнейшее условие успешности школьного обучения.

Ключевые слова: логопсихология, биологически обратная связь, предпосылки чтения, дети с ограниченными возможностями здоровья, нарушение речи.

Annotation. The article summarizes the experience of using the method of biofeedback to form the prerequisites for reading in children with disabilities in the framework of the grant "Development and testing of correctional and developmental speech therapy program, which provides for the use of biofeedback technologies for preschool children with speech disorders".

The authors describe the technology of formation of psychological and pedagogical prerequisites of reading, because reading is one of the most important skills in children, which will be useful to them in school. Reading and writing disorders are the most common forms of speech pathology in children of the older age group, and therefore belong to the actively developing field of research, uniting teachers, psychologists, linguists, biologists. Formation of reading prerequisites stimulate not only speech development, but also the psychological basis and act as an essential condition for the success of school education.

Keywords: logopsychology, biofeedback, reading background, children with disabilities, speech disorders.

Введение. Проблема нарушений чтения - одна из актуальных для обучения детей старшего дошкольного возраста, поскольку чтение из цели превращается в средство дальнейшего получения знания учащимися. Доказано, что к концу младшего школьного возраста около 5–8 процентов детей страдают дислексией, при этом она встречается у мальчиков в 3–4 раза чаще, чем у девочек. Нарушение чтения становится очевидным уже ко 2–му классу. Со временем дислексия компенсируется, но в ряде случаев остается и в более старшем возрасте [3].

Современные представления о чтении базируются на фундаментальных исследованиях П.К. Анохина, Л.С. Выготского, А.Р. Лурия, Л.С. Цветковой и других ученых, рассматривающих высшие психические функции как сложные системы, имеющие многоуровневое иерархическое строение [5].

Л.С. Цветкова отмечает, что современная психология рассматривает чтение в связи с речью, с одной стороны, и процессом восприятия (зрительного) – с другой [5].

Проблемы диагностики, коррекции, а также профилактики речевых нарушений чрезвычайно актуальны. Их решение требует разработки и практического применения новых подходов, использования в логопедической работе новых современных информационно–коммуникативных и логотерапевтических технологий, а также логопедического сопровождения детей на ступени дошкольного и начального школьного образования [1].

Как отмечают многие авторы, применение компьютерной техники позволяет оптимизировать педагогический процесс, индивидуализировать обучение детей с нарушениями развития и значительно повысить эффективность любой деятельности (Абдеев Р.Ф., Беспалько В.П., Машбиц Е.И., Кукушкина О.И., Филатова И.А. и др.) [1, 2, 4].

Изложение основного материала статьи. Современные технические устройства, использующие в своей работе микропроцессоры, позволяют проектировать принципиально новые педагогические технологии, способствующие активизации и эффективному функционированию компенсаторных механизмов в целях коррекции различных нарушений речи, формированию и развитию языковых и речевых средств, а также общему развитию детей. В последние годы как у нас в стране, так и за рубежом, получил распространение

метод биологической обратной связи (БОС) – метода биологической обратной связи.

Использование в практической работе технологий БОС обеспечивает: коррекцию расстройств фонации; функциональных дисфоний; нарушения темпа речи; речевой тревоги; расстройства речи у детей с нарушением слуха и зрения; алалии и афазии; дисграфии и дислексии; дизартрии и дислалии; ринолалии и ринофонии; заикания; гиперактивности и дефицита внимания; развитие высших психических функций и волевых качеств; обучение снятию избыточного психоэмоционального, психофизиологического напряжения; обучение общей мышечной релаксации и координированному управлению мышечным напряжением.

Программа «Комфорт–ЛОГО» реализует метод функционального биоуправления, основанный на использовании феномена биологически обратной связи. Данная программа позволяет вести индивидуальные карты детей, формирует базу данных с результатами всех проведенных занятий [2].

В формировании навыков чтения наряду с фонематическим слухом и произношением участвуют также зрительное восприятие и пространственная ориентировка. Они необходимы для запоминания образа буквы, ее конфигурации, соотнесения буквы со звуком, запоминания образа целого слова. В формировании навыков чтения наряду с фонематическим слухом и произношением участвуют также зрительное восприятие и пространственная ориентировка. Они необходимы для запоминания образа буквы, ее конфигурации, соотнесения буквы со звуком, запоминания образа целого слова. Дети стойко путают право-лево, плохо ориентируются в пространстве, часто пытаются читать справа–налево.

Базой экспериментальной работы явилась действующая лаборатория «Диагностики и коррекции психоречевого развития детей с ОВЗ» кафедры коррекционной педагогика и специальная психология ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет». На протяжении 2017-2018 учебного года на базе лаборатории проводилась апробация коррекционной программы «Коррекционная программа формирования предпосылок чтения у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ с использованием технологий БОС».

Цель коррекционной программы: формирование предпосылок чтения у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ с использованием технологий БОС. Коррекционно–развивающая работа включает в себя 36 занятий. Продолжительность каждого 20–25 минут. Занятия проводятся два раза в неделю в индивидуальной форме. Данная программа включает четыре этапа логопедической работы, которые представлены таблицей 1.

Таблица 1

Этапы логопедической программы по формированию предпосылок чтения у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ с использованием технологий БОС

<table>
<tr><td colspan="4">Диагностический этап</td></tr>
<tr><td colspan="4">Сбор анамнестических данных</td></tr>
<tr><td colspan="4">Работа с детьми</td></tr>
<tr><td colspan="4">Знакомство детей и родителей с аппаратом БОС</td></tr>
<tr><td colspan="4">Диагностика дыхания на аппарате «Комфорт–ЛОГО»</td></tr>
<tr><td colspan="2">Диагностика речевых функций</td><td colspan="2">Диагностика неречевых функций</td></tr>
<tr><td rowspan="4">1 этап. Диагностика навыков звукового анализа слова и фонематического восприятия</td><td rowspan="4">2 этап. Диагностика сформированности связной речи</td><td>3 этап. Диагностика пространственно–временных представлений</td></tr>
<tr><td>4 этап. Диагностика моторных функций</td></tr>
<tr><td>5 этап. Диагностика зрительного мнезиса и ориентировки в пространстве</td></tr>
<tr><td>6 этап. Диагностика сукцессивных функций</td></tr>
<tr><td colspan="4">Подготовительный этап</td></tr>
<tr><td colspan="2">Обучение технике диафрагмального дыхания под субъективным контролем</td><td>Выработка нового навыка диафрагмального дыхания с применением БОС</td><td>Формирование нового навыка диафрагмального дыхания</td></tr>
<tr><td colspan="4">Коррекционно-развивающий этап</td></tr>
<tr><td colspan="4">Работа с родителями–консультация</td></tr>
<tr><td colspan="4">Работа с детьми</td></tr>
<tr><td colspan="4">Формирование нового динамичного стереотипа речевого диафрагмального дыхания, речи и речевого поведения</td></tr>
<tr><td colspan="3">Развитие речевых функций</td><td>Развитие неречевых функций</td></tr>
<tr><td rowspan="4">1 этап. Формирование навыков звуко-слогового анализа слова и фонематического восприятия</td><td rowspan="4">2 этап. Формирование понимания речи</td><td rowspan="4">3 этап. Формирование связной речи</td><td>4 этап. Формирование пространственно-временных представлений и ориентировки в пространстве</td></tr>
<tr><td>5 этап. Формирование зрительного восприятия, мнезиса, внимания:</td></tr>
<tr><td>6 этап. Формирование моторных функций</td></tr>
<tr><td>7 этап. Формирование сукцессивных функций</td></tr>
</table>

Оценочно–контрольный этап		
Повторное обследование сформированности навыка чтения		
Повторная диагностика дыхания на аппарате «Комфорт–ЛОГО»		
Контроль речевых функций		Контроль неречевых функций
1 этап. Контроль навыков звукового анализа слова и фонематического восприятия	2 этап. Контроль сформированности связной речи	4 этап. Контроль пространственно–временных представлений
		5 этап. Контроль моторных функций
		6 этап. Контроль зрительного мнезиса и ориентировки в пространстве
		7 этап. Контроль сукцессивных функций

После апробации коррекционной программы по результатам повторной диагностики нами была получена положительная динамика в формированию предпосылок чтения у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ с использованием технологий БОС за счет того, что программа помогает процессу обучения, так как имеют ряд преимуществ: высокий мотивационный уровень (техническая оснащенность всегда была привлекательна детям); разнообразие наглядности (в том числе при выработке правильного двигательного стереотипа глаз); возможность подобрать нагрузку каждому ребенку, исходя из его индивидуальных способностей.

Выводы. В результате проведения специальной работы на основе вышеописанных этапов, мы можем сказать, что применение технологий БОС в коррекционной работе по формированию предпосылок чтения имеет ряд положительных моментов: специальные игровые компьютерные программы позволяют применять метод БОС у детей, начиная с 5 лет; метод гармонично сочетается с любыми традиционными методиками; позволяет добиться значительно лучших и более устойчивых результатов, чем применение только традиционных приемов; позволяет достаточно объективно синхронизировать дыхание, артикуляцию и голосоподачу; успешнее идет работа над просодическими компонентами речи – темпом, ритмом, паузацией, интонацией, ударением; позволяет успешно работать над звуко–слоговой структурой слова; компьютерная программа позволяет развивать у ребенка сенсорные ощущения, формировать пространственную ориентировку, развивать слуховое внимание, высшие психические функции – память, внимание, мышление.

Литература:

1. Вовк, О.Н. Учебно – методическое пособие по применению логотерапевтического компьютерного комплекса для коррекции речи методом биологической обратной связи [Текст]: учеб. метод. пособие / О.Н. Вовк, Л.Н Павлова, М. Н Теречева, Н.И Черемных. – СПб., 2004.
2. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей [Текст]: учеб.-метод. пособие / А. Н. Корнев. - СПб. : ИД МиМ, 1997.
3. Лалаева, Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников [Текст]: учеб. пособие / Р. И. Лалаева. - СПб.: СОЮЗ, 2002.
4. Программа Комфор-ЛОГО [Электронный ресурс] // Lanberg.ru: портал психол. услуг. – Режим доступа: http://www.lanberg.ru/shop/meth/amalteya/id2750/. - 22.04.2017.
5. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление [Текст]: учеб. пособие / Л. С. Цветкова. – М.: Юристъ, 1997. – 256 с.

Психология

УДК 159.922

доцент кафедры психологии, кандидат психологических наук Асланян Виктория Юрьевна
Северо-Восточный государственный университет (г. Магадан)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ВЫДЕЛЕНИЯ ТИПОВ РЕЛИГИОЗНОЙ ЖИЗНИ ПРЕПОДОБНОМУЧЕНИЦЫ МАРИИ (СКОБЦОВОЙ)[4]

Аннотация. Статья посвящена проблеме построения типологии религиозной личности в форме естественной классификации. Критически анализируется наиболее распространенная типология религиозной личности Г. Оллпорта. Опираясь на представления о религиозном опыте, утверждается, что религиозная ориентация не может выступать в качестве критерия для естественной классификации. Высказывается мысль, что перспективным направлением поиска критериев выступает исследование взаимосвязи индивидуально-психологических свойств личности и специфики переживания религиозного опыта. Первый шаг на этом пути – изучение богословских трудов по данной тематике. А именно, статьи «Типы религиозной жизни» (1937) преподобномученицы Марии (Скобцовой). Цель работы: выявление психологических оснований типов религиозной жизни, описанных преподобномученицей. В связи с чем, дается краткое описание типов религиозной жизни: синодального, уставщического, эстетического, аскетического, евангельского. Выделены ведущие психологические свойства, присущие каждому типу, за исключением евангельского. Поскольку, в отличие от первых четырех типов, в его основе не совокупность заданных психологических свойств, а жажда достижения идеального для религиозной жизни христианина состояния. Другими словами, евангельски тип – цель христианской жизни, результат длительного самовоспитания, преодоления себя. Обозначены психологические типы научной психологии, соответствующие богословским типам религиозной жизни.

Ключевые слова: типология, личность, религиозность, критерии типологии религиозной личности, типы религиозной жизни.

Annotation. The article is conserved to religious life typology construction problem in the natural classification form. Critical analysis of the most common Olports' religious personality typology. The statement, that religious orientation can't be taken as a natural classification criterion is based on the of religious experience' view. There is proposed the point, that a perspective criterion search direction is the research of individual-psychology personality

[4] Статья подготовлена в рамках НИОКТР «Критерии типологии религиозной личности» (АААА–А18–118021390002–7)

features in connection with religion experience feeling specific. The first step toward it is the theological works studying concerning this theme. Especially the article: “Religious life types” (1937) votaress martyr Maria (Skobtseva). The goal: detection psychological basics of religious life types, described by votaress martyr. Within is given a brief religious life types description: synodical, regulative, esthetical, ascetical, evangelical. There were dedicated the main psychological characteristics inherent to each type except evangelical. It is because of in its base is not a set of some strict psychological characteristics, but the need of Cristian religious life ideal condition achievement. In other words, evangelical type is the purpose of Cristian life, the result of longtime self-education, self-overcoming. There are defined science psychological psychology types corresponded with appropriate theological types of religious life.
Keywords: typology, personality, religiosity, religious personality criteria typology, religious life types.

Введение. Научное исследование той или иной предметной области подразумевает ее классификацию. Более того, наличие классификации, построенной на естественных основаниях, свидетельствует о зрелости научной дисциплины. Создание классификации в гуманитарных науках сопряжено с известными трудностями, поэтому в психологии принято говорить о типологии (типология темпераментов, типология характера, типология личности и др.). Типология здесь – способ классификации таких предметных областей, где много объектов занимает промежуточное значение [12].

Изложение основного материала статьи. Задача построения типологии еще больше усложняется, если речь заходит о типологии религиозной личности. Возникают дополнительные методологические трудности, связанные со сложностью определения понятий «религия», «религиозность», «религиозная личность», а, следовательно, трудности операционализации, нахождения критериев. В психологии религии можно встретить множество попыток типологизации религиозности [3; 5; 15 и др.], но наиболее распространенной типологией является классификация Г. Оллпорта [10], полученная в результате исследований взаимосвязи предрассудков и религиозности.

Как показывает Р.С. Титов [13], данная классификация многократно критиковалась, а известный опросник Оллпорта для диагностика религиозной ориентации модифицировался разными авторами. С нашей точки зрения, классификация имеет как положительные стороны (ее роль в психологии религии сложно переоценить), так и ряд недостатков. В контексте тематики нашей статьи важно указать на один недостаток – классификация не является естественной. Религиозная ориентация, представляя собой частный случай ценностных ориентаций, не может выступать в качестве существенного признака религиозности как таковой.

Основываясь на трудах У. Джемса [3], И.А. Ильина [4], Л.Н. Митрохина [9] мы утверждаем, что религия открывается человеку в его переживаниях трансцендентного, в его опыте взаимодействия со сверхъестественным, с так называемым «горним» миром. Поэтому в религиозном опыте присутствуют так или иначе все психические процессы человека, он задействуют все сферы психики. Но у каждого конкретного человека структура религиозного опыта уникальна. Представленность воображения, мышления, чувственных ощущений у разных людей отличается. Опыт не только субъективен, но и субъектен, т.е. опосредствован индивидуально-психологическими особенностями переживающего. Следовательно, выдвижение ценностных ориентаций в качестве критерия для типологии является редукционизмом и не отражает существенных свойств религиозности человека.

По нашему мнению, перспективным направлением поиска критериев типологии религиозности, построенной на естественных основаниях, является исследование взаимосвязи индивидуально-психологических свойств личности и специфики переживаний религиозного опыта. Первый шаг в этом направлении – изучение богословских трудов по обозначенной тематике. Обращение к ним позволяет с одной стороны, увидеть проблему «изнутри», а, с другой – ознакомиться с опытом длительного, систематического наблюдения над жизнью верующих. Несмотря на то, что такое наблюдение не носит строгий научный характер, оно способно дать первичную ориентировку в изучаемой проблеме.

Следует отметить, что тема взаимосвязи индивидуально-психологических свойств личности и специфики переживания религиозного опыта не является специфичной для богословия. Святоотеческий опыт по данному вопросу отражен в публикациях митрополита Антония Сурожского. Он пишет, что «из сурового человека получится только суровый святой, а из мягкого только мягкий <…> потому что святость не снимает человеческих свойств» [1, с. 293].

Вместе с тем, в процессе библиографического поиска нам удалось обнаружить одну работу, которая дает интересный опытный материал для размышления на заданную тему. Данная работа – статья «Типы религиозной жизни» преподобномученицы Марии (Скобцовой) [8]. Она была написана в 1937 г. и сразу была представлена в качестве доклада на собрании философско-богословской академии Н.А. Бердяева. Как пишет в предисловии к статье сама преподобномученица, она собиралась включить ее в одну из своих книг. Но по воспоминаниям протоиерея Сергея Гаккеля [11], некоторые представители ее окружения отговаривали от такого шага. В частности, Л.А. Зандер, который охарактеризовал статью, как слишком острую и меткую, а, следовательно, для многих обидную.

Преподобномученица, с одной стороны, относилась к статье как к своеобразному инструменту для налаживания взаимодействия с близкими по духу, по взглядам на смысл и устройство православной жизни людьми. А с другой, как к опыту типирования многогранных интерпретаций сути духовной жизни с последующей их оценкой с точки зрения Евангельской истины. Она считала, что каждый христианин должен уметь «четко отличать Православие от всех его украшений и одежд» [11, с. 12], т.к. некоторые из них являются духовно опасными. В этом смысле, статья имеет, прежде всего, глубокий богословский смысл, а ее содержание звучит в унисон святоотеческой традиции духовного трезвения.

В статье типирование осуществляется на основе совокупности критериев: особенности исторического возникновения (исторические корни), нравственные свойства, специфика церковного искусства, сила распространения, творческие возможности и соответствие задачам церковной жизни на разных этапах исторического развития, которые каждый конкретный тип решает. Преподобномученица пишет о том, что индивидуально-психологические особенности человека играют определенную роль в выборе верующим типа религиозной жизни, но не придает им решающего значения. Ведущую роль она отводит именно историческому контексту.

С нашей точки зрения, роль индивидуальности в формировании типов религиозной жизни автором явно недооценена. Подтверждение данному тезису можно найти в самом тексте. Во-первых, автор указывает, что

как минимум один тип – аскетический – свойственен всем религиям и даже нерелигиозной среде. Во-вторых, исторические корни третьего типа сложно установить. В-третьих, выделенные типы возникнув единожды не перестают существовать до настоящего времени. Исходя из этого, мы можем говорить, что типы формируются не столько как своеобразный ответ на вызов исторической ситуации (как утверждает преподобномученица), а скорее как типологически однородное переживание религиозного опыта группой индивидов, устойчивое по отношению к историческим изменениям. Словосочетание «типологически однородное» подразумевает однородность именно с точки зрения индивидуально-психологических особенностей.

Цель данной статьи – выявление психологических оснований типов религиозной жизни, описанных преподобномученицей. Для этого нам необходимо: дать характеристику типов религиозной жизни согласно представлениям Матери Марии; выделить психологические качества присущие каждому из типов религиозной жизни; обозначить психологические типы, соответствующие данным типам религиозной жизни.

Первый тип – ***синодальный***. Он возник в эпоху Петра Великого. Церковь, религиозная вера воспринимается здесь как символ государственности, патриотизма. Благочестие – не просто добродетель, а важное качество государственного человека. Для продвижения по служебной лестнице необходимо было ежегодно документально подтверждать факт исповеди и причастия. В основе психологии данного типа лежали такие социальные и психологические качества как внешнее благочестие, порядочность, законопослушность, почитание власти, ярко выраженное чувство долга, уважение к старшим и забота о младших, честность. Деловитость и размеренность церковной жизни практически полностью нивелировали подвижнический подвиг религиозных людей. Последние были вынуждены уходить в монастыри или поднимать бунт против установившейся системы. Церковное искусство было также направлено на демонстрацию несокрушимости и богатства Церкви и государства, ей покровительствующего. Поэтому архитектура церковных сооружений монументальна, облачения и убранство храмов пышно и благолепно, иконы закрыты богатыми ризами из золота и серебра, Евангелие помещено в тяжелые и богато украшенные оклады. Чтение священных текстов отличается цикличностью модуляций: начинали читать на небывало низких тонах, а заканчивали так, что «окна дребезжали».

Для данного типа характерно восприятие религии как своеобразного средства устройства в социуме, продвижения по карьерной лестнице, что характерно для т.н. прагматиков. Прагматизм как психологическое свойство подразумевает конкретность мышления, способность быстро адаптироваться к требованиям общества, хорошо развитую коммуникабельность. Описанные психологические свойства характерны для циклоидного типа.

Второй тип – ***уставщический***. Берет свое начало в Московской Руси. Религия здесь – прежде всего магия слова или даже буквы. Наиважнейшая добродетель – четкое следование разработанному до мельчайших подробностей церковному уставу. Любое отклонение от него вызывает негодование и злость. Вся внутренняя жизнь верующего подчинена ритму церковной жизни и также разработана до мелочей, вплоть до специальных техник приведения себя в особые духовные состояния. Развито чувство послушания. Даже отношение к другому человеку определяются не любовью, а выполнением взятых на себя обязательств. И это неслучайно, т.к. основная цель данного типа заключается в охранении и повторении религиозных обрядов.

Специфическими психологическими чертами данного типа выступают скрупулезность, дотошное исполнение всех правил, аккуратность, возможно доходящая до мелочности. За негодованием по поводу пропусков элементов церковной службы стоит раздражительность, взрывчатость аффекта. Описанные психологические свойства характерны для эпилептоидного типа.

Третий тип – ***этетический***. Исторические корни данного типа установить сложно. В его основе – восхищение красотой византийского богослужения, церковного искусства, которое известно на Руси с древних времен. Но именно в XX в. стремление к возвращению к традиционным культурным истокам и защиты старины стали главенствующими мотивами обращения к религии. Представители эстетического типа – носители психологии коллекционера, музейных работников. Люди для них делятся на две группы. Первая – подлинные ценители красоты церковного искусства, «культурные аристократы», к которой относятся они сами. Вторая – плебс, надоедливые профаны, толпа для проведения богослужения. Для эстета не существует ни любви, ни ненависти, ни самопожертвования, а только холодное высокомерное презрение к профанам, экстатическое любование красотой, сухость и бережное охранение своего, как им кажется гармоничного, внутреннего мира.

Главная черта здесь – эгоцентризм. Именно благодаря ей возможно оценивание себя как «культурного аристократа», с одной стороны, способного восхищаться красотой, а, с другой, презирающего всех остальных прихожан. Повышенная впечатлительность, эмоциональная лабильность лежат в основе восхищение красотой церковным искусством. Но в этом восхищении нет глубоких чувств (любви, самопожертвования), есть только холодность, театральность переживаний, рисовка и даже позерство. Описанные психологические свойства характерны для истероидного типа.

Четвертый тип – ***аскетический***. В исторической перспективе данный тип религиозной жизни возник первым. В христианство аскетизм пришел из восточных религий. Но христианство не заимствовало его в первоначальном виде, а внесло существенные изменения. Если в восточных религиях аскетизм совершается ради приобретения духовной силы путем физических и духовных упражнений, то в христианстве аскетизм – это средство для спасения души. Неспособность различать эти две мотивации приводит к появлению еще одного типа религиозной жизни – аскетического. Мать Мария отмечает, что этот тип является наиболее духовно опасным. Опасность заключается в том, что помощь ближнему становится не целью, а средством, духовным упражнением. Милостыня подается не по жертвенной любви, а по аскетическому заданию, для спасения собственной души. Ему начинают следовать сильные и мужественные души, способные на жертву ради Бога, и поэтому могущие многого достичь, следуя по пути обожения. Отличительными психологическим свойствами данного типа являются холодность, безграничная духовная скупость, эгоизм, глубокий самоанализ, борьба со своими страстями, экономия духовных сил.

Главные психологические черты данного типа – эмоциональная холодность, бесстрастность, равнодушие к окружающему. В своем сочетании перечисленные свойства могут восприниматься окружающими как цинизм, поскольку они обуславливают отношение к другим людям как средствам достижения собственных целей в деле спасения души. Описанные психологические свойства характерны для шизоидного типа.

Пятый тип – ***евангельский***. Он возник в христианстве и составляет его сущность. Смысл его в «охристовлении» жизни человека. При этом автор четко разделяет воцерковление и охристовление. Если первое подразумевает устройство быта в соответствии с церковным уставом, то второе – взращивание в себе евангельской любви, любви к Богу и к ближнему. Преподобномученица дает для данного типа самое краткое описание и при этом не выделяет специфических нравственных и психологических свойств. И это не случайно. С психологической точки зрения, этот тип формируется при условии самовоспитания в соответствии с заповедями и законами христианской духовной жизни. Он требует преодоления себя, изменения привычного образа жизни, достижения святости. И хотя, как было указано выше, т.н. «святость» не снимает человеческих свойств, но она дает новый способ мышления. Такой способ, при котором мерой всех вещей выступает образ Божий. В этом смысле евангельский тип не является типом рядоположенным с предыдущими. Он носит надындивидуальный характер. В его основе не совокупность заданных и приобретенных свойств, условий, а жажда «охристовления». Евангельский тип – это идеальный образчик религиозной личности в Православии; это цель, к которой должны стремиться представители других типов религиозной жизни.

Аналогом подобного противопоставления типов в светской психологии является типология жизненных установок Т.Э. Харриса [14]. Развивая теорию трансактного анализа Э. Берна, Харрис выделяет четыре основные жизненные установки: «Я не в порядке, Вы в порядке», «Я не в порядке, Вы не в порядке», «Я в порядке, Вы не в порядке» и «Я в порядке, Вы в порядке». Если первые три установки основаны на чувствах, формируются в раннем детстве и неосознанны человеком, то четвертая – формируется в сознательном возрасте на основе мыслей, чувств, действий. Как пишет автор, между первыми тремя и четвертой установками существует качественное отличие: последняя установка результат сознательного решения личности.

Итак, типология преподобномученицы Марии включает в себя пять типов религиозной жизни: синодальный, уставщический, эстетический, аскетический, евангельский. Четыре первых типа могут быть описаны при помощи специфических психологических свойств. Их содержание определяется генезом типа, а также воспитанием, научением и исходными индивидуально-психологическими свойствами людей. Пятый же тип формируется в результате преодоления человеком своих биологических и социально приобретенных свойств, ограничения природных потребностей, борьбы с обыденными мирскими представлениями о смысле человеческой жизни.

При внимательном рассмотрении, специфические психологические основания первых четырех типов представлены свойствами, описанными в психологии как типологические варианты акцентуаций характера: синодальный тип соотносится с циклоидным типом, уставщический – с эпилептоидным, эстетический – с истероидным, аскетический – с шизоидным. Описание данных типов широко представлены в психологической литературе [6; 7 и др.]. Более того, в типологиях К. Леонгарда, А.Е. Личко описано большее количество типов акцентуаций.

Появление именно этих психологических типов, по нашему мнению, не является случайным. Они описаны М.О. Гуревичем и М.Я. Серейским [2] как основополагающие, выделенные на основе принципа полярности в проявлении психических свойств. Физиологической основой принципа являются колебания между нервными процессами возбуждения и торможения. В поведении человека колебания проявляются в виде т.н. антиномий или противоположных психических свойств. Особо стоит отметить, что полярность свойственна психической норме и только при определенных наследственных и средовых условиях может выступать как пограничное состояние.

Выводы. Таким образом, описанные преподномученицей типы религиозной жизни имеют психологические основания в форме типологических вариантов акцентуаций характера. Это подтверждает наш тезис об опосредственности религиозного опыта индивидуально-психологическими особенностями. Следовательно, построение типологии религиозной личности на естественных основаниях невозможно без учета взаимосвязи индивидуально-психологических особенностей и специфики переживания религиозного опыта.

Литература:

1. Антоний, Митрополит Сурожский Что такое духовная жизнь? [Текст] / Антоний Митрополит Сурожский // О жизни христианской. – М.: Терра – Книжный клуб, 2004. – С. 159–298.
2. Гуревич, М.О., Учебник психиатрии с предисловием П.Б. Ганнушкина [Текст] / М.О. Гуревич, М.Я. Серейский. – М.; Л.: Гос. Изд-во, 1928. – 400 с.
3. Джемс, В. Многообразие религиозного опыта [Текст] / В. Джемс. – СПб.: Андреев и сыновья, 1992. – 418 с.
4. Ильин, И.А. Аксиомы религиозного опыта: исследование [Текст] / И.А. Ильин. – М.: АСТ МОСКВА, 2006. –668 с.
5. Инина, Н.В. Опыт классификации форм веры [Текст] / Н.В. Инина // Вопросы психологии. – 2010. – №2. – С. 120–128.
6. Кабанов, М.М. Методы психологической диагностики и коррекции в клинике [Текст] / М.М. Кабанов, А.Е. Личко, В.М. Смирнов. – Л. : Медицина, 1983. – 312 с.
7. Леонгард, К. Акцентуированные личности [Текст] / К. Леонгард. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 544 с.
8. Мать Мария (Скобцова), преподобномученица Типы религиозной жизни [Текст] / Мать Мария (Скобцова) преподобномученица. – М.: Свято–Филаретовский православно-христианский институт, 2009. – 68 с.
9. Митрохин, Л.Н. Баптизм: история и современность (философско-социологические очерки) [Текст] / Л.Н. Митрохин. – СПб.: Русский Христианский гуманитарный институт, 1997. – 480 с.
10. Оллпорт, Г. Личность в психологии [Текст] / Г. Оллпорт. – М.: КСП+; СПб.: Ювента, 1998. – 345 с.
11. Прот. Сергий Гаккель Мать Мария и ее «религиозные типы» [Текст] / Прот. Сергей Гаккель // Мать Мария (Скобцова) преподобномученица Типы религиозной жизни. – М.: Свято–Филаретовский православно-христианский институт, – 2009. – С. 9–12.
12. Субботин, А.Л. Классификация [Текст] / А.Л. Субботин. – М.: ИФ РАН, 2001. – 94 с.
13. Титов, Р.С. Концепция индивидуальной религиозности Г. Оллпорта: понятие религиозных ориентаций [Текст] / Р.С. Титов // Культурно-историческая психология. – 2013. – № 1. – С. 2–12.

14. Харрис, Т.Э. Я – о'кей. Ты – о'кей [Текст] / Т.Э. Харрис. – СПб.: Академический проект, 2006. – 255 с.
15. Шпрангер, Э. Формы жизни: гуманитарная психология и этика личности [Текст] / Э. Шпрангер. – М.: Канон, 2014. – 399 с.

Психология

УДК 159.922.762
учитель Бадина Алена Николаевна
Муниципальное казенное общеобразовательное учреждение
"Семеновская школа-интернат" Нижегородской области,
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Нижегородский государственный
педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет)» (г. Нижний Новгород);
кандидат психологических наук, доцент Кисова Вероника Вячеславовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина (Мининский университет)» (г. Нижний Новгород)

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ПОДРОСТКОВ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ

Аннотация. В статье приводится аналитический обзор научных работ отечественных ученых, их выводы по проблеме формирования мотивации учения у умственно отсталых подростков. Излагаются результаты авторского экспериментального исследования особенностей формирования и коррекции мотивации учения умственно отсталых подростков средствами уроков географии. Определяются условия формирования у них мотивации учения на уроках географии, приводятся требования к содержанию учебного материала, организация учебной деятельности на уроках, оценке учебной деятельности, стилю педагогической деятельности.
Ключевые слова: мотивация учения, подросток с умственной отсталостью, учебная деятельность, уроки географии.
Annotation. The article gives an analytical review of the scientific works of Russian scientists, their conclusions on the problem of motivation formation in mentally retarded adolescents. The results of the author's experimental research concerning the features of formation and correction of learning motivation in mentally retarded adolescents by means of geography lessons are presented. The conditions of learning motivation formation at geography lessons are determined. Requirements regarding the content of the teaching material, the organization of educational activites at the lessons, the evaluation of educational activities and the style of pedagogical activity are given.
Keywords: learning motivation, mentally retarded adolescent, educational activities, geography lessons.

Введение. Одной из важнейших проблем современной школы является проблема формирования учебной мотивации обучающихся. Актуальность данной проблемы обусловлена обновлением содержания обучения, где приоритетной задачей становится формирование у обучающихся приемов самостоятельного приобретения знаний и развития активной жизненной позиции [1].

Специалисты в области коррекционной психологии и педагогики ведут постоянный поиск эффективных путей управления процессом обучения детей с отклонениями в развитии [7, 8]. Обучение и воспитание детей с умственной отсталостью зависит как от состояния здоровья и психомоторных возможностей самих учащихся, так и от мастерства педагогов, от содержания образования и от организации учебно-воспитательного процесса в специальном учреждении [3].

Вопросы формирования мотивации учебной деятельности детей в процессе обучения изучались В.В. Воронковой, С.В. Кудриной, Н.Н. Кузьминой и др. Вопросы специфичности состояния отдельных компонентов мотивации учения у школьников с умственной отсталостью были отражены в исследованиях Н.Г. Морозовой, Б.И. Пинского, В.Г. Петровой, М. Рутковски, И.М. Соловьёва и др.

Практически все исследователи отмечают, что развитие мотивационной сферы у детей с интеллектуальными нарушениями осуществляется на дефектной основе в результате органического поражения центральной нервной системы. Для учащихся характерна незрелость, неустойчивость мотивационной сферы, ограниченность мотивов, наличие кратковременности и слабой выраженности побуждений к деятельности, низкий уровень сформированности познавательных и социальных потребностей.

Учение - активный познавательный процесс, где проявляются и развиваются умственные возможности обучающегося как основа деятельности, и которые, в свою очередь, зависят от состояния мотивационной сферы, целеполагания, эмоционального отношения [5].

Познавательная мотивация учения, характеризующаяся устойчивостью, осознанностью и личностной значимостью, является особенно необходимой для эффективного осуществления учебного процесса. Известно, что именно отрицательное, безразличное или негативное отношение к учению может быть причиной низкой успеваемости или неуспеваемости. Таким образом, одной из главных задач в сфере обучения умственно отсталых подростков является коррекция их мотивации учения [4].

Изложение основного материала. Нами было предпринято экспериментальное изучение особенностей учебной мотивации умственно отсталых подростков в сравнении с их нормально развивающимися сверстниками. Исследование проводилось на базе муниципального казенного образовательного учреждения «Семеновская школа – интернат» Нижегородской области. В диагностическом эксперименте приняли участие 32 учащихся 8 классов коррекционной школы.

Исследование показало, что для учебной мотивации умственно отсталых и нормально развивающихся подростков характерно следующее:

1) У умственно отсталых подростков побуждающими мотивами к учебной деятельности являются социальные мотивы, которые связаны со стимуляцией учащихся со стороны педагога. К недостаточно осознаваемым относятся мотивы, связанные с содержанием и процессом учения. У нормально

развивающихся подростков побуждающими мотивами к учебной деятельности являются как познавательные, так и социальные мотивы. Более выражен товарищеский мотив, которому присущи самоутверждение, определение своей роли, желание занимать лидерские позиции.

2) Учебная деятельность умственно отсталых подростков не является осознанной, личностно значимой, она находятся под влиянием внешней ситуации. Учебная деятельность имеет формальный характер и осуществляются на основе подчинительной мотивации, где основным побудителем к учению является внешнее воздействие со стороны взрослых. У нормально развивающихся подростков авторитет взрослых обесценивается. Слова и наставления учителей и родителей не принимаются истиной, и даже, скорее наоборот, воспринимаются критически и негативно.

3) Для умственно отсталых подростков характерна внешняя мотивация учения, отсутствует побуждение заниматься учебной деятельностью самостоятельно, проявлять инициативу. Нормально развивающиеся подростки склонны как к внутренней, так и к внешней мотивации, присутствует как стремление к недопущению неудач в учебных действиях, так и стремление к успеху, склонны к успешному преодолению трудностей в учебной деятельности, но предлагая попытки их преодолеть, наблюдается снижение интереса.

4) Мотивы умственно отсталых подростков неустойчивы, подвержены влиянию непосредственных, ситуативных побуждений и внешних воздействий. Мотивы нормально развивающихся подростков в значительной мере зависят от вида деятельности, ее понятности и привлекательности.

5) Преобладают формальные цели, связанные с получением хорошей отметки, личностный смысл учения характеризуется отрицательным, безразличным и нейтральным отношением к учению. Нормально развивающиеся подростки учебную цель связывают с получением хорошей оценки, способны осознать цель учебной деятельности, личностный смысл учения характеризуется положительным отношением, выражены в небольшой степени такие с мотивы, как желание удостовериться в правильности результатов своей деятельности и узнать отношение к ней окружающих.

На основе результатов диагностического исследования мотивации учения нами была разработана экспериментальная коррекционно-развивающая программа, направленная на учебную мотивацию умственно отсталых подростков. Целью данной программы стало формирование у них устойчивой, осознанной, личностно значимой мотивации с ориентацией на познавательные мотивы, самостоятельность и инициативность, достижение успеха в учебной деятельности.

Для достижения данной цели были поставлены следующие задачи:

1) Стимулирование познавательного интереса к учебному процессу и содержанию учебной деятельности умственно отсталых подростков посредством использования, таких методических приемов, как проблемная ситуация, творческое задание, опора на жизненный опыт, совместную учебную деятельность;

2) Формирование устойчивости мотивов умственно отсталых подростков путем соблюдения логической последовательности, аргументированности, высокой эмоциональности, личностной значимости изучаемого материала;

3) Развитие готовности подростка с умственной отсталостью включаться в учебную деятельность через целенаправленное эмоциональное стимулирование учащихся;

4) Формирование самостоятельного умения формулирования цели учебной деятельности и способности к ее достижению у умственно отсталых подростков;

5) Развитие побуждения заниматься самостоятельно, проявлять инициативу посредством предъявления умственно отсталому подростку ситуаций личного выбора упражнений;

6) Создание у умственно отсталого подростка ситуации успеха в учебной деятельности и формирование умения объективно оценивать свои возможности с помощью методов дифференцированного обучения;

7) Формирование навыков самоконтроля и взаимоконтроля подростков с умственной отсталостью через совместную деятельность и доверия к познавательным возможностям учащихся.

Реализация экспериментальной программы осуществлялась в течение 12 недель и включала в себя 23 урока.

Экспериментальная программа проводилась в три этапа:

1. Собственно мотивационный этап, где основными условиями выступают:

- включение учащихся в коллективные формы учебной деятельности;
- взаимное сотрудничество ученика и учителя;
- привлечение учеников к оценочной деятельности и формирование адекватной самооценки;
- поощрение познавательной активности учащихся на уроках;
- занимательное изложение учебного материала.

2. Этап обучения целеполаганию.

Умственно отсталых подростков необходимо ориентировать на постановку цели, ее достижение в процессе обучения. Способствовать развитию у них понимания взаимосвязи цели и результата учебных действий. Основными условиями, создаваемыми для подростков на данном этапе работы, явились:

- поощрение готовности к сотрудничеству;
- создание ситуаций выбора при определении целей;
- укрепление устойчивости целей и развитие упорства для их реализации.

3. Этап эмоционального отношения к учению.

Для формирования мотивации учения у умственно отсталых подростков необходимо создание благоприятных условий и соответствующей позитивной, комфортной атмосферы на уроке. Содержательный, эмоционально привлекательный процесс выполнения задания поможет актуализировать учебные мотивы.

Для реализации данного этапа работы создавались следующие условия:

- обсуждение в классе во время урока вопросов, которые волнуют учеников в связи с выполнением трудовых заданий;
- предоставление возможности высказываться, обращать на себя внимание с целью получения похвалы или помощи, при возникновении затруднений;
- применение взаимоконтроля и взаимопроверки работы на любом этапе урока [3].

Особое внимание при планировании и проведении исследования уделялось факторам, которые непосредственно влияют на формирование устойчивой мотивации учебной деятельности умственно отсталых подростков. К ним относят:

– содержание учебного материала;
– организация учебной деятельности на уроках;
– коллективные формы учебной деятельности;
– оценка учебной деятельности;
– стиль педагогической деятельности [2].

Рассмотрим каждый из этих факторов подробнее.

Для успешного становления мотивации у подростков с интеллектуальными нарушениями необходимо детально походить к отбору содержания учебного материала, где необходимо соблюдение следующих требований:

- доступность информации для учащихся, где опора идет на их жизненный опыт и имеющиеся знания;
- учебный материал должен требовать осмысления и освоения от учащихся;
- новизна информации (в соотношении со скудным личным опытом учащихся);
- заострение противоречия между житейскими представлениями школьников и новым знанием, непосредственную практическую значимость знания в ближайшей зоне развития ребёнка (в быту, в работе на природе, в саду, в труде и т.д.).

Ведущими приемами при отборе учебного материала выступили:

- организация ситуации личного выбора задания, упражнения. Учитывая ограниченные интеллектуальные возможности обучающихся, предлагаются несложные основания выбора;
- варьирование уровня сложности заданий;
- определение последовательности заданий.

Важным фактором для формирования мотивации учения умственно отсталых подростков выступает стиль педагогической деятельности, который должен соответствовать следующим требованиям:

1. избегать появления «антистимулов», таких как: бедность, серость, монотонность сообщаемой информации; отрыв содержания обучения от личного опыта обучающегося;
2. избегать учебных перегрузок, переутомления и одновременно низкой плотности режима работы («ничегонеделание», паузы, простои, слабость познавательной нагрузки);
3. избегать слабой организации самостоятельной работы обучающихся;
4. избегать создания отрицательного эмоционального фона;
5. учёт возрастных особенностей становления учебной деятельности, резервов развития школьника и путей развития познавательных интересов.

Важным фактором формирования учебной мотивации умственно отсталых подростков является система оценивания учебной деятельности, которая должна строиться на следующих условиях:

1) Отметки должны восприниматься как совместный результат работы учителя и ученика;
2) Обязательная оценка собственной деятельности и деятельности других обучающихся;
3) Необходимо фиксировать изменения общего уровня подготовленности каждого обучающегося и динамику его успехов в познавательной деятельности. Желательно, чтобы фиксация данной информации была стантартизированная и не требовала больших затрат времени;
4) Обучающийся должен всегда понимать, почему его оценили именно на эту отметку. Должны быть заранее предъявлены «открытые» требования к оцениванию выполняемых ими заданий или критерии оценивания.

Для успешного становления мотивации у подростков с умственной отсталостью необходима специально организованная учебная деятельность на уроках. Формирование мотивации учения в рамках структуры урока должно представлять собой завершенный цикл и состоять из ряда этапов: мотивацию начала работы (готовность, включенность), мотивацию хода выполнения работы и мотивацию завершения работы (удовлетворённость результатами работы).

Обучающийся должен быть постоянно мотивирован к учебным действиям на всех этапах урока – как в начале, так в середине и в конце, но по своему содержанию мотивация должна быть различна и преследовать разные цели. Это и выступает основной задачей учителя.

В рамках экспериментальной программы разработано 23 урока географии в 8 классе по разделам «Южная Америка» и «Евразия». Уроки различны по типу, присутствуют уроки по изучению нового материала, комбинированные уроки, уроки – практикумы, уроки обобщения и систематизации знаний. Используется различный набор методов и приемов организации учебной деятельности. Используются следующие методы обучения: беседа, рассказ, показ, упражнение, демонстрация, объяснение.

Требования к организации учебной деятельности умственно отсталых подростков на различных этапах уроков географии

Этап урока	Требования для учителя при планировании и подготовке урока
Организация начала урока	• Положительный эмоциональный настрой, через создание на уроке доброжелательной атмосферы доверия и сотрудничества, яркую и эмоциональную реь учителя; • Занимательность, необычное начало урока, через использование музыкальных фрагментов, игровые и соревновательные формы, юмористические минутки.
Актуализация знаний. Сообщение новой темы	• Создание учебно-проблемной ситуации; • Формулировка основной учебной задачи, обсуждение плана предстоящей работы; • Самоконтроль и самооценка возможностей предстоящей деятельности.
Изучение нового материала	• Деятельность учащихся должна приобретать теоретический, поисковый, исследовательский характер. • Обязательная смена видов деятельности; • Максимальная опора на практическую деятельность и опыт ученика; • Содержания учебного материала должно быть дозированно; • При использовании упражнений, практических работ необходима подробная инструкция по ее выполнению; • Необходимо несколько обращений к одному и тому же материалу, в ходе которого идет уточнение знаний, умений, исправление неправильно усвоенного материала; • Создание проблемной ситуации, через анализ, сравнение учебных объектов, организацию обучения от учащихся
Первичное закрепление материала	• Преобладание практической деятельности учащихся. • Использование пошагового предъявления заданий с оценкой уровня выполнения ребенком каждого этапа задания; • Стимулирование деятельности, через благодарность, словесное поощрение.
Домашнее задание	• Учет интеллектуальных возможностей каждого учащегося (дифференцированный подход); • Обязательная инструкция к выполнению того или иного задания.
Итог	• Качественный анализ проделанной работы учащихся, подчеркивание всех положительных моментов, продвижений в освоении учебного материала и выявление причин имеющихся недостатков, а не только их констатация; • Рефлексия, через оценку собственной деятельности и деятельности других, оценку результата деятельности; • Продуманная система оценивания.

Выводы. Положительным результатом экспериментального исследования является расширение структуры мотивационной сферы умственно отсталых подростков. Для обучающихся экспериментальной группы характерны следующие изменения: познавательная активность, добросовестность и ответственность при выполнении заданий, проявление элементарной самостоятельности, стремление к положительному оцениванию собственных результатов и результатов сверстников, налаженный контакт с одноклассниками и учителем, положительный эмоциональный отклик на процесс обучения. Наряду с социальным мотивом более выражен познавательный мотив учебной деятельности, с ориентацией на овладение новыми знаниями и на процесс обучения. Присутствует как стремление к недопущению неудач, так и стремление к успешному преодолению трудностей в учебной деятельности с сохранением познавательного интереса.

Обучающиеся экспериментальной группы стали проявлять активность в постановке элементарных учебных целей, способны дольше их удерживать в процессе урока. Характерны положительные изменения эмоционального фона занятий, а именно проявлений чувств радости и удовлетворения от пребывания на уроках и в школе, отсутствие скованности, которая была свойственна обучающимся из контрольной группы. Внешнее воздействие со стороны взрослых уже не является побудителем к учебной деятельности, теперь побудителями выступают интерес к получению знаний, любознательность, получение удовольствия от проделанной работы.

Литература:

1. Губанова И. С. Система работы с учащимися, имеющими низкую мотивацию к учению на уроках английского языка // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. № Т.33. С. 14-18.

2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2008. 512 с.

3. Лузик М.В. Педагогические условия формирования мотивации учения у школьников с умеренной умственной отсталостью на уроках самообслуживающего и хозяйственно-бытового труда: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. М.: МГПУ, 2009. 23 с.

4. Маркова, А.К., Матис, Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. – М.: Просвещение, 1990. – С. 44-50.

5. Федосеева, Е.С., Агеева, А.В. Особенности становления мотивации к учебной деятельности у детей с интеллектуальной недостаточностью // Педагогика и методика в современной системе образования. Сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции. Екатеринбург. 2017.- С. 55-64.

6. Шутова Н.В., Кисова В.В. Становление и пути развития психологического образования в Горьковском государственном педагогическом университете в 20-80 годы XX века // Вестник Мининского университета. – 2016. - № 2 (15). URL: http://vestnik.minininuniver.ru/jour/article/view/201/202 (дата обращения: 09.09.2018).

7. 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). URL: http://vestnik.minininuniver.ru/jour/article/view/335 (дата обращения: 09.09.2018).

УДК 159.9

доцент кафедры психологии и педагогики, кандидат психологических наук,
доцент Галкина Наталья Юрьевна
Дальневосточный юридический институт МВД России (г. Хабаровск)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ПРОФИЛАКТИКИ СТРЕССА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. В статье дается определение понятию «стресс», рассматривается влияние стресса на жизнь человека, описываются основные признаки того, что человек испытывает стресс и методы его профилактики.

Ключевые слова: стресс, стрессор, эустресс, дистресс, хронический стресс, признаки стресса, профилактика стресса.

Annotation. The article defines the concept of "stress", discusses the impact of stress on human life, describes the main signs that a person is experiencing stress and methods of its prevention.

Keywords: stress, stressor, eustress, distress, chronic stress, signs of stress, prevention of stress.

Введение. Жизнь современного человека наполнена стрессовыми ситуациями. Быстрый ритм жизни, трудности на работе, нехватка денег, семейные проблемы, проблемы с детьми и здоровьем, трудности в межличностном общении - все это и многое другое способствует возникновению стресса. Человек живет в стрессовом состоянии из года в год, вследствие чего у него повышается тревожность, он страдает от бессонницы, испытывает постоянное чувство усталости. Не смотря на то, что на сегодня опубликовано большое количество работ, посвященных данному социально-психологическому явлению, тема предупреждения и профилактики стресса, по-прежнему актуальна для решения вопросов, связанных со здоровой и полноценной жизнью человека и его продуктивной профессиональной деятельностью. Необходимость исследования проблемы профилактики стресса определяется реалиями современного общества, в котором существует тенденция жить в постоянном психическом напряжении и отсутствием способности преодолевать стрессовые ситуации.

Изложение основного материала статьи. Стресс изучается такими науками как медицина, биология, социология, физиология, психология и другими. И каждая из них дает свое определение данному понятию.

Так, в медицинской энциклопедии стресс – это неспецифическая реакция организма, развивающаяся под влиянием различных интенсивных или новых воздействий (боли, холода, чрезмерной физической нагрузки психоэмоциональной травмы и др.) [9].

В биологии под стрессом понимается любое напряжение или препятствие функционированию организма [7].

Социологическая наука определяет стресс как состояние общего напряжения, возникающее у индивида в экстремальных условиях на физиологическом, психологическом и поведенческом уровнях [8].

В психологической литературе также существуют различные определения понятия «стресс». Так основоположник учения о стрессе Г. Селье установил, что стресс - это любое более или менее выраженное напряжение организма, связанное с его жизнедеятельностью [11]. Речь идет о совокупности стереотипных, филогенетически запрограммированных реакций организма, вызываемых воздействием различных интенсивных стимулов окружающей нас среды, трудными жизненными ситуациями. По своей начальной сути возникающие реакции организма имеют адаптационный характер. Следовательно, стресс - неотъемлемое проявление жизни.

И.П. Павлов экспериментально подтвердил, что стресс - это изменение нервной деятельности организма, что выражается в заторможенности или гиперактивности. В первом случае (реакция торможения) происходит снижение общей активности индивидуума, нарушается рефлекторная деятельность. Если наступает состояние перевозбуждения, у организма наблюдается повышенное возбуждение, беспокойство, нарушение сна и чрезмерный выброс адреналина. Проще говоря, человек выходит из состояния равновесия и впадает в одну из крайностей: апатия или гиперактивность. И. П. Павлов доказал, что оба состояния являются разрушительными и вредными для организма [11].

Э Геллгорн утверждает, что во время стресса человек может испытывать как негативные, так и положительные эмоции. Их природа зависит от двух отделов вегетативной системы – парасимпатического и симпатического, а также то, какую реакцию на стрессовый фактор они порождают [11]. Парасимпатический негативно воздействует на нервную систему человека, вызывает ощущение расслабления, приводит к депрессивному состоянию. Симпатический порождают положительные эмоции, возбуждение, радость, появляется прилив сил.

Р. Лазарус, разработавший стратегии по копинг-поведению личности при переживании стресса, определяет стресс как индивидуальную реакцию человека, которая определяется его субъективной оценкой угрозы (стрессового фактора) и своих ресурсов для преодоления данной угрозы. Р. Лазурс подчеркивает разумность независимого подхода к оценке угрозы и к оценке дальнейшего процесса ее преодоления [11].

А.Г. Маклаков пишет, что стресс - неспецифический ответ организма на предъявляемые ему внешние или внутренние требования [4, С. 456].

По мнению Ю.В. Щербатых, стресс - неспецифическая реакция организма на достаточно сильные или длительные воздействия внешней или внутренней среды, запускающая нейрогормональные механизмы адаптации к этим воздействиям [6, С. 15].

В психологическом словаре под редакцией В.П. Зинченко и Б.Г. Мещерякова можно прочитать, что «стресс - состояние психического напряжения, возникающее у человека в процессе деятельности в наиболее сложных, трудных условиях как в повседневной жизни, так и при особых обстоятельствах, например, во время космического полета» [5, С. 404].

Кордуэлл М. в словаре-справочнике по психологии пишет, что стресс необходимо рассматривать как стимул, как реакцию и как отсутствие равновесия между человеком и окружающей средой. В первом случае стресс – это характеристика окружающей среды. В данном случае, стресс – это и нехватка времени и неблагоприятный морально-психологический климат в коллективе [3, С. 317]. Стресс как реакция – это состояние психического напряжения, возникающее в ответ на сложные обстоятельства. А в результате отсутствия равновесия между человеком и окружающей обстановкой человек испытывает стресс, в том

случае, когда предполагаемые требования обстановки становятся более высокими, чем предполагаемая способность удовлетворять эти требования. При этом Кордуэлл М. отмечает, что важный аспектом в этой модели является акцент на предполагаемых, а не реальных способностях и требованиях обстановки. И если человек не осознает этого разрыва, следовательно, он не испытывает стресс. Однако Г. Селье утверждал, что живой человек постоянно испытываем стресс: пробуждение, чувство голода, переедание, жажда, недосыпание, конфликты на работе с коллегами или начальником, влюбленность, ожог и т.д. Если человек не испытывает стресс, он сам сознательно или бессознательно может создать условия для его возникновения: полежу еще пять минут после звонка будильника; зная сроки предоставления какой-либо работы руководству, откладываю ее выполнение до последнего дня; диета; переедание; отказ от сладкого и т.д.

И.В. Дубровина определяет стресс как состояние напряжения, совокупность защитных физиологических реакций (адаптационный синдром), возникающих в организме животных или человека под воздействием чрезвычайных и неблагоприятных факторов (стрессоров) [2, С. 12]. По мнению автора, стресс может оказывать как положительное (мобилизирующее), так и отрицательное влияние на деятельность личности.

Таким образом, обобщив имеющиеся определения, можно утверждать, что стресс - это неспецифическая реакция организма на внутренние или внешние воздействия различного характера, требующие приспособления.

В психологической литературе выделяются различные виды стресса. По влиянию на организм стресс может быть положительным (эустресс) и отрицательным (дистресс). При эустрессе у человека происходит мобилизация психических и физических сил организма (например, при сдаче экзамена). Дистресс приводит к упадку сил организма – у человека опускаются руки, он становится раздражительным, рассеянным (например, после расставания с любимым человеком).

Острый стресс - ответная реакция организма на событие, в результате которого он потерял психическое равновесие (например, конфликт с начальником, ссора с близким человеком).

Постоянная физическая или моральная нагрузка приводят к переживанию хронического стресса (например, безуспешный поиск работы, затяжной конфликт в семье).

Физические перегрузки, воздействие вредных факторов окружающей среды, работа в опасных или экстремальных условиях, нерегулярное питание, недосыпание, жара, холод, жажда, голод, диете способствуют возникновению физиологического стресса.

Физиологический стресс бывает:

- химическим – связан с воздействием химических веществ, недостатком или избытком кислорода;
- биологическим – вызывается различными заболеваниями;
- физическим – данный вид стресса вызывают чрезмерные физические нагрузки или профессиональное занятие спортом;
- механическим – провоцируют повреждения тела (кожи или органа) в следствии нарушения его целостности (травма или хирургическая операция).

Также можно выделить психологический управленческий, эмоциональный, нервный, информационный, профессиональный виды стресса. Психологический стресс - понимается как ответная реакция организма на нарушение психической устойчивости личности вследствие психической перегрузки (например, на работе).

Условиями возникновения эмоционального стресса могут быть либо опасные для жизни ситуации (человек идет по темному, неосвещенному переулку), либо радостные или неожиданные события (рождение ребенка, бракосочетание, получение диплома о высшем образовании, повышение по службе, выигрыш в лотерею и т.д.).

Управленческий стресс провоцирует высокая ответственность за принимаемые решения.

Причинами возникновения нервного стресса могут стать сильное переутомление, чрезмерное эмоциональное напряжение.

Факторами, провоцирующими информационный стресс являются с одной стороны беспрерывный поток огромного количества информации, так и полный информационный «вакуум».

Одной из разновидностей стресса может быть профессиональный стресс, который понимается как эмоциональное напряжение, сопутствующее профессиональной деятельности человека. Если работник испытывает трудности в своей повседневной деятельности, имеет напряженные отношения с сотрудниками, руководством, или просто не удовлетворен своей работой, у него постепенно развивается стресс. Профессиональный стресс можно разделить на три вида:

- рабочий – причины, вызывающие данный вид профессионального стресса связаны с условиями труда (например, неудобный график работы, плохая организация рабочего места, однообразная работа, недостаточная безопасность труда);
- производственный – связан с самой профессией или видом деятельности (например, морально-психологический климат в коллективе, профессиональный уровень работника, социальная ответственность, ролевой статус);
- организационный – может возникнуть по причине негативного влияния на работника особенностей самого предприятия (например, стиль управления, кадровая политика, нарушение субординации, организационные изменения).

Ни один человек не застрахован от профессионально стресса. В группу риска попадают владельцы предприятий, директора и менеджеры, а также рядовые сотрудники. Помимо внешних факторов, вызывающих стресс, большое значение имеют и индивидуальные особенности личности работника. Профессиональному стрессу в первую очередь подвержены люди с повышенным уровнем тревожности, эмоционально лабильные и склонные к депрессивным реакциям.

Последствия профессионального стресса могут серьезно отразиться на человеке. Симптомами профессионального стресса могут быть:

- неудовлетворенность своей профессией,
- апатия,
- депрессия,
- снижение самооценки,
- тревожность,
- раздражительность.

Кроме эмоциональных реакций, стресс провоцирует у работника возникновение мышечных и головных болей, переутомление, сердечно-сосудистые проблемы. В результате хронического профессионального стресса организм включает психологическую защиту, и у человека наступает профессиональное выгорание.

Особенностью профессионального стресса является то, что возникающий у одного из работников, он может постепенно охватить весь коллектив. В результате в коллективе нарастает напряженность, учащаются конфликты, снижается продуктивность труда, повышается текучесть кадров, у работников падает мотивация к труду, появляется критика в адрес руководства. Все это негативно отражается на работе предприятия. Поэтому руководство должно быть заинтересовано в профилактике стресса у своих работников и коррекции их психоэмоционального состояния.

Рассмотренные виды стресса могут проявляться в следующих симптомах:

- ухудшение процессов памяти;
- невозможность сосредоточиться;
- постоянное чувство усталости;
- увеличение ошибок при выполнении привычных действий;
- повышенная возбудимость;
- повышенная тревожность;
- потеря чувства юмора;
- жалость к себе;
- бессонница;
- излишнее упрямство;
- злоупотребление вредными привычками;
- потеря аппетита, либо постоянное чувство ненасыщаемого голода;
- снижение темпов деятельности;
- отсутствие времени на отдых.

Эти симптомы могут проявляться как в совокупности, так и в отдельности.

Причинами (стрессорами), приводящим к стрессу могут быть:

1) Неподвласные человеку – стрессоры, которые есть в нашей жизни и если мы о них задумываемся, то они могут приводить к неудовольству, гневу, раздражению, обиде, но мы ничего не можем изменить (например, погода, цены, инфляция, привычки и поведение других людей, действия правительства, налоги).

2) Явления и события, которые человек сам превращает в проблемы. И в первую очередь это беспокойство о прошлом или будущем (например, если бы я сказал, сделал, прочитал или мне завтра предстоит тяжелый разговор с начальником, скорее всего он не поймет моей точки зрения и не примет мои аргументы).

3) Подвластные человеку стрессоры – наши собственные действия, поступки, привычки, приводящие к стрессу (например, наши неконструктивные действия; неспособность планировать свое время; неумение отказывать просьбам руководителе или коллег; неумение определять приоритеты; деструктивное общение с начальством, коллегами, близкими людьми).

Описанные виды стресса имеют определенные стадии протекания:

1) Мобилизации - стадия возникновения стресса, приводящая к росту напряжения, интенсивности реакций, уменьшению времени запоминания и воспроизведения информации, изменению характера протекания познавательных процессов. Данная стадия способствует повышению производительности и результативности деятельности.

2) Дезадаптации – в результате затянувшегося переживания стресса в поведении наблюдается неорганизованность, ухудшение протекания познавательных процессов. Стадия приводит к снижению качества деятельности.

3) Дезорганизации – при отсутствии профилактически хронического стресса поведение становится неадекватным ситуации, у человека наблюдается эмоциональное выгорание, появление чувства безразличия ко всему, пренебрежение обязанностями, отгораживание от проблем. Длительное переживание этой стадии может привести к серьезным заболеваниям. И если при переживании первой и второй стадии человек может сам справиться с переживаемым стрессовым состоянием, то на третьей стадии необходима помощь специалиста – психолога, психотерапевта, психоневролога.

В зависимости от стрессоров методами профилактики всех видов стресса могут быть:

1. Методы прямого воздействия на стрессор. Для этого необходимо понять в чем причина стресса; оценить свои возможности и способности изменить эту причину; оценить последствия своих действий.

Например, человек испытывает хронический стресс в следствие того, что постоянно не высыпается. А не высыпается потому, что поздно ложиться спать. При чем не потому, что много работы, а потому, что много времени проводит либо в социальных сетях, интернете или просмотром фильмов или телепередач. Осознав причину, человек может ее устранить - отказаться от всех перечисленных выше действий и лечь спать пораньше.

2. Методы, направленные на изменение отношения к ситуации. Эти методы способствуют осознанию того, что проблема не управляема и нет смыла переживать по ее поводу; осознанию того, что нельзя управлять поведением и мнением других людей, значит надо изменить свое отношение к мнению или поведению другого человека, то есть научиться управлять своими эмоциями при общении с другими людьми, даже если нам что-то в них не нравиться.

3. Методы непосредственной профилактики стресса (методы психической саморегуляции). Данные методы способствуют осознанию и постановке достижимых целей; избеганию формулировок «это не честно», «это не справедливо»; использованию самоприказов «я могу справиться, если составлю план», «я сделаю это постепенно», «если не удастся, я попытаюсь вновь».

В качестве психологических рекомендаций профилактики всех видов стресса могут быть предложены:

- музыкотерапия;
- дыхательные упражнения (наиболее эффективно при переживании острого стресса);
- оценка произошедшего события (научиться относиться к жизни «по-философски», во всем искать что-то положительное, позитивное);
- произвольное переключение внимания (наиболее эффективно при переживании острого стресса, например, чтобы переключиться после конфликта с коллегой, можно на несколько минут сосредоточиться на

каком-либо слове и составить из него как можно больше других слов или прочитать слово наоборот по буквам);

- хобби (рисование, вязание, шитье, танцы, занятия спортом и т.д.). В случае его отсутствия стоит найти время, возможности и желание научиться тому, о чем мечтали еще в детстве;

- общение с друзьями или людьми, не связанными с профессиональной деятельностью;

- прогулки на свежем воздухе (как раз в неделю по выходным, так и ежедневно перед сном);

- зоотерапия - домашние питомцы – не только полноправные члены многих семей, но и настоящие терапевты. Мало кто знает, что кошки и собаки благотворно влияют на сердечно-сосудистую систему человека, а аквариумные рыбки и попугайчики успокаивают нервы и поднимают настроение**.** Зоотерапия прекрасна тем, что не имеет противопоказаний, кроме аллергии на шерсть животных;

- эффективное планирование и организация дня, в том числе и рабочего (тайм-менеджмент). Планирование дня - особенно эффективно для профилактики профессионального стресса, это тот инструмент, который помогает не только эффективно использовать время, но и сокращать его. Это не банальный список дел, который нужно выполнить в строгой очередности. Планирование - способность выбирать, что нужно сделать, почему и когда.

Методов правильного планирования рабочего дня может быть много. Но один из самых эффективных - *Матрица Эйзенхауэра*. Суть её в следующем.

Есть 4 квадрата:

1. Квадрат A - Срочные и важные дела.
2. Квадрат B - несрочные и важные дела.
3. Квадрат C - срочные и неважные дела.
4. Квадрат D - несрочные и неважные дела.

Квадрат A почти всегда должен оставаться пустым. При грамотном планировании все важные дела должны оседать в квадрате B и выполняться по мере их приближения к A.

Квадрат B - это важные дела, которые помогут вам достичь вашей цели. Сюда включают все дела, которые нужно выполнить в течение 1 рабочего дня.

Квадрат C означает срочные и неважные дела, которые нужно передать на выполнение другим лицам. Яркий пример срочных, но неважных дел — позвонить потенциальному клиенту. Это может сделать сотрудник, вам лучше сосредоточиться на других делах.

Квадрат D, означает, что есть несрочные и неважные дела, которые не приближают вас к цели, не дают позитивных эмоций и в принципе не нужны. В этот квадрат стоит записывать все бесполезные идеи.

Такое разделение дел по их важности и срочности позволяет вам понимать, чему нужно уделить внимание в течение рабочего дня, а о чем можно благополучно забыть. Матрица помогает не только в рабочих процессах, но и в повседневной жизни. Если вы хотите учить английский, он вам интересен и поможет в карьере — это квадрат B. Но если вы хотите учить испанский просто ради того, чтобы знать его — это D, и о нем можно благополучно забыть.

Выводы. Таким образом, проанализированный нами ряд источников по изучаемой теме позволяет сделать следующие выводы:

- стресс – неизбежная составляющая жизни современного человека и может пониматься как реакция на раздражитель;

- в зависимости от вида стресса, он может носить как положительный, так и отрицательный характер, что отражается в поведении и взаимоотношениях человека;

- в следствии переживания стресса, у человека наблюдаются определенные проблемы с познавательными и физиологическими процессами, трудности в общении и профессиональной деятельности, постоянное недовольство собой и окружающими людьми, изменение характерной манеры поведения, отсутствие желания вести здоровый образ жизни и другое;

- причины, приводящие стрессу могут быть как независящими от человека, так и спровоцированные им самим. И если в первом случае человеку стоит просто смириться с происходящим в его жизни и изменить собственное отношение ко всему происходящему, то во втором необходимо признание собственного вклада в возникновение стресса и осуществлять его профилактику наиболее эффективными в данной ситуации методами;

- естественными методами профилактики различных видов стресса могут быть действия, которыми современный человек занимается с детства – это и прослушивание любимой музыки, и чтение художественной литературы, и уход и прогулки с домашними животными, и выделение времени для того, чтобы заниматься любимым хобби (если такого нет, то ему можно научиться в том числе и через интернет), и грамотное распределение как рабочего, так и личного времени и многое другое. Главное в профилактике стресса – это желание не зацикливаться на возникших проблемах и переживаниях, а стремление изменить негативное воздействие на организм человека.

Литература:

1. Галкина Н.Ю. Стресс как социально-психологическое явление // Социально-экономическое развитие России и Китая: сборник материалов Международной научно-практической конференции. Биробиджан, 28 декабря 2015 г. / под. общ. ред. Е. Л. Луценко. — Биробиджан: ИЦ ПГУ им. Шолом-Алейхема, 2016. С. 22-25.

2. Дубровина В.И. Слоарь для начинающего психолога. – СПб., 2010.

3. Колдуэлл М. Психология. А-Я: Словарь-справочник / пер. с англ. К.С. Ткаченко. М., 2000.

4. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб., 2012.

5. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – М., 2004.

6. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции. – СПб., 2012.

7. URL: http://kemgkb4.ru/soobshhenie-o-stresse-biologija (дата обращения: 20.09.2018 г.).

8. URL: http://kemgkb4.ru/stress-v-sociologii (дата обращения: 01.09.2018 г.).

9. URL: http://medicina.dobro-est.com/stress-prichinyi-faktoryi-simptomyi-i-snyatie-stressa.html (дата обращения: 01.09.2018 г.).

10. URL: http://mirror7.ru.indbooks.in/?p=390995 (дата обращения: 20.09.2018 г.).

11. URL: http://zerostress.ru/chto-takoe-stress/teorii-stressa (дата обращения: 23.09.2018 г.).

12. URL: https://psyera.ru/koncepciya-stressa-g-sele_7517.htm (дата обращения: 23.09.2018 г.).

УДК 159.9.07

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

ТОЛЕРАНТНОСТЬ ПОДРОСТКОВ КАК ОСОБЕННОСТЬ МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Аннотация. Представленное в статье исследование обусловлено социокультурными изменениями, происходящими в России, которые сформировали запрос современного общества на культуру межэтнических отношений и толерантность, как системных качеств и базовых факторов его развития, в рамках которого возможен социальный диалог на основе взаимопонимания, поиска стратегий и форм взаимодействия, которые сделали бы жизнь в этих обществах комфортными и продуктивными, а также гарантировали бы им надлежащее единство и прочность. В статье осуществлен анализ категории «толерантность», выделены и обоснованы критерии оценки толерантности в подростковом возрасте. Доказано, что толерантность связана с индивидуально-типологическими свойствами личности подростка и его агрессивностью.

Обнаружены различия в восприятии различных этнокультур подростков с разным уровнем толерантности, проживающих в Киеве и Крыму.

Ключевые слова: толерантность, этническая толерантность, межэтнические отношения, отношение к этнокультуре, интолерантное поведение.

Annotation. The research presented in the article is due to the socio-cultural changes taking place in Russia, which have shaped the demand of modern society for a culture of interethnic relations and tolerance as a system of qualities and basic factors of its development, in which social dialogue is possible on the basis of mutual understanding, search for strategies and forms of interaction that would make life in these societies comfortable and productive, and would guarantee them proper unity and strength. The article analyzes the category of "tolerance", identifies and justifies the criteria for assessing tolerance in adolescence. It is proved that tolerance is associated with the individual-typological properties of the personality of a teenager and his aggressiveness.

Differences in the perception of different ethnic cultures of adolescents with different levels of tolerance living in Kiev and Crimea were found.

Keywords: tolerance, ethnic tolerance, interethnic relations, attitude to ethno-culture, intolerant behavior.

Введение. Этнические и межэтнические отношения, которые регулируют взаимодействие между этносами внешне и внутри них, давно анализируются философами, историками, культурологами, политологами, социологами, экономистами, этническими психологами.

Социальные психологи понимают под межличностными отношениями, отношения между людьми как представителями определенных этнических групп, которые, кроме всего прочего, существенно детерминированы политическими, экономическими, культурными процессами, происходящими в обществе, чем отношения, которые не имеют этнического подтекста.

По мнению С.К. Бондыревой, системы этнического сосуществования основываются не на вертикальных, а на горизонтальных отношениях, и только при этом условии, без оглядки на социальные статусы этнические группы могут успешно существовать и взаимодействовать, сохраняя свои этническую идентичность.

Формулировка цели статьи провести анализ категории «толерантность», определить и обосновать критерии оценки толерантности в подростковом возрасте.

Исследовать связь с индивидуально-типологическими свойствами личности подростка и его агрессивностью.

Изложение основного материала исследования. Исследователи межнационального взаимодействия в условиях поликультурного общества считают, что этнические группы, которые попадают в поле поликультурных воздействий становятся «поликультурными», или же проявляют неповиновение и сопротивление этому.

А.А. Реан акцентирует внимание на трех группах факторов развития культуры межэтнических отношений [3, С. 13].

Анализ проведенных исследований Н.М. Лебедевой, касающихся факторов развития культуры межэтнических отношений, показал важность в формировании этой культуры ряда факторов социально-психологического содержания, среди которых [1, С. 31].

Она выделяет главный признак межэтнической толерантности - сформированность положительных образов своего и «чужого» этносов. Л. Почебут изучая эту тему выделил пределы между этнической идентичностью и этнической интолерантностью [2, С. 8].

Происходящие изменения в межнациональных отношениях подростков в последнее время привлекает большое внимание со стороны исследования толерантности.

В исследовании приняли участие общеобразовательные школы Республики Крым и г. Киева. Всего в исследовании приняло участие 190 подростков в возрасте от 14-15 лет (95 подростков - Республики Крым и 95 подростков - г. Киева).

В процессе исследования были изучены индивидуально-личностные факторы толерантности личности подростка с целью выявления уровня толерантности у подростков. По методике Бойко, наиболее выраженные показатели по шкалам нетерпимости к дискомфорту со стороны окружающих, неумения приспосабливаться к другим, неприятия другого человека.

Анализ полученных результаты исследования выявил, для испытуемых с низким уровнем коммуникативной толерантности характерны завышенная критичность по отношению к людям, которые испытывают какой-либо дискомфорт, они стараются уходить от разговоров, если кто-то из окружающих пытается жаловаться на ситуацию. Такие подростки плохо приспосабливаются к другим подросткам и людям вообще.

Данное обстоятельство указывает на то, что адаптация к самому себе для них важнее и достигается проще, чем адаптация к партнерам.

Положительной стороной выступает у подростков то, что испытуемые умеют прощать ошибки другого и снисходительно относиться к неприятностям, непреднамеренно причиненные им со стороны других, что свидетельствует о том, что сознание «не застревает» на различиях между своей и партнерской личностными подструктурами. Были обнаружены значимые взаимосвязи индивидуально-типологических черт и особенностей толерантного поведения.

Так категоричность или консерватизм в оценках других людей проявляется чаще у подростков с высоким уровнем ригидности, что отражается в относительно постоянных установках по отношению к личности другого, а также у испытуемых с низким уровнем тревожности, то есть можно предположить, что подростки, для которых свойственен высокий уровень тревожности реже проявляют нетолерантность по отношению к другим, стараются воздерживаться от оценочных суждений в адрес другого.

Наличие высокого уровня стеничности определяет проявление неумения скрывать или сглаживать неприятные чувства, то есть повышенный уровень агрессивности влияет на ослабление самоконтроля эмоций или вербальных проявлений негативного отношения к другим.

Чем меньше выражена черта экстраверсии, тем больше испытуемые склонны прощать другим ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные им неприятности.

Нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту, создаваемому другими людьми чаще характерна для лиц с повышенным уровнем стеничности, а неумение приспосабливаться к характеру, привычкам и желаниям других тем больше, чем больше выражена интровертированная установка личности и ригидность, которая проявляется в подозрительном отношении к окружающим.

Таким образом, можно утверждать, что толерантное поведение зависит от индивидуально-типологических особенностей личности.

Согласно полученным данным по опроснику Кэттелла, для испытуемой выборки характерно: уверенность в себе и в своих силах, зрелость, склонность направлять свои способности на внешние вещи и обстоятельства, спокойная адекватность, жизнерадостность, независимость, отсутствие страхов, нечувствительность к оценке со стороны социума, а также приспособляемость, беспринципность, непостоянство, иногда пренебрежение культурными нормами, общественными правилами, или обязательствами перед людьми, низкая групповая конформность и отсутствие вины за это, а также прямолинейность, неопытность в анализе мотивов и поступков других.

Анализ корреляционных связей позволил обнаружить у подростков: чем больше выражена у них низкая толерантность по отношению к фрустрации, подверженность чувствам, переменчивость интересов, склонность к лабильности настроения, раздражительность, утомляемость, тем больше им характерно неумение скрывать или сглаживать неприятные свои чувства.

Толерантность к физическому или психическому дискомфорту, создаваемому другими людьми наблюдается у подростков с такими чертами как: мягкость, устойчивость, зависимость, стремление к покровительству, склонность к романтизму, артистичность натуры, женственность, художественное восприятие мира, что говорить о развитой у них способности к эмпатии, сочувствию, сопереживанию и пониманию других людей.

При высоких оценках по фактору подозрительности, человек ревнивый, завистливый, характеризуется подозрительностью. Ему свойственно большое самомнение. Его интересы обращены на самого себя, он обычно осторожен в своих поступках, эгоцентричен.

Данные черты ярко выражены у подростков, характеризующихся низкой толерантностью в отношении характера и привычек окружающих его людей.

Такая черта не толерантности как категоричность или консерватизм в оценках других людей выражена у подростков, характеризующихся консервативностью, устойчивостью по отношению к традиционным трудностям, они знают, во что должны верить несмотря на несостоятельность каких-то принципов, с сомнением относятся к новым идеям, склонны к морализации и нравоучениям. Они противятся переменам и не интересуются аналитическими и интеллектуальными соображениями. Было выявлено чем выше самоконтроль, тем выше толерантность к физическому или психическому дискомфорту, создаваемому другими людьми. Неприятие и непонимание индивидуальности другого человека чаще проявляется у подростков с выраженной раздражительностью.

Стремление передать, перевоспитать партнеров выражено у испытуемых с характерным негативизмом. Категоричность или консерватизм в оценках других людей свойственен для подростков с выраженной вербальной агрессией. Чем выше показатели подозрительности, тем больше неумение приспосабливаться к характеру, привычкам и желаниям других. Отношения подростков с разным уровнем толерантности к другим нациям. Результаты атрибуции подростков с высокими и низкими показателями толерантности выявили, что среди киевских и крымских подростков (независимо от индексов их толерантности) меньше тех, кто приписывает европейцам такие качества, как агрессивность, враждебность, доминирование, авторитаризм и эмоциональность, импульсивность.

С позиций подростков наименее характерными для крымских татар считаются такие личностные черты, как: низкая исполнительская дисциплина, агрессивность, авторитарность, эмоциональность и импульсивность.

Киевские подростки единодушно, независимо от высоких или низких индексов толерантности приписывают приезжим представителям русского этноса личностные качества, как: агрессивность, враждебность, доминирование, авторитаризм, эмоциональность, импульсивность, а также считают их не толерантными, неотзывчивыми, недружественными, не готовыми оказывать помощь и сотрудничать с другими нациями. Крымские подростки, во-первых, приписывают коренным русским другие качества (доброту, отзывчивость, готовность к взаимодействию, сотрудничеству, готовность помогать другим, толерантность, дружелюбие, высокий интеллект и не считают их агрессивными и склонными к доминированию).

Во-вторых, представления крымских подростков с высокими и низкими показателями толерантности имели также отличия между собой. Противоречивые атрибуции, лежащие в основе толерантных установок подростков, несомненно, представляют собой скрытый фактор возможных межэтнических трений и даже конфликтов.

Следовательно, они не должны быть проигнорированы теми субъектами этого пространства, которые заинтересованы в толерантной атмосфере и высокой толерантной культуре учебного заведения и теми, от

кого зависит принятие соответствующих решений. Отношение киевских подростков к крымским татарам не очень отличается от их отношения к европейцам и американцам. Почти полное совпадение в отношении подростков к европейцам и американцам вполне логично объясняется в меньшей мере двумя факторами:

1) отсутствием непосредственного практического опыта общения с представителями обеих этнокультур;

2) заменой этого опыта опытом получения информации о них из СМИ, где в последнее время эти две этнокультуры позиционируются в украинском медиа-пространстве как почти тождественные, дружественные к нам и одинаково благоприятны для подражания.

Статистические различия в отношении испытуемых с высокими и низкими показателями этнической толерантности к представителям рассмотренных пяти этнокультурных сообществ были проанализированы с применением параметрического критерия Стьюдента.

Таблица 1

Значимость различий в отношении подростков Киева и Крыма к представителям разных этнокультур (критерий Стьюдента)

Этнические группы как объект отношения: / Подростки:	Украинцы	Крымские татары	Россияне	Европейцы	Американцы
С низким индексом толерантности	0,47	1,80	0,88	3,98*	2,85*
С высоким индексом толерантности	5,89**	0,80	166	2,70*	4,99**

Примечание: * – различия значимые на уровне $p < 0,05$
** – различия значимые на уровне $p < 0,01$

Полученные данные согласуются с данными, полученными в фокус-группах в исследовании С.Б. Капидиновой.

Что касается представителей всех этнокультурных групп, то оно практически осталось неизменным. Но, отношение крымских подростков с низким уровнем этнической толерантности очевидно отличается от подростков-крымчан с высокой толерантностью.

Наиболее показательным является ухудшение отношения респондентов с низкой социальной толерантностью к европейцам и американцам. Менее, но также заметны изменения отношения подростков с низкой толерантностью к украинцам и крымским татарам.

Наименее очевидны изменения в отношении к русским. Наиболее очевидной является корреляционная связь между эмоциональными оценками и отношением к представителям различных этнокультурных сообществ и показателями социальной (этнической, коммуникативной) толерантности. Что касается связи отношения к различным этнокультурных группам и показателями личностной толерантности, то эта связь не является очевидной. Наименее толерантным по всем показателям является отношения крымских подростков с низким и близким к низкому уровню толерантности к американцам. Американцы вызывают агрессию, недружественные чувства, недоверие, нежелание контактировать и сотрудничать и в целом воспринимаются как не заслуживающие толерантного отношения. Кроме того, крымские подростки с низким уровнем толерантности достаточно отрицательно относятся к украинцам. Они не выражают прямой агрессии в адрес украинцев, то по меньшей мере признаются в недружественных чувствах к ним.

Итак, в современном понимании, толерантность считается важным показателем культуры межэтнических отношений и не случайно проблематика толерантности является сейчас одной из самых актуальных и активно обсуждается специалистами во всех сферах гуманитарного знания (философии, культурологии, социологии, политологии, истории, педагогике в психологии).

Толерантность как способ осмысления мира и системы мировоззренческих представлений, ценностей, установок, отношений в контексте межкультурных изучали (Г.У. Солдатова, Т.Г. Стефаненко, Н.В. Федорова) и др., как системный признак личности, формирующийся в процессе социализации и построения личностной целостности рассматривали (С.К. Бондырева, Н.М. Лебедева, В.А. Тишков) и др., как способ социального взаимодействия и реагирования на обстоятельства и отношения к ним (В.В. Бойко) и др.

Сейчас достаточно распространены исследования личностной толерантности, то есть терпимости как черты личности (Г.Л. Бардиер), межкультурной и межэтнической толерантности (И.В. Белашова, Г.С. Кожухарь, О.Г. Кравцов, В. Чистов и т.д.).

Все эти виды и формы толерантности характеризует общую культуру общества и присущий ему уровень культуры межэтнических отношений, а степень их развития дает основания разделять мировые культуры на толерантные (открытые, демократические, с высоким уровнем межкультурных отношений) и интолерантные (авторитарные, закрыты, воинственные, с низким уровнем межкультурных отношений). В условиях реальной существующей практической психолого-педагогической деятельности в Крыму по исследуемой теме, рассматриваемый аспект не рассматривался.

Культура межэтнических отношений в поликультурных обществах приобретает особое значение на всех уровнях их существования.

Среди базовых факторов, которые определяют «качество» культуры межэтнических отношений в поликультурных обществах, важнейшим является толерантность. Толерантность выступает как особое состояние индивидуального, группового и массового сознания, которое, прежде всего, характеризуется комфортной социальной коммуникацией.

В процессе исследования были обнаружены значимые взаимосвязи индивидуально-личностных черт и особенностей толерантного поведения киевских и крымских подростков к пяти нациям.

Нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту, создаваемому другими людьми чаще характерна для подростков с повышенным уровнем стеничности, а неумение приспосабливаться к характеру,

привычкам и желаниям других тем выше, чем больше выражена интровертированная установка личности и ее ригидность, которая проявляется в подозрительном отношении к окружающим.

Толерантность к физическому или психическому дискомфорту, создаваемому другими людьми наблюдается у подростков с такими чертами как: мягкость, зависимость, стремление к покровительству, склонность к романтизму, артистичность натуры, женственность, художественное восприятие мира. Черта личности подростка «категоричность в оценках других людей» выражена в консервативности, устойчивости по отношению к традиционным трудностям, они знают, во что должны верить и несмотря на несостоятельность каких-то принципов, они не ищут новых, а с сомнением относятся к новым идеям, склонны к морализации и нравоучениям, не принимают перемены. Было выявлено, чем выше самоконтроль, тем толерантность больше проявляется в сглаживании неприятных чувств, а также выше к физическому и психическому дискомфорту, создаваемому другими людьми.

Неприятие и непонимание индивидуальности другого человека чаще проявляется у подростков с выраженной раздражительностью, которые стремятся подогнать партнера под себя, сделать его «удобным». Стремление перевоспитать партнеров выражено у испытуемых с характерным им негативизмом.

Категоричность в оценках других людей свойственен подросткам с выраженной вербальной агрессией. Чем выше показатели подозрительности, тем больше неумение приспосабливаться к характеру, привычкам и желаниям других людей.

Выводы. Таким образом, анализ научной литературы, посвященной этой проблематике, дает основания говорить о трех фундаментальных составляющих культуры межэтнических отношений.

1. Когнитивно-аксиологическая.
2. Социально-психологическая.
3.Индивидуально-психологическая.

Различия межнациональных отношений киевских и крымских подростков к представителям различных культур оказываются на уровне тенденций, а не статистически значимых связей.

Эти отношения детерминированы:

- уровнем сформированности - высоким или низким у подростков личностной, коммуникативной и социальной толерантности;
- базовыми социокультурными факторами, личностными и социокультурными идентификациями;
- известными социальными и этнокультурными стереотипами;
- опытом практического взаимодействия с представителями разных культур и этносов.

Полученные эмпирические данные могут быть использованы практическими психологами для разработки тренинговых программ по коррекции интолерантного поведения в подростковом возрасте, а также в системе социально-психологического сопровождения формирования культуры межэтнических отношений подростков в условиях поликультурной среды.

Литература:

1. Белашева И.В. Индивидуально-типологические особенности личности в построении моделей толерантного взаимодействия молодежи / И. В. Белашева // Проблемы педагогики и психологии. – 2015. – С. 311-319.
2. Бондырева С. К. Толерантность: ведение в проблему / С. К. Бондырева // Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. – 240 с.
3. Капидинова С.Б. Ассоциативный метод в формировании межэтнической толерантности / С. Б. Капидинова // Журнал: Символ науки. – 2015. – № 3. – С. 218-222.
4. Лебедева Н. М. Социально-психологические факторы этнической толерантности и стратегии межгруппового взаимодействия в поликультурных регионах России / Н. М. Лебедева // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 31 – 45.
5. Почебут И. Г. Ассертивность и толерантность в межкультурном взаимодействии / И. Г. Почебут // Международный журнал Социальная психология и общество. – 2017. №8 (3). – С. 8 –19.
6. Реан А. А. Практическая психодиагностика личности / А. А. Реан // Санкт-Петербург.: КАРО, 2001. – С. 110 – 112.
7. Солдатова Г. У., Шайгерова Л. А, Шарова О. Д. Экспресс-опросник «Индекс толерантности» / Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова, О. Д. Шарова // Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 688 с.
8. Стефаненко, Т. Г. Этнопсихология / Т.Г. Стефаненко // Москва: Аспект Пресс., 2004. – 368 с.
9. Федорова Н. В. Толерантность во взаимосвязи с типом этнической идентичности у русских и представителей чеченской национальности / Н. В. Федорова // Тверь: Твер. гос. ун-т., 2008. – С. 48-53.
10. Чистов В. Культура диалога и толерантности-основа развития многоэтнического общества / В. Чистов // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. – 2016. – № 2 (26). – С. 128-139.

УДК: 159.973

кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры социальной психологии Зябкина Ирина Валентиновна
Таврическая академия (структурное подразделение)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Симферополь);
студентка факультета психологии, кафедры социальной психологии Синицкая Юлия Евгеньевна
Таврическая академия (структурное подразделение)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Симферополь)

ОБРАЗ ЗДОРОВЬЯ У ПОДРОСТКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ И ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. Проведено эмпирическое исследование образа здоровья у подростков с умственной отсталостью и задержкой психического развития. Анализируется своеобразие полученных результатов, исходя из психодиагностического комплекса. Показано, с преимущественной опорой на какую образующую сознания формируется образ здоровья у подростков.

Ключевые слова: образ здоровья, здоровье, задержка психического развития, умственная отсталость, подростки, образующая сознания, чувственная ткань, означение, смысл, миф здоровья.

Annotation. An empirical study of the health image of adolescents with oligophrenia and mental retardation has been carried out. The originality of the obtained results is analyzed on the basis of the psychodiagnostic complex. It is shown, with the primary support on what formative of consciousness is formed the image of health in adolescents.

Keywords: image of health, health, mental retardation, oligophrenia, adolescents, forming consciousness, sensual tissue, signification, meaning, myth of health.

Введение. Психология здоровья – это активно развивающееся направление современной науки [4]. Основная защита от болезней – это профилактика здоровья и пропаганда здорового образа жизни, способствующая поддержанию и улучшению здоровья. Невзирая на обширную популярность исследований по психологии здоровья, в литературе по специальной психологии трудно найти комплексные исследования образа здоровья у детей с задержкой психического развития (ЗПР) и умственной отсталостью (УО). Недостаточное исследование представлений подростков о здоровье и здоровом образе жизни лишает нас обратной связи в этой проблеме, что и определяет актуальность данной исследовательской работы.

Любая деятельность опосредована образом сознания. Деятельность, направленная на сохранение и укрепление здоровья, опосредована образом здоровья. Развитие образа здоровья осуществляется поэтапно, имеет свои возрастные особенности. Можно утверждать, что образ здоровья у подростков с ЗПР и УО полон противоречий, многие его компоненты нуждаются в коррекции и развитии, поэтому им сложно вести здоровый образ жизни. Адекватный, осознанный образ здоровья с неизбежностью изменит поведение подростка, будет направлять его действия на активно-позитивное совершенствование состояния своего здоровья. Однако, представления подростка о своём здоровье, отношение к здоровью, как правило, сформированы плохо. Особенно ярко это проявляется у подростков с умственной отсталостью и задержанным психическим развитием.

В основу работы положена культурно-деятельностная парадигма. В ходе нашего исследования мы опирались на основные постулаты культурно-исторической теории развития высших психических функций Л.С. Выготского [4], некоторые положения теории деятельности А.Н. Леонтьева [5, 6], а также на работы по детской патопсихологии, которые складывались в русле этого направления (В.В. Лебединский, С.Я. Рубинштейн, и др.). Модель образа сознания заимствована из работ А.Ш. Тхостова [7, 8].

Целью данной работы является эмпирическое исследование и выявление особенностей образа здоровья у подростков с умственной отсталостью и задержкой психического развития. *Объектом исследования* выступает образ здоровья у подростков, *предметом исследования* – образ здоровья у подростков с умственной отсталостью и задержкой психического развития.

В ходе нашего исследования были выдвинуты *2 гипотезы*:

1. У подростков с ЗПР образ здоровья менее сформирован, чем у их здоровых сверстников: в большей степени отстает формирование мифа здоровья и смысла здоровья.

2. У подростков с умственной отсталостью образ здоровья находится на зачаточной стадии формирования; в образе здоровья представлена только чувственная ткань.

В эмпирическом исследовании приняли участие всего 68 подростков. Экспериментальную группу №1 составили 21 подросток с ЗПР (F80 – F89), экспериментальную группу №2 составили 21 подросток с диагнозом легкая степень умственной отсталости (F70). Исследуемые - учащиеся специальной (коррекционной) общеобразовательной школы для детей с ограниченными возможностями здоровья «Злагода» г. Симферополя. В группу нормы вошли 26 подростков, учащихся в СОШ №21 г. Симферополя. Возраст исследуемых - 12-15 лет.

В экспериментальном исследовании мы использовали следующие психологические методики: проективная рисуночная методика на тему «Моё здоровье», «Самооценка» Дембо-Рубинштейн, проба Де Греефе (модифицированный вариант), «Цветовой тест отношений» А.М. Эткинда, а также исследуемым был предложен открытый вопрос «Что такое здоровье?» [1, 7]. Для оценки достоверности различий результатов использовались следующие математические критерии: U-критерий Манна-Уитни, критерий согласия Пирсона.

Анализ результатов исследования. Качественный анализ проективной рисуночной методики «Моё здоровье», показал, что рисунки здоровых подростков отличаются от рисунков подростков с умственной отсталостью и ЗПР по содержанию и форме. Полученные рисунки мы распределили по следующим категориям (см. табл. 1): изображение природы или себя на природе; правильное питание (витамины, фрукты, овощи); анатомические органы (сердце, легкие, желудок); занятия спортом (закаливание); своевременное лечение в больнице (изображения больницы, уколов); рисунки символов (напр., 4-листный клевер),

изображения самих себя, а также электронных гаджетов (интересно, что данная категория встречается только в рисунках здоровых подростков).

Таблица 1

Варианты сюжетов рисунков подростков, полученных в рисуночной методике «Моё здоровье», в процентах

Сюжет / группа	N	ЗПР	УО
Природа (я на природе)	30,8	42,8	14,3
Правильное питание (витамины)	3,9	19,0	4,8
Здоровые анатомические органы (сердце, мозг, легкие)	7,7	9,5	9,5
Занятия спортом (закаливание, уход за собой)	15,4	4,8	28,6
Своевременное лечение в больнице	7,7	4,8	-
Электронные гаджеты	11,5	-	-
Символы	23,0	14,3	9,5
Рисунок себя (без действий, «я красивый и здоровый»)	-	4,8	33,3

Примечание: N – подростки группы нормы; ЗПР – подростки с диагнозом задержка психического развития; УО – подростки с диагнозом умственная отсталость

Из полученных данных следует, что и здоровые подростки (30,8%), и подростки с ЗПР (42,8%) в рисуночной методике «Моё здоровье» наиболее часто изображают не само здоровье, а природу, объясняя это тем, что прогулки на свежем воздухе полезны для здоровья, и, что они очень любят гулять на улице. Наиболее распространенной тематикой в иллюстрациях для подростков с умственной отсталостью явилось изображение самих себя (33,3%), что свидетельствует о конкретно-ситуационном характере типов рисунков. Умственно отсталый подросток говорит: «Я красивый и здоровый», однако, пояснить в чём заключается его здоровье – не может. Данные оценки являются недифференцированными, направленными не вовне, а фиксируемыми вокруг самого умственно отсталого подростка. Итак, показано, что подростки в своих рисунках, прибегают к различным категориям и сюжетам, зачастую изображая не само здоровье, а понятия, имеющие с ним косвенную связь.

Помимо качественного анализа для оценки рисунков мы использовали теоретическую модель образа сознания, описанную Ф.Е. Василюком, основанную на психологической концепции сознания А.Н. Леонтьева [2]. Суть анализа полученных рисунков была сведена нами к выделению той образующей сознания, на которую преимущественно опирался испытуемый, с помощью экспертной оценки (данные представлены в табл. 2).

Таблица 2

Степень выраженности у подростков опоры на образующие сознания, исходя из полученных рисунков в методике «Моё здоровье», в процентах

Группа	Пр	Пр*	Зн	Зн*	См	См* (Э)
N	3,9	19,2	30,8	11,5	11,5	23,0
ЗПР	23,8	33,3	14,3	9,5	9,5	9,5
УО	28,6	4,8	19,0	4,8	33,3	9,5

Примечание: N – подростки группы нормы; ЗПР – подростки с диагнозом задержка психического развития; УО – подростки с диагнозом умственная отсталость; Пр – предметное содержание; Пр* - чувственная ткань предметного содержания; Зн – значение; Зн* - чувственная ткань значения; См – смысл; См* (Э) – чувственная ткань личностного смысла (эмоция)

Изображая рисунок «Моё здоровье» здоровые подростки в значительно меньшей мере опираются на образующую сознания предметное содержание, нежели подростки с ЗПР ($\rho \leq 0{,}01$) и умственно отсталые подростки ($\rho \leq 0{,}01$). Выполняя рисунок с опорой на данную образующую сознания, подросток представляет предметную ситуацию. В значительной степени опора на предметное содержание характерна для умственно отсталых подростков (28,6%). Например, умственно отсталый подросток К. 14 лет, изобразив на рисунке себя, объясняет: «Это я. Я красивый и здоровый». Умственно отсталые подростки также достоверно чаще выполняют рисунки с опорой на чувственную ткань предметного содержания, чем их здоровые сверстники ($\rho \leq 0{,}01$) и подростки с ЗПР ($\rho \leq 0{,}01$). Статистически достоверных различий между здоровыми подростками и подростками ЗПР в данной категории рисунков не выявлено. Интересно, что опора на чувственную ткань предметного содержания больше всего представлена в рисунках подростков с ЗПР (33,3%), это объясняет сюжет, изображенный ребёнком на рисунке, как возможность сделать что-либо, чтобы быть здоровым. Здоровые подростки чаще всего при выполнении рисунков опираются на образующую сознания значение (30,8%), это подтверждается и выявленными статистически достоверными различиями между здоровыми подростками и подростками с ЗПР ($\rho \leq 0{,}05$). Значение умственно отсталых подростков носит примитивный характер, как правило, это заимствованные понятия и представления из ближайшего социального окружения, направленные на способность сохранить здоровье: «заниматься спортом», «закаляться», «правильно питаться», «гулять». Рисунки с опорой на образующую сознания чувственная ткань значения выполнены умственно отсталыми подростками в самой меньшей степени (4,8%). Статистически достоверных различий в

данной категории рисунков по трём группам исследуемых не выявлено. Показано, что рисунки умственно отсталых подростков чаще всего выполнены с опорой на личностный смысл. Поученные результаты различий с группами здоровых подростков и подростков с ЗПР статистически достоверны (ρ ≤0,01). Однако мы полагаем, что данный личностный смысл умственно отсталых подростков является специфичным. Он носит примитивный характер, связанный с событиями личной жизни и тождественен особенностям личностного смысла младшего школьника. Система обучения в специальной школе, регулярная коррекционная работа вносит значительный вклад в развитие умственно отсталых подростков и подростков с ЗПР, что находит своё отражение в их рисунках и ответах, однако образы сознания всё же являются абстрактными, несформированными. Данные особенности подтверждают, что образ здоровья умственно отсталого подростка находится на зачаточной стадии формирования.

Далее, нами был произведен анализ методики Дембо-Рубинштейн «Самооценка». Нами были введены две дополнительные шкалы - «рост» и «отметки». Шкала «рост» была введена с целью дать подросткам представление о ранжировании и предъявлялась первой. А при помощи шкалы «отметки» подросток может опереться на внешние объективно существующие оценки. Шкалы располагались горизонтально, измерялось расстояние от начальной точки шкалы до отметки подростка, с помощью которой он определял свое место на шкале. Таким образом, каждой отметке ребенка приписывался балл, что позволяло сравнивать результаты детей.

Таблица 3

Средние показатели самооценки подростков по методике Дембо-Рубинштейн, в баллах

шкала	Рост	Здоровье	Ум	Счастье	Характер	Отметки
N	4,4	2,0	2,4	2,1	3,3	3,1
ЗПР	4,2	1,0	1,1	2,4	2,3	2,3
УО	2,6	2,3	1,7	1,5	2,3	1,5

Примечание: N – подростки группы нормы; ЗПР – подростки с диагнозом задержка психического развития; УО – подростки с диагнозом умственная отсталость

Опираясь на результаты, отображенные в табл. 3, можно констатировать, что выявлены статистически достоверные различия в межгрупповых показателях по шкале здоровья между здоровыми подростками и подростками с ЗПР (ρ ≤0,01), здоровыми и умственно отсталыми (ρ ≤0,05), умственно отсталыми и ЗПР (ρ ≤0,01) соответственно. Оценки подростков с ЗПР по данной шкале указывают на то, что они оценивают себя, как самых здоровых (1,0 балла). Подростки с ЗПР также оценивают своё здоровье высоким баллом (2,3 балла). Данная оценка является неадекватной, что отражает некритичность суждений подростков с ЗПР и свидетельствует о том, что они не осознают свой дефект. Здоровые подростки оценивают своё здоровье также на высоком уровне (2,0 балла), отмечая, что, если и болеют, то непродолжительно и связывают это в большей степени с сезонными особенностями, например, испытуемая Д. утверждает: «Иногда по осени я болею. Сырость, дожди, ветер. Осенью все болеют, ничего странного. Отлежусь неделю дома и снова – в школу». По шкале «счастье» подростки с ЗПР оценивают себя статистически достоверно как более счастливых по сравнению с их здоровыми сверстниками (ρ ≤0,05). Однако, как самых счастливых по сравнению с другими группами исследуемых, оценивают себя умственно отсталые подростки (1,5 балла; ρ ≤0,01). Отвечая на вопрос психолога «Почему ты считаешь себя таким счастливым?», олигофрены в большинстве случаев связывают свой ответ с любовью к маме, к счастью находится с ней рядом. Это свидетельствует о том, что подростки с данными аномалиями психического развития по-прежнему остаются зависимы от ближайшего социального окружения, их счастье и социальное благополучие зависит от значимого для них взрослого (мамы) [32]. Обращая внимание на показатель по шкале «характер» в группах подростков с ЗПР и олигофренов (по 2,3 балла соответственно),– в очередной раз наблюдается склонность к завышенной, недифференцированной оценке, что трактуется как неадекватность самооценивания. Итак, оценка своего здоровья испытуемыми, как экспериментальных, так и контрольной группы, завышена.

С аналогичной ситуацией мы сталкиваемся при анализе результатов методики «Проба Де Греефе». Изменив традиционную инструкцию данной методики, мы предложили подросткам оценить своё здоровье, здоровье мамы и друга. Полученные показатели самооценки здоровья подростков по методике «Проба Де Греефе» отображены в табл. 4, в баллах. Чем выше поставленный балл по определённой шкале, тем более высоко подросток оценивает здоровье. Умственно отсталые подростки достоверно выше оценивают своё здоровье, чем подростки с ЗПР (ρ ≤0,05). Однако, статистически достоверных различий по оценке своего здоровья между здоровыми и умственно отсталыми подростками не выявлено. Это свидетельствует о том, что умственно отсталые подростки не осознают своего дефекта, высоко оценивая своё здоровье (14,0 балла) и считая себя здоровыми. Подростки с ЗПР оценивают своё здоровье достоверно ниже, чем их здоровые сверстники (ρ≤0,05), но объясняют свои оценки, связывая их не с наличием серьезных заболеваний, а с самочувствием в конкретный момент.

Таблица 4

Средние показатели самооценки здоровья подростков по методике «Проба Де Греефе», в баллах

шкала	Я	Мама	Друг
N	14,3	14,2	12,9
ЗПР	12,8	18,6	12,6
УО	14,0	15,2	12,7

Примечание: N – подростки группы нормы; ЗПР – подростки с диагнозом задержка психического развития; УО – подростки с диагнозом умственная отсталость

Здоровье мамы подростки всех исследуемых групп оценивают как самое лучшее. Умственно отсталые подростки оценивают здоровье мамы достоверно выше, чем их здоровые сверстники ($\rho \leq 0{,}05$), а подростки с ЗПР, соотнося со здоровьем мамы самый высокий балл, достоверно выше оценивают его по сравнению с умственно отсталыми подростками ($\rho \leq 0{,}01$). Данные оценки свидетельствуют о том, что подростки с ЗПР, как и олигофрены, зависимы от родителя, который является для них авторитетом во всем.

Данная ситуация, свидетельствующая о неадекватности оценки своего здоровья умственно отсталыми подростками и подростками с ЗПР, подтверждается результатами, полученными по проективной методике «Цветовой тест отношений» (см. табл. 5).

Таблица 5

Среднее арифметическое рангов понятий, полученных по методике «Цветовой тест отношений»

Группа	Здоровье	Счастье	Ум	Характер	Болезнь	Хорошее самочувствие
N	2,3	2,3	3,4	4,1	4,8	3,8
ЗПР	2,5	2,7	3,2	3,3	3,8	3,7
УО	2,4	2,6	3,2	4,4	4,0	4,0

Примечание: N – подростки группы нормы; ЗПР – подростки с диагнозом задержка психического развития; УО – подростки с диагнозом умственная отсталость

Подростки с ЗПР и умственной отсталостью на невербальном, досознательном уровне не могут дифференцировать понятия по смыслу. Предложенные понятия – здоровье, счастье, ум, хорошее самочувствие - имеют равную ценность для 3-х групп исследуемых, статистически достоверных различий не выявлено. Подростки с ЗПР и умственно отсталые подростки достоверно ниже оценивают болезнь, чем их здоровые сверстники ($\rho \leq 0{,}05$). Следовательно, здоровые подростки противопоставляют понятие «здоровье» понятию «болезнь» ($\rho \leq 0{,}01$), а олигофрены и подростки с ЗПР – нет, т.к. статистические различия не выявлены. Это свидетельствует о том, что их образ здоровья находится на начальном этапе формирования. Болезнь как негативное событие подростками с умственной отсталостью осознаётся хуже, чем их здоровыми сверстниками.

Завершающим этапом анализа данных является интерпретация полученных ответов на заданный подросткам открытый вопрос «Что такое здоровье?» (см. табл. 6).

Таблица 6

Варианты ответов, полученных по методике: открытый вопрос «Что такое здоровье?», в процентах

Ответ / Группа	N	ЗПР	УО
Хорошее самочувствие	19,2	12,3	14,3
Не болеть	19,2	35,3	38,0
Заниматься спортом	23,1	9,5	19,0
Вести здоровый образ жизни	19,2	19,0	12,0
Правильно питаться	11,6	14,3	16,7
Счастье и радость	7,7	9,5	-

Примечание: N – подростки группы нормы; ЗПР – подростки с диагнозом задержка психического развития; УО – подростки с диагнозом умственная отсталость

Нами были выделены следующие категории ответов исследуемых: «здоровье – это хорошее самочувствие»; «не болеть»; «заниматься спортом»; «вести здоровый образ жизни» (включает в себя категории ответов: закаляться, делать зарядку, не пить, не курить, не иметь плохих привычек и др.); «правильно питаться»; «счастье и радость». Категория ответов «здоровье – это счастье и радость» в группе умственно отсталых подростков не встречалась, что свидетельствует о том, что при ответе на данный вопрос и представлениях о своем здоровье умственно отсталый подросток не испытывает никаких переживаний и эмоций (чувственная ткань личностного смысла не представлена), в отличие от здорового подростка. Подростки с ЗПР и умственно отсталые подростки по сравнению со здоровыми сверстниками достоверно чаще дают ответ «здоровье – это не болеть» ($\rho \leq 0{,}01$). Это указывает на тот факт, что у подростков экспериментальных групп нет представлений о здоровье, в своих ответах они лишь противопоставляют антонимичные понятия. У здоровых подростков был выявлен доминирующий ответ: «Здоровье – это занятия спортом» (23,1%), что отражает ощущения, вызываемые деятельностью с предметной действительностью. Такие ответы подростков с ЗПР и умственной отсталостью, как «вести здоровый образ жизни», являются заимствованными определениями и представлениями из ближайшего окружения.

Выводы. Таким образом, в соответствии с комплексом полученных результатов экспериментально-психологического исследования, мы подтвердили выдвигаемые нами гипотезы о том, что чёткого представления и осмысления здоровья у подростков еще нет. Полученные результаты по всем методикам соотносятся между собой. Исходя из этого, мы видим, что здоровые подростки выполняют свои рисунки в большей степени с опорой на значение. Следовательно, начинают формироваться представления о здоровье (мифы здоровья). Подростки с ЗПР выполняют рисунки, как правило, с опорой на чувственную ткань предметного содержания, что подтверждает факт отставания в формировании мифа здоровья и смысла

здоровья. Умственно отсталые подростки изображают своё здоровье в большинстве случаев с опорой на предметное содержание (конкретная предметная ситуация: рисунок себя). В своих ответах умственно отсталый подросток описывает не здоровье, а себя. Речь – краткая фраза. Здоровье противопоставляется болезни. Всё это свидетельствует о том, что образ здоровья умственно отсталого подростка находится на зачаточной стадии формирования, в образе здоровья присутствует только чувственная ткань.

Полученные в ходе исследования результаты предоставляют возможность использования их в коррекционной и реабилитационной работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. На следующем этапе исследования планируется разработка коррекционной (тренинговой) программы, направленной на формирование образа здоровья подростков. Адекватное формирование образа здоровья у подростков позволит включить в их образ жизни действия, касающиеся укрепления и сохранения здоровья.

Литература:

1. Бодалев А.А., Столин В.В., Аванесов В.С. Общая психодиагностика – СПб.: Речь, 2000. — 440 с.
2. Василюк Ф.Е. Структура образа // Вопросы психологии, 1993, №5, С. 5-19.
3. Выготский Л.С. К вопросу о компенсаторных процессах в развитии умственно отсталого ребёнка // Собр. Соч. в 6-ти т. Т.5 М.: Педагогика, 1983. — С. 115-136.
4. Выготский Л.С. Проблема умственной отсталости // Собр. Соч. в 6-ти т. Т.5 М.: Педагогика, 1983. — С. 231-256.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность — М.: Политиздат, 1975. — 115 с.
6. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики — М.: Издательство Академии Педагогических наук РСФСР, 1959. — 483 с.
7. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике (Практическое руководство). – М.: Апрель-Пресс, Психотерапия, 2007. — 224 с.
8. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. — М.: АРКТИ, 2000. — 208 с.
9. Johnston, M. Current trends in Health Psychology. — The Psychologist, 7, 2004. — P. 114-118.

Психология

УДК: 159.922

старший преподаватель Казакова Татьяна Викторовна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Федерального государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
кандидат философских наук, доцент Фирер Наталья Демьяновна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Федерального государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

УСТОЙЧИВОСТЬ ЖИЗНЕННОГО МИРА И ЕЕ ПРОЯВЛЕНИЕ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В статье рассматривается понятие «устойчивость жизненного мира», выделены ее особенности в подростковом возрасте. Эмпирически доказано, что устойчивость жизненного мира подростков проявляется в переживании суверенности и социально-психологической адаптации.

Ключевые слова: устойчивость жизненного мира, подростки, суверенность, депривированность, социально-психологическая адаптация.

Annotation. In the article the concept "stability of the vital world" is considered, its features are revealed in adolescence. It is empirically proven that the stability of the world of adolescents manifests itself in the experience of sovereignty and socio-psychological adaptation.

Keywords: sustainability of the vital world, adolescents, sovereignty, deprivation, socio-psychological adaptation.

Введение. Проблема психологической устойчивости в современных условиях приобретает особую актуальность в связи с ростом социальной и экономической напряженности, повышением требовательности к эффективности принятия человеком решений. Психологическая устойчивость является базовой характеристикой личности. Становление личности зависит от того, как мотивы, обусловленные теми или иными обстоятельствами, превращаются в то устойчивое, что характеризует данную личность.

Понятие «устойчивость жизненного мира» рассматривается в рамках разных наук. Сам термин появился в психологии в результате взаимопроникновения естественных и общественных наук. Психологическая устойчивость является сложным и емким качеством личности, в котором объединен целый комплекс способностей, широкий круг разноуровневых явлений. Бытие личности разнопланово, что находит отражение в разных аспектах ее психологической устойчивости.

В современной психологии активно разрабатывается понятие «устойчивость жизненного мира» и ее проявлений, одним из которых является «личностная суверенность».

В настоящий момент активно изучается связь психологической суверенности с различными особенностями личности (смысложизненными ориентациями, психологическим благополучием, стратегиями жизни и т.д.) и ее социальными характеристиками; разрабатывается валидный и надежный инструментарий для измерения психологической (личностной) суверенности, происходит уточнение и операционализация самого понятия; исследуется также влияние разнообразных объективных и субъективных факторов на суверенность личности. Проблема психологической (личностной) суверенности, а также ее составляющих и показателей, в современном обществе имеет большое значение, но изучена недостаточно, что дает возможность для дальнейшего рассмотрения данного психологического явления.

Формулировка цели статьи – выявление и изучение особенностей устойчивости жизненного мира подростков.

Изложение основного материала статьи. В отечественной психологии устойчивость личности связывается с ее структурной организацией и понимается как результат иерархизации и развития

мотивационно – потребностной сферы или как результат становления самосознания в его регулирующей и интегрирующей функции. Так, согласно А.Н. Леонтьеву, «структура личности представляет собой относительно устойчивую конфигурацию главных, внутри себя иерархизованных, «мотивационных линий». Он считает, что «внутренние соотношения главных мотивационных линий в совокупности деятельности человека образуют как бы общий «психологический» профиль личности». Другими словами, в концепции А.Н. Леонтьева структура личности определяется соотношением смыслообразующих мотивов с определенными поведенческими особенностями, со способами осуществления человеком деятельности [3].

Понятие устойчивость жизненного мира является одним из ключевых в системной антропологической психологии, разрабатываемой В.Е. Клочко и его единомышленниками. В системно – антропологическом подходе В.Е. Клочко понимает человека как самоорганизующуюся систему, то есть систему, порождающую психологические новообразования и опирающуюся на них в своем самодвижении.

Главнейший фактор устойчивости самоорганизующейся системы – способность к самоорганизации, при этом она не является результатом действия отдельных элементов системы, а выступает свойством целостного организма, активностью самоорганизации. Автор определяет жизненный мир человека как сложнейшую, находящуюся в состоянии непрерывного становления, динамическую, субъективную и, одновременно, объективную реальность, которая и составляет предмет психологической науки. В логике этой теории, жизненный мир человека – особая психологическая системная (чувственно – сверхчувственная) реальность, порождаемая в актах взаимодействия человека с объективной реальностью, характеризующая индивидуальность человека как открытой психологической системы с точки зрения особенностей ее самоорганизации, степени открытости, особенностей информационного, энергетического и вещного обмена с окружающей средой [6].

Предназначение психики изменять мир так, чтобы можно было действовать, субъективно искажать действительность в пользу организма, констатируемое еще Л.С. Выготским [1], в своей развитой форме в рамках теории психологических систем приводит к следующему положению: …многомерный мир человека есть то, что располагается между субъективной и объективной реальностями, между духом и материей. Мир каждого человека уникален и составляет то, что является собственно человеческим в человеке, его самость, его существенную характеристику. Этот мир не рождается вместе с человеком – он им созидается, конструируется и, в конечном счете, человек таков, каков его мир [2].

Приоритетным для нашего исследования является определение устойчивости жизненного мира в рамках представлений о человеке как об открытой системе (Галажинский Э.В., Клочко В.Е., Краснорядцева О.М., Логинова И.О.).

В частности, И.О. Логинова пишет, что устойчивость жизненного мира человека позволяет удерживать целостность системы человек – мир за счет открытости новым возможностям, которые в процессе деятельности по реализации себя как проекта переходят в действительность. При отсутствии или недостаточной выраженности устойчивости жизненного мира человек тождественен не всей своей жизни, а лишь ее отрывкам [4]. Показателями устойчивости жизненного мира человека выступают характер режима функционирования психологической системы и тип жизненного сценария.

Характер режима функционирования самоорганизующейся психологической системы может быть как конструктивным, так и неконструктивным, в зависимости от соответствия режима функционирования условиям и требованиям среды. Эта взаимосвязь среды, создающей обстоятельства жизни человека, и самого человека, способного изменять условия собственной жизнедеятельности, позволяет выбирать оптимальный режим функционирования психологической системы: особым образом организованный человеком процесс жизнедеятельности, способствующий сохранению здоровья, личностному росту и творчеству.

Таким образом, устойчивость жизненного мира человека обеспечивает возможность самоосуществления проекта своей жизни, выступает активной жизнедеятельности, самоорганизации. В ходе анализа теоретических источников, можно выделить две важных характеристики устойчивости жизненного мира: 1) способность сохранять свои личностные позиции и противостоять воздействиям, противоречащим личностным установкам человека; в этом случае устойчивость жизненного мира определяется степенью его разрушаемости – неразрушаемости; 2) устойчивость жизненного мира проявляется в способности человека реализовать свои личностные позиции, преобразуя обстоятельства и собственное поведение в пространстве жизни.

В подростковом возрасте у ребенка изменяется отношение к самому себе и изменяются отношения с близкими, потребность в приватности резко возрастает. Подростки сосредотачиваются на отношениях со сверстниками и отдаляются от родителей. Желание подростка быть самостоятельным не всегда принимается родителями, они продолжают контролировать его поведение, выбор друзей, выбор одежды, что часто приводит к конфликтам между родителями и детьми, а также нарушает психологическое пространство, что служит основой для формирования тревожности и страхов. Наличие устойчивых социальных страхов свидетельствует о неспособности защитить себя, отсутствии понимания и поддержки со стороны взрослых, лишающем их чувства безопасности и уверенности в себе, порождая настороженность и подозрительность. В дальнейшем это оборачивается предвзятостью в отношениях с людьми, конфликтами, уходом от реальной действительности [5].

Большинство современных подростков, в соответствии с тенденциями эпохи постмодерна, ориентируется на ценности индивидуального успеха. Социальную зрелость подростка и сформированность его жизненной позиции отражают успешно разрешенные конфликты во взаимоотношениях. Способность отстоять психологическое пространство коррелирует с такими личностными качествами как независимость, творческий подход, гибкость мышления, умение принимать самостоятельные решения. В то же время отсутствие конфликтов с окружающими, прежде всего со взрослыми, свидетельствует о нереализованности задач возрастного этапа развития: у такого подростка доминирует ориентация на оценку окружающих и опора на авторитет. При подобном внешне благополучном поведении тормозится формирование субъектности вследствие отказа от автономии и размытости личностных границ, что делает изучение суверенности в подростковом возрасте особо актуальным. Полагаем, что переживание суверенности и является одним из проявлений устойчивости жизненного мира подростков.

В современной психологии понятия «суверенность», «суверенизация» еще не вошли в психологический тезаурус как самостоятельные категории и требуют своей объективации и содержательного наполнения. Суверенность понимается как способность человека контролировать, защищать и развивать свое

психологическое пространство (Нартова – Бочавер С.К.), способность выбирать точки приложения своих возможностей, менять себя и свое жизненное пространство. Единой трактовки суверенности нет, но вполне закономерно, что на фоне повышения интереса к проблеме продуктивности человека, появляются попытки объективировать это понятие.

Самой известной в отечественной психологии является концепция суверенности психологического пространства С.К. Нартовой – Бочавер, которая определила психологическую (личностную) суверенность как «способность человека контролировать, защищать и развивать свое психологическое пространство, основанную на обобщенном опыте успешного автономного поведения» [5].

Психологическая (личностная) суверенность определяется как особая форма субъектности, позволяющая нам в разных формах спонтанной активности реализовывать наши потребности; в то же время это и наша способность контролировать, защищать и развивать свое психологическое пространство, основанная на опыте нашего успешного автономного поведения. С.К. Нартова – Бочавер выделяет шесть измерений психологического пространства личности: собственное тело, территорию, личные вещи, временной режим, социальные связи и вкусы, или ценности. Суверенность как состояние границ нашего психологического пространства выполняет ряд важных функций:

– на границе взаимодействия с миром рождается субъектность, и границы определяют, что есть «Я» и «не – Я»;

– границы определяют нашу личностную идентичность: устанавливая границу, мы самоопределяемся и получаем возможность активно выбирать способы самовыражения и самоутверждения, не нарушающие личной свободы; без границ идентичность размывается;

– границы создают возможность и инструмент равноправного взаимодействия; в противном случае способность к контакту подменяется пассивной манипуляцией либо агрессивным неуважением других;

– границы создают возможность селекции внешних влияний, защищают нас от соблазнов различных зависимостей; нарушение границ угрожает развитием у человека склонности квиктимизации и комплекса жертвы;

– наличие границ определяет пределы личной ответственности.

Суверенность как показатель устойчивости жизненного мира проявляется в способности контролировать, защищать и развивать свое психологическое пространство. Развитие суверенности и уточнение границ происходит в течение всей жизни человека, однако, особенно интенсивно эти процессы протекают в дошкольном и подростковом возрасте. В подростковом возрасте суверенность находить свое выражение в стремлении как к социальной, так и территориальной автономии, неприкосновенности своего личного пространства.

Нами было проведено экспериментальное исследование с целью выявления особенностей устойчивости жизненного мира подростков с разным уровнем личностной суверенности. Исследование проводилось на базе МБОУ – СОШ №2 города Енисейска и МКОУ – СОШ №17 села Подгорное Енисейского района. В исследовании приняли участие учащиеся 8 – 10 классов. Общее количество испытуемых – 40 человек, среди них 16 мальчиков и 24 девочки. В качестве методов исследования были использованы опросник "Суверенность психологического пространства" С.К. Нартовой – Бочавер, методика исследования устойчивости жизненного мира И.О. Логиновой, методика диагностики социально – психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда.

Анализ результатов позволяет нам сделать следующие выводы: были выделены две группы подростков, обладающих разным уровнем суверенности. Для подростков с низким уровнем суверенности (14 чел., 35%) характерно стремление защищать свое личностное пространство от любых воздействий, замкнутость, недоверие к другим людям. Для подростков с суверенным пространством (26 чел., 65%) характерно доверие к другим, чувство открытости и симпатии, особое значение придается социальным отношениям.

На следующем этапе исследования была использована методика исследования устойчивости жизненного мира И.О. Логиновой. Было выявлено, что в группе с низким уровнем суверенности у 50% респондентов отмечается стагнационный характер проявления устойчивости жизненного мира, т.е. для подростков характерно отсутствие ценностного отношения к жизни, перспектив дальнейшего движения, снижение рефлексивной способности. 35,5% испытуемых этой группы имеют неконструктивный характер проявления устойчивости жизненного мира, что говорит о том. Другими словами, у подростков присутствуют такие характеристики как потеря самоотождественности, недостаток ресурса (собственного потенциала, условий среды) для разрешения противоречия между образом мира и образом жизни. И 14,3% данной группы имеют конструктивный характер устойчивости жизненного мира, проявляющийся в способности к решению творческих задач, ценностного отношения к жизни, наличие перспектив дальнейшего движения, отсутствии недостатка ресурса для решения противоречий между образом жизни.

В группе подростков со средним уровнем суверенности 58% (15 человек) испытуемых обладает стагнационным характером проявления устойчивости жизненного мира, т.е у подростков доминируют стереотипные продукты жизнедеятельности, неспособность к решению творческих задач, невозможность адекватно оценить собственные жизненные дефициты. 42% респондентов данной группы обладают неконструктивным характером проявления устойчивости жизненного мира, то есть у подростков существует нарушение непрерывности личностной истории, утрата целей и смыслов жизнедеятельности, отсутствие равновесия между реальностью и желаемой гармонией.

Таким образом, устойчивость жизненного мира у депривированных подростков характеризуется отсутствием ценностного отношения к своей жизни, а также способностью к решению творческих задач. У суверенных подростков, устойчивость характеризуется способностью решать сложные задачи, однако они не всегда могут четко оценивать свои недостатки.

Для более детального изучения жизненного мира подростков, следующей методикой исследования стала методика социально – психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда. 42,9% подростков, переживающих депривацию психологического пространства и имеющих стагнационный характер проявления устойчивости жизненного мира, имеют низкий уровень социально – психологической адаптации. Это свидетельствует о том, что у них выраженное нарушение социальной приспособленности, которая проявляется в недостаточной уверенности в себе, в трудности установления дружеских отношений. При этом больше половины (57,1%) подростков этой группы хорошо адаптированы в семье, у них отсутствуют серьезные соматические заболевания. У 28,6% отмечается высокий уровень шкалы «приятие себя», что дает

возможность указать на то, что подростки одобряют себя в целом и в существенных частностях. 14,3% подростков имеют высокий уровень развития шкалы «эмоциональный комфорт», это позволяет нам сделать вывод о том, что у этих подростков преобладают положительные эмоции, 71,4% этой же группы имеют низкий уровень шкалы «эмоциональный комфорт», т.е. у них присутствуют выраженные отрицательные эмоциональные состояния.

У всех подростков, с низким уровнем личностной суверенности и имеющих неконструктивный характер проявления устойчивости жизненного мира, адаптация находится на уровне нормы, это указывает на то, что межличностные взаимоотношения у них складываются более стихийно, без выраженных проблем, при этом они принимают активное участие в общественной жизни. Из них 40% имеют низкий уровень шкалы «приятие других», это говорит о критическом отношении подростков к другим людям к людям. 40% этой группы имеют низкий уровень шкалы «эмоциональй комфорт»и «внутренний контроль», это имеет значение, что у подростков преобладают в большей степени отрицательные эмоции и они слабо осознают связь между собственными действиями и их последствиями в окружающем мире.

У всех подростков с низким уровнем личностной суверенности и имеющих неконструктивный характер проявления устойчивости жизненного мира, адаптация находится на уровне нормы, это указывает на то, что межличностные взаимоотношения у них складываются более стихийно, без выраженных проблем, при этом они принимают активное участие в общественной жизни. Из них 40% имеют низкий уровень шкалы «приятие других», это говорит о критическом отношении подростков к другим людям к людям. 40% этой группы имеют низкий уровень шкалы «эмоциональй комфорт»и «внутренний контроль», это имеет значение, что у подростков преобладают в большей степени отрицательные эмоции и они слабо осознают связь между собственными действиями и их последствиями в окружающем мире.

У 100% подростков с низким уровнем личностной суверенности и имеющих конструктивный характер проявления устойчивости жизненного мира, адаптация, как и у предыдущей группы, находится на уровне нормы, то есть для данных респондентов характерна эмоциональная стабильность и выраженная способность контролировать свои субъективные переживания. 50% из них имеют высокий уровень развития шкалы «эмоциональный комфорт», это указывает на то, что подростки ощущают благополучия своей жизни. 40% имеют низкий уровень шкалы «внутренний контроль», это позволяет нам сделать вывод о том, что подростки не могут самостоятельно регулировать свое поведение согласовывая его с общепринятыми нормами.

У 28,6% испытуемых со средним уровнем личностной суверенности и имеющих стагнационный характер проявления устойчивости жизненного мира, выявлен низкий уровень социально – психологической адаптации, что указывает на наличие у подростков чувства робости, застенчивости и зависимости в межличностных взаимоотношениях. У 71,4% подростков адаптация на уровне нормы, в этом случае мы можем говорить о том, что в целом они не конфликтны, общительны, дружелюбны, деликатны. Из них 35,7% имеют высокий уровень развития шкалы «приятие себя», это говорит о доверии подростков к себе и позитивной самооценке. 7,1% испытуемых данной группы имеют низкий кровень шкалы «приятие других», что говорит о раздражении, презрении по отношению к другим людям. У 14,3% на низком уровне находится шкала «эмоциональный комфорт», что свидетельствует о том, что подростки неуверенны в себе и находятся в состоянии беспокойства.

У 9,1% испытуемых, которые обладают средним уровнем личностной суверенности и неконструктивным характером проявления устойчивости жизненного мира выявлен низкий уровень социально – психологической адаптации, это указывает на то, что у них неадекватно завышенный уровень притязаний, что свидетельствует о внутриличностном конфликте испытуемых, выражающемся в диссонансе между «могу» и «хочу». Из них 90,9% имею адаптацию на уровне нормы, это говорит о том что они проявляют сострадание, стремятся помогать окружающим, ориентированы на стратегию сотрудничества. 9,1% имеют низкий уровень по шкале «приятие других», что может свидетельствоват о наличии у них раздражения, презрения по отношению к другим людям, ожидании негативного отношения к себе. И 9,1% из них имеют низкий уровень шкалы «внутренний контроль», это указывает на то, что им очень сложно регулировать свое поведение, когда это необходимо.

Выводы. Таким образом, суверенные подростки характеризуются такими особенностями как чувство уверенности в себе, безопасности, доверие к другим людям, они не конфликтны.

Для подростков с депривированной суверенностью характерно: атмосфера недоверия к миру, трудность установления дружеских отношений, неуверенность в себе, у них преобладают отрицательные эмоции.

Литература:

1. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. Собр. соч. в 6 – ти томах. М.: Педагогика, 1983. – Т.3. – С. 5–328.
2. Крылов В.Ю. Психосинергетика как возможная новая парадигма психологической науки / В.Ю. Крылов // Психологический журнал. – 1998. – № 3. – С. 56–62.
3. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Академия, Смысл, 2005. – 352 с.
4. Логинова И.О. Исследование устойчивости жизненного мира человека: методика и психометрические характеристики / И.О. Логинова // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 3. – С. 18–28.
5. Нартова – Бочавер С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытие. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
6. Некрасова Е.В. Пространственно – временная организация жизненного мира человека: Диссертация докт. психол. наук, 2005 – 344 с.

УДК 796.01:159.9

аспирантка Караулова Стела Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
«Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар);
кандидат психологических наук, доцент Ольшанская Светлана Алексеевна
Автономная некоммерческая образовательная организация
«Кубанский социально-экономический институт» (г. Краснодар);
аспирантка Кадырова Евгения Римовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
«Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар)

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ КАК ЛИЧНОСТНЫХ РЕСУРСОВ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ИНСТРУКТОРОВ ПО ФИТНЕСУ

Аннотация. Качество оказываемых фитнес услуг напрямую зависит от состояния, в котором находится инструктор, в связи с чем, поиск ресурсов по предупреждению эмоционального выгорания остается необходимым условием в условиях профессиональной деятельности. В данной статье представлены новые данные о взаимосвязи, обнаруженных ресурсов преодоления эмоционального выгорания, которыми выступают жизнестойкость и эмоциональный интеллект до и после проведения психологического тренинга. Выявленная взаимосвязь между этими показателями свидетельствует о том, что формирование личностного потенциала у инструкторов по фитнесу является ключевым в преодолении воздействия стрессов, в связи с тем, что профессия инструктора по фитнесу напрямую связана с работой в личном контакте с клиентом.

Ключевые слова: ресурсы, жизнестойкость, эмоциональный интеллект, личностный потенциал, инструктор по фитнесу.

Annotation. Since the quality of fitness facilities provided directly depends on a current state of an instructor, seeking resources on burnout prevention remains to be an essential requirement in working conditions. This article provides new data on interrelation of discovered resources to overcome burnout that are represented by resilience and emotional intelligence prior to and following the psychological training. The correlation detected between these criteria indicates that the development of personal potential by fitness instructors stands for the main goal while mastering stress effects because a fitness instructor's profession is directly connected to working in personal contact with a client.

Keywords: resources, resilience, emotional intelligence, personal potential, fitness instructor.

Введение. В настоящее время выделяют более ста психосоматических симптомов и феноменов, так или иначе связанных с синдромом эмоционального выгорания. Следует отметить, что возникающие стрессы в условиях профессиональной деятельности могут стать причиной появления предпосылок возникновения синдрома хронической усталости, переутомления, апатии, которые довольно часто сопутствует синдрому эмоционального выгорания. [2, с. 28-33].

Изложение основного материала статьи. Известно, что развитию синдрома эмоционального выгорания предшествует период повышенной активности, когда человек полностью поглощен работой и посвящает ей большую часть своего времени, жертвуя личной жизнью и временем, отведенным для отдыха. Данное поведение ведет к возникновению первого признака синдрома эмоционального выгорания - истощение, которое сопровождается возникновением чувства перенапряжения, эмоциональной подавленностью, физической усталостью, не проходящей после длительного отдыха, ночного сна. Попыткой справиться с воздействием стресса на работе является личностная отстраненность. В этом состоянии специалист не испытывает необходимости к качественному исполнению своих должностных обязанностей, так как почти ничто не вызывает эмоционального отклика - ни положительные обстоятельства, ни отрицательные. Третий признак синдрома эмоционального выгорания сопровождается ощущением утраты собственной эффективности и необходимости пребывать на рабочем месте, падение самооценки. Специалист разочаровывается в своих профессиональных компетенциях, не видит перспективы развития и роста, снижается удовлетворение работой. Следствие развития, описанных симптомов необратимы и неизбежны в условия отсутствия подходящих инструментов, позволяющих предотвратить развитие данного синдрома. В современной психологии такими инструментами выступают личностные ресурсы, к которым можно отнести разноплановые возможностями человека, мобилизация которых становится стратегией преодоления/предупреждения эмоционального выгорания.

Понятие «ресурсы» используется в различных исследованиях, связанных с психоэмоциональным состоянием личности. В современной психологии содержание понятия «ресурсы» разрабатывалось в исследованиях В.А. Бодрова, Н.Е. Водопьяновой, К. Муздыбаева [4, с. 336].

В частности, В.А. Бодров рассматривает ресурс в плоскости развития теории психологического стресса и дает им определение «…. являются теми физическими и духовными возможностями человека, мобилизация которых обеспечивает выполнение его программы и способы (стратегии) поведения для предотвращения или купирования стресса» [2, с. 28-33].

К. Муздыбаев дает понимание психологических ресурсов в представлении их как средства к существованию, возможности людей и общества; как все то, что человек использует, чтобы удовлетворить требования среды; как жизненные ценности, которые образуют реальный потенциал для совладения с неблагоприятными жизненными событиями [10, с. 103].

В своих исследованиях Н.Е. Водопьянова раскрывает понятие «психологических ресурсов», к которым относит внутренние и внешние переменные, способствующие психологической устойчивости в стрессогенных ситуациях; эмоциональные, мотивационно-волевые, когнитивные и поведенческие конструкты, которые человек актуализирует для адаптации к стрессогенным/стрессовым трудовым и жизненным ситуациям; средства (инструменты), используемые им для трансформации взаимодействия со стрессогенной ситуацией [4, с. 290].

Таким образом, личностные ресурсы могут быть представлены как личностный потенциал человека, способный устранять стресогенные воздействия окружающей среды на личность, преодолевать неблагоприятные жизненные обстоятельства посредством разнообразия личностных ресурсов как основы для самореализации.

Интенсивностью и напряженностью психоэмоционального состояния характеризуется деятельность инструкторов по фитнесу, в независимости от разновидности исполняемой работы и является деятельностью с повышенной моральной ответственностью за здоровье и жизнь отдельных людей, что приводит к возникновению чувства беспокойства и моральной истощенности. Следовательно, актуальной является проблема малоизученности сферы оздоровительного фитнеса с точки зрения психоэмоциональной среды, а именно выявление механизмов эффективного раскрытия личностных ресурсов, в целях формирования потенциала инструктора по фитнесу, способного сформировать устойчивый взгляд на систему адаптации к сложным жизненным обстоятельствам и условиям профессиональной деятельности.

Наиболее эффективным, с точки зрения Д.А. Леонтьева, в зарубежной психологии соответствует понятие «hardiness» - «жизнестойкость», введенное С. Мади [8]. Данное понятие отражает психологическую живучесть, расширенную эффективность человека и является показателем психического здоровья человека. Это свойство личности представляет четыре компонента: вовлеченность, контроль, принятие риска и жизнестойкость в целом. При развитой жизнестойкости, личность становится более открытой, с точки зрения взаимодействия с миром, повышается способность испытывать и интерпретировать чувства свои и окружающих, проявлять большую заинтересованность в происходящем и иметь активную жизненную позицию [9, с. 87-101].

Так образом, необходим поиск новых форм и подходов в подготовке студентов высшей школы. Освоение профессии в сфере фитнеса заключается не только в получении профильного образования, но в освоении новых форм и методов построения взаимодействия с людьми, поиске путей повышения своей профессиональной эффективности [2, с. 28-33]. Также, для достижения успеха в различных сферах жизни и удержания оптимального уровня психоэмоционального состояния, необходимо развитие эмоционального интеллекта, которое раскрывается в понимании своих и эмоций окружающих, управлении ими и правильной ответной реакции на того или иного рода переживания [7].

В этой связи, нами проведено актуальное исследование по формированию личностного потенциала, а именно повышения уровня жизнестойкости и эмоционального интеллекта у инструкторов по фитнесу, направленных на преодоление эмоционально выгорания.

Результаты проведенного исследования показали, что компоненты «жизнестойкости» имеют значение выше среднего в группе инструкторов по фитнесу, а для инструкторов по физической культуре – ниже среднего. Полученные данные свидетельствуют о том, что «жизнестойкость» выступает для инструкторов по фитнесу ресурсом, развитие которого будет способствовать предупреждению их эмоционального выгорания в условиях профессиональной деятельности.

Таблица 1

Показатели уровня жизнестойкости

Показатели	Экспериментальная группа, n=72	Контрольная группа, n=82	Т - критерий, p≤0,01
Вовлеченность	**31,71±10,3***	27,72±9,8	**tЭмп = 3.4**
Контроль	**24,31±7,4***	18,39±10,9	**tЭмп = 2.9**
Принятие риска	**15,43±5,3***	9,81±5,6	**tЭмп =2.6**
Жизнестойкость	**73,32,5±16,2***	62,5±16,2	**tЭмп = 3.1**

Примечание: Достоверность определена по Т-критерию Стьюдента, «зона значимости» определена в пределах tЭмп≥2,58; * и полужирно выделены достоверные различия

На следующем этапе исследования был проведен анализ показателей уровня эмоционального интеллекта в изучаемых группах.

Таблица 2

Показатели уровня эмоционального интеллекта

Тесты	Экспериментальная группа, n=78	Контрольная группа, n=82	Достоверность различий, **p** ≤0.01
Эмоциональная осведомленность	**13.31±0,14***	9.88±0,28	**tэмп = 3.3**
Управление своими эмоциями	**12.28±0.32***	8.39±0.34	**tэмп = 2.7**
Управление эмоциями других	**10.32±0.08***	7.85±0.1	**tэмп = 4.2**
Эмпатия	**12.77±0.38***	8.21±0.26	**tэмп = 3.4**
Самомотивация	**11.18±-0.08***	6.44±0.36	**tэмп = 3.5**

Примечание: Достоверность определена по Т-критерию Стьюдента,
*** -** достоверность различий, **p** ≤0.01

Анализ данных из табл. 2 свидетельствует о том, что уровень развития эмоционального интеллекта выше у инструкторов по фитнесу, чем у инструкторов по физической культуре. Различия обуславливаются тем, что у инструкторов по фитнесу рабочий процесс связан со сложными и тесными взаимоотношениями с гостями клуба. Инструктор по фитнесу работает индивидуально с каждым гостем клуба, вне зависимости ведет он персональную тренировку или групповую, что обязывает его иметь креативный подход к выполняемой деятельности. Для этого необходимо понимание, что гостю клуба ближе, например, монотонная тренировка или высокий темп выполнения упражнений, «активная мотивация» или стиль «уговаривания/убеждения» со стороны инструктора по фитнесу и т.д. И, напротив, у инструкторов по физической культуре, во-первых, занимающиеся посещают занятия согласно расписанию, работа ведется согласно утвержденной программе и плану, в связи, с чем разнообразить тренировочный процесс нет необходимости и тем более подстраиваться под интересы и настроение каждого персонально.

По итогам исследования показателей жизнестойкости и уровня эмоционального интеллекта, выявлено, что они могут выступать ресурсами для преодоления/предупреждения эмоционального выгорания при условии психологического сопровождения их профессиональной деятельности. Нами была разработана программа психологического тренинга для инструкторов по фитнесу, направленная на развитие показателей жизнестойкости и уровня эмоционального интеллекта. В их число входили занятия на развитие контроля над эмоциями под давлением обстоятельств, развитие внутреннего плана действий, саморегуляции, самоконтроля, способности управления собственными действиями, самопознание.

Таблица 3

Взаимосвязь жизнестойкости и уровня эмоционального интеллекта у инструкторов по фитнесу

Показатели	Эмоциональная осведомленность	Управление своими эмоциями	Управление эмоциями других	Эмпатия	Самомотивация
Вовлеченность	**0,56****	**0,50****	0,01	**0,43***	**0,52****
Контроль	**0,41***	**0,42***	0,29	0,12	**0,60****
Принятие риска	**0,31***	**0,33***	0,09	0,20	**0,43***
Жизнестойкость	**0,53****	**0,59****	0,23	0,01	**0,39***

Примечание: ** - $p \leq 0,01$; * - $p \leq 0,05$

По итогам психологического тренинга был проведен повторный анализ уровня жизнестойкости и эмоционального интеллекта у инструкторов по фитнесу и сделан корреляционный анализ этих показателей.

Данные таблицы 3 свидетельствуют о взаимосвязи между эмоциональной осведомленностью и всеми показателями жизнестойкости. Понимание своего психоэмоционального состояния, своих эмоциональных реакций в ответ на воздействия окружающего мира позволяют справляться с внутренним напряжением, препятствовать возникновению «мышечных зажимов» и психосоматическим проявлениям. Со стороны управления своими эмоциями также обнаружена взаимосвязь со всеми показателями жизнестойкости.

У инструктора по фитнесу рабочий процесс связан с наиболее сложными и тесными взаимоотношениями с гостями клуба. Инструктор по фитнесу работает индивидуально с каждым клиентом, в не зависимости ведет он персональную тренировку или групповую, все это предполагает быть для клиента примером и наставником, что ведет к осознанию уровня ответственности и может оказаться «психологическим грузом» для специалиста. Понимание своего эмоционального потока позволит направить высокую степень ответственности в стимул развиваться самому и помогать совершенствоваться гостям клуба без вреда для себя и окружающих.

Уровень эмпатии коррелирует с показателем вовлеченности, что говорит о включенности инструктора по фитнесу и индивидуальный подход к каждому гостю, вне зависимости ведет он персональную тренировку или групповую, на что способен только креативный человек. В работе с гостем необходимо знание предпочтений гостя, особенностей его физических и психологических проявлений возможностей.

Полная взаимосвязь показателя самомотивации и жизнестойкости говорит о развитости системы убеждений о себе и своем взаимоотношении с окружающим миром. Такое убеждение дает уверенность в своих решениях, поступках и адекватную оценку своим достижениям, что снижает степень воздействия стрессов и тем самым исключает возникновение синдрома эмоционального выгорания личности.

Выводы. Все сказанное говорит о том, что вероятность снижения уровня эмоционального выгорания обуславливается разнообразием выявленных личностных ресурсов и их уровнем развития. В данном исследовании они представлены в виде двух показателей: «жизнестойкость» и «эмоциональный интеллект» и взаимосвязи между этими показателями свидетельствует об эффективности психологического сопровождения профессиональной деятельности инструкторов по фитнесу.

Литература:

1. Бодров В.А. Психологический стресс: к проблеме его преодоления // Проблемы психологии и эргономики. – Тверь, 2001. - №4. – С. 28 – 33.

2. Босенко, Ю. М. Психологический тренинг как способ формирования конструктивных реакций на успехи и неудачи у высококвалифицированных спортсменов / Ю. М. Босенко // Физическая культура, спорт – наука и практика. – 2011. - № 2. – С. 84-91.

3. Водопьянова, Н.Е. Синдром психического выгорания в коммуникативных профессиях // Психология здоровья / Под ред. Г.С. Никифорова. – Спб.: Изд-во Спб ГУ, 2000. С. 443-463.
4. Горская, Г. Б. Организационный стресс в спорте: источники, специфика проявлений, направления исследований / Г. Б. Горская // Физическая культура, спорт – наука и практика. – 2012. – № 4. – С. 74-76.
5. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.
6. Котлярова Н.С. Роль эмоционального интеллекта в развитии личности студента в современной образовательной среде // Психологические проблемы обеспечения качества образовательного процесса в условиях перехода на уровневую систему подготовки кадров: материалы Международной заочной научно-практической конференции. Брянск: изд-во ООО «Ладомир», 2010.
7. Мадди С.Р. Смыслообразование в процессе принятия решений. // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – №6. – С. 87– 101.
8. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях. // Психологический журнал. – 2001. – Т.22. - №1. – С. 16-24.
9. Муздыбаев К. Стратегия совладания с жизненными трудностями. Теоретический анализ. // Журнал социологии и социальной антропологии. – Том 1. – 1998. – №2. – С. 100 – 109.
10. Ольшанская, С.А. Особенности применения телесно-ориентированных практик для снижения гиперактивности у детей в возрасте 7-10 лет / С.А. Ольшанская, С.В. Дударина // Курорты. Сервис. Туризм. - Краснодар, 2011, № 1-2, С. 117-122.

Психология

УДК:159.9

кандидат психологических наук, доцент Коданева Михалина Сергеевна
Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Вологда)

ЛИЧНОСТНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК РЕСУРС РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ ОСУЖДЕННЫХ ЖЕНЩИН

Аннотация. В статье обосновывается идея рассмотрения личностной идентичности осужденных женщин как ресурса их ресоциализации. Излагаются результаты эмпирического исследования структуры идентичности осужденных женщин, отбывающих наказание в исправительном учреждении. Показана ведущая роль семейных идентификаций в ролевом компоненте идентичности осужденных женщин.
Ключевые слова: ресоциализация, личностная идентичность, ролевые идентификации.
Annotation. The article substantiates the idea of considering the personal identity of convicted women as a resource of their resocialization. The results of an empirical study of the structure of identity of convicted women serving sentences in a correctional institution are presented. The leading role of family identifications in the role component of the whole identity of convicted women is shown.
Keywords: resocialization, personal identity, role identifications.

Введение. Ресоциализация осужденных является одной из важных государственных задач. В связи с этим в настоящее время большое значение придается всестороннему изучению женской преступности для более эффективной адаптации и ресоциализации осужденных женщин, формирования у них социально приемлемых форм поведения после освобождения из исправительных учреждений.

Процесс ресоциализации представляет собой многоаспектную проблему, детерминированную в значительной степени как личностными характеристиками, так и спецификой социальных взаимодействий, в которые включены осужденные [7, с. 215]. Ресурсом для успешной ресоциализации осужденных женского пола, на наш взгляд, может выступать личностная идентичность – особое интрапсихическое образование, формирующееся на протяжении всей жизни благодаря взаимоотношениям индивида с окружающей средой [11].

Личностная идентичность осужденной, оказывающая несомненное воздействие на ее собственную готовность к ресоциализации, является результатом интеграции прежнего опыта, в частности, идентификаций с различными социальными ролями – дочери, подруги, коллеги, супруги, матери и др. В условиях пенитенциарного учреждения женщина принудительно отстранена от полноценной реализации каждой из этих ролей. Опираясь на представления об идентичности Э. Эриксона, можно предположить, что в период отбывания наказания в исправительном учреждении осужденные женщины переживают «психосоциальный мораторий» - период, для которого характерна спутанность ролей, неуверенность в своей идентичности. В то же время мораторий дает время подумать, выработать новое ощущение целенаправленности, новые ценности и поставить новые цели [9, с. 239]. Все это дает основание исследовать идентичность как значимый ресурс для изменений в личности осужденных, связанный с выбором позитивных социальных ролей. При этом следует принять во внимание, что в структуре идентичности женщин приоритет принадлежит семейным ролям [1; 2; 3; 4].

Общественно опасный вред преступлений, совершаемых женщинами, заключается помимо прочего в том, что нарушается, а иногда и совсем прекращается функционирование семьи [4]. Известно, что успешная ресоциализация многих осужденных женщин затрудняется вследствие распада семейных связей. Любая неурядица в семейных отношениях, наличие конфликтных ситуаций нередко отрицательным образом сказывается на поведении и психическом состоянии женщин, отбывающих наказание в исправительном учреждении. Семейные женщины, занимающиеся воспитанием детей, как правило, практически не допускают нарушений порядка отбывания наказания, но по-разному относятся к своим детям [5].

Анализ немногочисленных публикаций показывает, что идентичность осужденных женщин представляет актуальную для изучения проблему [2; 3; 4; 6; 8; 10]. Наше исследование базировалось на идее о том, что сформированная позитивная идентичность выступает важнейшим условием психологического благополучия и создает необходимый ресурс для ресоциализации женщин, отбывающих наказание в местах лишения свободы.

Изложение основного материала статьи. Эмпирическое исследование структуры личностной идентичности осужденных женщин проводилось на базе ФКУ ИК-3 УФСИН России по Краснодарскому

краю (совместно с А.Г. Радионовой). В исследовании приняли участие 60 осужденных женщин в возрасте от 20 до 50 лет, отбывающих наказание за совершение тяжких и особо тяжких преступлений, готовящиеся к освобождению из мест лишения свободы.

В качестве методов исследования применялись тестирование (тест «20-ти высказываний» М. Куна и Т. Макпартлэнда, методика интерперсональных отношений Т. Лири) и метод репертуарных решеток Дж. Келли. Обработка результатов производилась посредством контент-анализа и математико-статистических методов.

При анализе данных по тесту «20-ти высказываний» принимались во внимание такие показатели, как общее количество самоидентификаций (чем больше характеристик осознается, тем выше уровень развития идентичности); «наполненность» отдельных категорий (наибольший процент высказываний приходится на значимые для респондентов категории); содержание высказываний, относимых к той или иной категории. Каждый из ответов был отнесен к одной из двух категорий: объективные или субъективные характеристики.

Количество ответов на вопрос «Кто Я?» у различных осужденных варьировало от семи до двадцати двух. Наиболее общая форма ответов представлялась одним или несколькими словами.

Среди общего количества ответов осужденных женщин количество высказываний, относящихся к объективным характеристикам, составило 27% («человек», «мать», «женщина» и др.). Количество высказываний, относящихся к субъективным характеристикам – 73% («красивая», «добрая», «любящая девушка» и др.). Таким образом, для осужденных женщин наиболее характерны субъективные эмоционально окрашенные высказывания, которые можно соотнести с персональной идентичностью.

Объективные характеристики были соотнесены с социальной идентичностью и в ходе качественного анализа производилась их более дробная категоризация. Исходя из представлений о структуре идентичности и содержания эмпирического материала, были выделены шесть компонентов: социальный, коммуникативный, физический, деятельный, перспективный, рефлексивный. Далее в социальном компоненте были определены родовая, гендерная, семейная и групповая идентичности. Родовая идентичность нашла отражение в высказываниях, характеризующих всех представителей человеческого рода («человек» - 75%, «личность» - 25%, «индивид» - 5%). Гендерная идентичность – это результат осознания своей принадлежности к социальной группе женщин. Как выяснилось, большинство испытуемых осознает себя в качестве представительниц женского пола и строит свое поведение исходя из этой роли («женщина» - 77%, «девушка» - 18%). Семейная идентичность задана ролями «мать» (97%), «дочь» (90%), «жена» (58%). Данный факт подтверждает представление о том, что семья является важной частью жизни женщин даже в местах лишения свободы. Интересно, что среди семейных самоидентификаций часто встречаются высказывания, касающиеся будущего - «будущая мать» (35%). И наконец, только 20% из всего числа обследованных женщин отождествили себя с группой осужденных.

Метод репертуарных решеток Дж. Келли позволил получить данные относительно структуры ролевых идентификаций Я-в-прошлом, Я-в-настоящем и Я-в-будущем у осужденных женщин. Было выявлено, что в группе осужденных женщин наблюдается расхождение между временными измерениями образа Я. Так, например, с образом Я-в-прошлом у значительной части испытуемых идентифицируется персонаж «Человек, который подставил». Однако Я-в-настоящем дистанцировано от этого персонажа. Возможно, это связано с непризнанием вины за совершенное преступление, обвинением окружающих в сложившейся ситуации. Обратная картина наблюдается при анализе идентификаций с персонажем «Справедливый человек». Если от образа Я-в-прошлом этот персонаж далек, то в настоящем он выходит на первый план. Таким образом, временные идентификации в структуре идентичности осужденных женщин рассогласованы.

В таблице 1 представлены персонажи и распределение конструктов по основным семантическим категориям (Оценка, Сила, Активность).

Таблица 1

Распределение конструктов, характеризующих персонажи ролевого списка, по основным семантическим категориям (в %)

Персонажи (группы персонажей)	**Семантические категории**		
	Оценка	**Сила**	**Активность**
Мать	63,6	4,5	31,8
Женщина	50,0	13,6	36,4
Успешный человек	40,9	40,9	18,2
Подруга	72,7	9,1	18,2
Человек, который подставил	63,6	27,3	9,1
Человек, который достоин уважения	77,3	0,0	22,7
Справедливый человек	68,2	4,5	27,3
Правопослушный человек	50,0	27,3	22,7
Нарушитель закона	54,5	36,4	9,1
Я-в-прошлом	45,5	22,7	31,8
Я-в-настоящем	31,8	13,6	54,5
Я-в-будущем	40,9	36,4	22,7
Жизненные роли	53,0	19,3	27,8
Значимые роли	71,2	12,1	16,7
Правовые роли	57,6	22,7	19,7
Самооценочные персонажи	39,4	24,2	36,4
Все персонажи	54,5	19,7	25,9

Результаты анализа показывают, что Я-в-будущем характеризуется осужденными женщинами как наименее «активное» по сравнению с двумя другими самооценочными персонажами (22,7% характеристик по категории «Активность» против 54,5%). Содержание образа Я-в-будущем у осужденных женщин в целом позитивно, в нем преобладают характеристики, связанные с успешностью, счастьем и стремлением к

достижению цели.

Основные данные по методике Т. Лири. приведены в таблице 2.

Таблица 2

Значимость различий в характеристиках Я-реального и Я-идеального у осужденных женщин по шкалам методики Т. Лири

Шкалы	**Средние значения (Я-реальное)**	**Средние значения (Я-идеальное)**	**Значимость различий по U-критерию Манна-Уитни**
Авторитарный	5.9	4.4	p≤0,05
Эгоистичный	5.6	3.9	p≤0,01
Агрессивный	5.2	3.3	p≤0,05
Подозрительный	5.2	2.7	p≤0,01
Подчиняемый	4.6	1.8	p≤0,01
Зависимый	4.7	2.1	p≤0,01
Дружелюбный	6.1	6.4	–
Альтруистический	5.8	6.7	–

Осужденные женщины оценивают себя как дружелюбных и альтруистически настроенных в межличностных отношениях (эти качества спроецированы в равной степени на Я-реальное и Я-идеальное). Однако в ситуациях, требующих отстаивания своей позиции, испытуемые склонны придерживаться авторитарного типа взаимодействия, позиционируют себя как уверенных, настойчивых, имеющих свое мнение. На последних местах по выраженности располагаются характеристики подчиняемого и зависимого типов – вероятно, как избегаемые во взаимоотношениях с людьми. Статистически значимые различия обнаружены, соответственно, по всем типам взаимоотношений, кроме «Дружелюбный» и «Альтруистический». В целом Я-идеальное осужденных женщин наделяется более позитивными характеристиками, чем Я-реальное.

Выводы:

1. Результаты исследования структуры самоидентификаций осужденных женщин свидетельствуют о преобладании персонального компонента в их идентичности. Социальный (ролевой) компонент представлен главным образом семейными и гендерными характеристиками. При этом наиболее часто встречающимися самоидентификациями в группе осужденных женщин являются «мать» и «дочь». Материнская роль соотносится также с будущим («будущая мать»), что дает основание для рассмотрения этой семейной роли как ресурсной в процессе ресоциализации осужденных женщин.
2. В исследовании выявлена рассогласованность временных идентификаций осужденных женщин. Так, Я-в-будущем характеризуется ими как наименее «активное» по сравнению с Я-в-прошлом и Я-в-настоящем. Отмечаются различия в ролевых идентификациях, соотнесенных с временной перспективой личности. В целом содержание образа Я-в-будущем у осужденных женщин позитивно, в нем преобладают характеристики, связанные с успешностью, счастьем и стремлением к достижению цели. Это свидетельствует о ресурсности идентичности осужденных женщин, рассмотренной во временном аспекте.
3. Ресурсность идентичности личности осужденных женщин подтверждается также тем, что Я-реальное и Я-идеальное наделяются разными характеристиками: статистически значимые различия обнаружены по авторитарности, эгоистичности, агрессивности, подозрительности, подчиняемости, зависимости (в большей степени присущи Я-реальному). Лишь дружелюбие и альтруистичность представлены одинаково в образах Я-реального и Я-идеального. В целом расхождение характеристик образов «Я» указывает на положительную перспективу в развитии личности осужденных женщин.

Литература:

1. Аликин И.А., Лукьянченко Н.В., Новикова Е.А. Семейная идентичность заключенных женщин, имеющих малыша в доме ребенка исправительного учреждения: общее и типическое // Вестник Московского государственного областного университета. 2012. № 4. С. 64-72.
2. Далгырова И.Б., Боллигер Л.В. Особенности идентичности женщин, отбывающих наказание за преступления различной тяжести // Молодежный вестник ИрГТУ. 2012. № 3. С. 4.
3. Лукьянченко Н.В., Новикова Е.А. Особенности семейной идентичности женщин, отбывающих наказание в местах лишения свободы // Прикладная юридическая психология. 2011. № 3. С. 78-85.
4. Михлин А.С. Осужденные. Кто они? Общая характеристика осужденных (по материалам переписи 1994 года). М.: Изд-во ВНИИ МВД России, 1996.
5. Поздняков В.М. Личность преступника и исправление осужденных: (Ист.-психол. очерк). Домодедово: Всерос. ин-т повышения квалификации работников МВД России, 1998.
6. Сочивко Д.В., Щелкушкина Е.А. Психодинамика гендерной самоидентификации осужденных мужчин и женщин // Прикладная юридическая психология. 2017. № 2. 33-42.
7. Стойков А.П. Личностная готовность осужденных лиц, приговоренных к наказанию «лишение свободы», к их успешной ресоциализации // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 2. С. 215-217.
8. Тоболевич О.А. Психология гендерной самоидентификации осужденных, отбывающих наказание в виде лишения свободы: автореф. дисс. … канд. психол. наук. Рязань, 2008.
9. Фрейджер Р., Фейдимен Д. Личность: теории, эксперименты, упражнения. СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002.
10. Хацац А.А. Ресоциализация женщин и последующая социокультурная адаптация в обществе: автореф. дис … канд. социол. наук. Майкоп, 2012.
11. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. 2-е изд. М.: Флинта: МПСИ: Прогресс, 2006.

УДК: 159.99

кандидат психологических наук, доцент Конева Ирина Алексеевна
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
магистрант Кривоногова Евгения Львовна
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

МНОГОУРОВНЕВАЯ СИСТЕМА РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ, ИМЕЮЩИХ РАССТРОЙСТВА АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. С годами понимание важности и необходимости взаимодействия специалистов с семьями детей с отклонениями в развитии изменяется в лучшую сторону. Вопрос психологического комфорта и благополучия родителей выходит на один уровень с вопросами воспитания и обучения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Ведь именно психологические проблемы родителей сильно ухудшают жизнь семьи и негативным образом влияют на заботу о детях. В статье изложены модели помощи, которые могут послужить путеводителем в совместной работе всех членов семьи ребенка с РАС и специалиста, к которому они обращаются за помощью. Ранее нами были рассмотрены стратегии распознавания проблем, теперь мы предприняли попытку найти пути их решения.

Ключевые слова: родительский стресс, семейное консультирование, индивидуальная психотерапия, групповая работа.

Annotatoin. Over the years, an understanding of the importance and necessity of the interaction of specialists with the families of children with developmental disabilities is changing for the better. The issue of psychological comfort and well-being of parents comes to the same level as questions of the upbringing and education of children with autism spectrum disorders. After all, the psychological problems of parents greatly worsen family life and negatively affect the care of children. The article outlines the models of assistance that can serve as a guide in the joint work of all family members of a child with ASD and a specialist to whom they turn for help. Previously, we considered strategies for recognizing problems; now we have attempted to find ways to solve them.

Keywords: parental stress, family counseling, individual psychotherapy, group work.

Введение. Постановка диагноза, обнаруживающего у ребенка отклонение в развитии, обрушивает на семью ряд медицинских, финансовых и социально-психологических проблем. Под гнетом этих трудностей родители могут изолироваться, добровольно отгородиться от близких, родных и друзей. В нашем исследовании мы постаралась рассмотреть помощь семье, воспитывающей ребенка с РАС не в стандартном ракурсе, когда всё внимание сосредоточенно на коррекционной работе с ребенком, а через призму проблем и переживаний именно родителей. При постановке диагноза ребенку родители погружаются в состояние шока, далее перерастающего в хроническую стрессовую ситуацию. Большинство пар не представляют, что им дальше делать: как жить, кого спросить, куда обратиться. Всё их внимание сосредотачивается на исправлении ситуации, касающейся только ребенка. Мало кто озадачивается своим состоянием, в частности, и взаимоотношением с супругом, в целом. При этом подобный стресс сильно меняет сложившийся ранее стиль взаимоотношений в семье, что является отправной точкой травматизации формирующейся психики ребенка. Посредством констатирующего эксперимента нам удалось установить, что большинство родителей детей, имеющих расстройства аутистического спектра, не прошли все стадии принятия ребенка и испытывают отвержение. Также выявлена положительная корреляция между отвержением и неверием в силы ребенка, между фиксацией на неудачах, стремлением к тотальному контролю и предоставлением меньшей самостоятельности, что приводит к инфантилизации. Практически во всех семьях снижена симбиотическая связь матери и ребенка. По этому параметру явно выделилось отношение матерей, потому что зачастую традиционный уклад российских семей подразумевает, что все тяготы и заботы по воспитанию детей ложатся на плечи матерей. При этом отцы выполняют функцию создания и поддержания финансовой базы. В их жизненном распорядке, в отличие от матерей, кардинальные изменения практически не происходят: они всё так же ходят на работу, общаются с коллегами, друзьями. Матерям зачастую приходится либо менять работу, подстраивая ее под распорядок дня и режим жизни ребенка с РАС, либо увольняться вовсе. Подобное неравномерное распределение зон ответственности за семью и ребенка вносит дополнительный раскол [6].

Изложение основного материала статьи. В связи с этим своей целью мы обозначили построение такой модели помощи именно родителям, которая смогла бы лучше познакомить их с имеющимся у их ребенка диагнозом; выявить личные проблемы и переживания, и попытаться помочь им преодолеть эти трудности; а также создать условия для налаживания межличностных отношений и, как следствие, коррекции детско-родительских отношений. Таким образом, психологическое сопровождение семьи должно осуществляться в трех направлениях:

1. индивидуальная терапия родителей;
2. коррекция детско-родительских отношений, обучение способам чувствовать и понимать друг друга, принятия особого ребенка;
3. групповая работа с родителями.

1. Индивидуальна психотерапия родителей должна подбираться с учетом их психологических особенностей и характера трудностей во взаимоотношениях с ребенком. Целью и результатом такой работы должно стать снижение чувства тревоги за будущее ребенка, снижение уровня депрессии, повышение мотивации на успех в воспитании особого ребенка. В процессе этой работы необходимо помочь родителю найти внутренние и внешние ресурсы для долгой и трудной мисси воспитание особого ребенка.

При этом не стоит упускать из вида межличностные отношения супругов, как основу построения крепкого фундамента для воспитания особого ребенка [3, 8].

Нами были рассмотрены следующие техники:

1) «Циркулярное интервью». Гораздо в большей степени, нежели прямые вопросы, помогает членам семьи понять их общие проблемы и достичь общего согласия. Так же помогает решить следующие задачи:

- снизить тревогу, агрессию и сопротивление членов семьи;

- получить более полную и эффективную информацию о семейных процессах в целом и каждом ее участнике в отдельности;

- повысить открытость коммуникации и возможность получения обратной связи;

- достичь «дерефлексии» - возможности для каждого члена семьи увидеть ситуацию глазами другого человека;

- выявить и проследить повторяющиеся цепочки взаимных действий;

- наглядно представить связь между действиями и их последствиями;

- оценить вклад каждого и повысить общую ответственность;

- вызвать положительные изменения в семейном взаимодействии.

2) «Семейная скульптура» (живой портрет). Представляет собой символическое изображение семейных отношений. Применяется эта техника при явном доминировании структурных проблем, низком уровне осознания и коммуникации, высоком уровне сопротивления. Каждому участнику предлагается стать скульптором и изобразить свою семью так, как он ее видит в настоящее время. Упражнение проводится в три этапа: изображение реальной ситуации в семье (все члены семьи по очереди показывают свое видение ситуации); обсуждение скульптуры (когда скульптура построена одним членом семьи, ее можно дополнить впечатлениями других участников о собственных чувствах); Создание идеального образа семьи (сначала с каждым членом семьи по очереди, затем – совместно). Методика обладает высоким диагностическим потенциалом, выявляет различия в представлении о семье у разных ее членов.

3) «Семейная доска». Можно рассматривать как аналог вышеописанной методики, или же применять как самостоятельный инструмент терапии. Семейная доска была создана в виде настольной игры, и, в отличие от семейной скульптуры, расстановка на доске создает символический, виртуальный коммуникативный уровень и отражает различное отношение к каждому реальному персонажу. Семейная доска способствует развитию коммуникации в социальных системах. Расстановка фигур ближайшего окружения на доске побуждает испытуемых нарисовать картину своего, до сих пор в основном не сформулированного взгляда на структуру и способ функционирования рассматриваемой семьи.

4) «Рефрейминг» (смена контекста). Любое поведение приобретает смысл, если известен контекст. Поэтому для начала важно исследовать прежний контекст восприятия ситуации и найти новый – тот, в котором будут появляться положительные стороны ситуации. В целом, рефрейминг направлен на выявление расхождений между системой семьи и существующей реальностью. Функция заключается в «расшатывании» существующих стереотипов и взглядов на суть вещей. Переопределение вызывает новое видение, оно в свою очередь изменяет чувства и переживания, которые в свою очередь приводят к иным действиям.

5) «Обратная связь». Русская пословица гласит «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать». Если члены семьи смотрят запись сессии со своим участием, их осознание проблемы происходит на качественно другом уровне. С помощью видеозаписи решаются различные задачи: определение семейных ролей, оценка вклада каждого в создавшуюся ситуацию. Отслеживание негативно-стереотипных паттернов взаимодействия и нахождение новых конструктивных форм поведения. В связи с этим мы так же рекомендуем и специалисту, и родителям вести так называемые «дневники встреч», где записываются и фиксируются все этапы и особенности проводимых консультативных и коррекционно-развивающих мероприятий. Все это дает возможность через определенные периоды (или по мере надобности) проводить анализ проделанной работы, отметить достижения и возникшие трудности, произвести переустановку намеченных целей, выработать новые пути достижения запланированного результата. [2, 9]

2. Коррекция детско-родительских отношений своей целью должна иметь преодоление отчуждения между родителем и ребенком, развитие чувства единства со своим ребенком, умения смотреть на ребенка другими глазами, позволяющими видеть в нем новые положительные качества, развитие самостоятельности и ответственности ребенка. [1] Для достижения этих целей целесообразно использовать следующие упражнения:

— «Родительские установки». Целью является релаксация, возвращение чувств, которые возникали в детстве, осознание поведения своего ребенка через воспоминания о своем поведении. Упражнение может проводится как индивидуально, так и в группе.

— «Принятие чувств». Цель – формирование умения принимать чувства детей, знакомство с понятием «активного слушания».

— «Внимание, конфликт!». Упражнение проводится с целью анализа состояния назревающего конфликта в семье между ребенком и родителей, а так же создания знака «Стоп!». Родителю и ребенку предлагается нарисовать знак «Стоп», которого они будут придерживаться.

— «Какой он мой ребенок?». Цель – помочь родителям проанализировать, как они видят своего ребенка, заострить внимание на положительных моментах воспитания ребенка, формах проявления любви к ребенку [5].

3. Мы считаем необходимым постепенное расширение рамок индивидуального и семейного консультирования. Для этого к взаимному сотрудничеству приглашаются и другие родители, воспитывающие ребенка с аналогичными нарушениями. На этих встречах под руководством психолога происходит моделирование и проигрывание семейных отношений, анализируются проблемы, с которым сталкиваются родители в вопросах лечения, воспитания и обучения аутичного ребенка, сообща вырабатываются пути их разрешения. Необходимо проводить работу и по коррекции сложившихся отношений к ребенку, формируется модель поведения родителей к другим членам семьи, психологическое консультирование по пересмотру и перестановки сложившихся семейных ролей, а также элементы психологической разрядки. Все участники группы – это обычные люди, без специального образования и не обязанные относиться друг к другу каким-то особым образом. Все их реакции естественны и похожи на реакции людей в обществе, поскольку группа – это мир в миниатюре. Поэтому новые способы взаимодействия, отработанные в группе, свободно переносятся в жизнь. К групповой форме психологического консультирования мы относим организацию, как психологом, так и самими родителями, встреч за «круглым столом», родительских клубов, различных конференций. Причем инициаторами в проведении таких общественных мероприятий зачастую являются именно сами родители, которые таким образом создают различные неформальные сообщества. Родители с большим, так назовем, «опытом» воспитания аутичного ребенка, активно участвуют в поддержке и консультировании других родителей, делятся своим опытом в вопросах организации лечения, воспитания и обучения детей с аутизмом, дают

советы по преодолению сложных отношений в семье, предлагают пути преодоления личностного кризиса. Очень часто родители в результате совместного с психологом обсуждения приходят к прояснению собственно родительских ожиданий в отношении аутичного ребенка и находят им разумную альтернативу. Групповая работа в формате родительского клуба представляется наиболее безопасным методом с психологической точки зрения, на таких встречах, у родителей есть возможность увидеть, что они не одиноки в своих проблемах, почувствовать поддержку и соучастие. Имеется возможность обмениваться опытом преодоления трудных ситуаций, получить ответы на свои вопросы не только у профессионала, но и у таких же родителей, как и они сами [7, 4]. На первом этапе психолог, ведущий группу, берет на себя приоритетную роль, повышает психологическую грамотность родителей, учит высказывать свои чувства и мысли, обсуждать их. Для этого применяется упражнение «Представление» (с видеозаписью): каждый участник в течение одной минуты представляется группе. Необходимо ясно и четко сформулировать цель занятия для себя, свои трудности и попросить группу о помощи в преодолении этих трудностей. Целью данного упражнения является осознание особенностей своей жизненной ситуации, развитие способности говорить о ней открыто.

По мере сплачивания группы, по мере развития чувства безопасности в группе, роль ведущих передается самим родителям, они могут подготавливать темы и вопросы к последующим встречам. И как уже говорилось выше, главной целью такой работы должно стать желание родителей не изолироваться, а создавать сообщества, способные подготовить общество ко встрече с таким загадочным явлением как аутизм, и показать, что люди, страдающие этим недугом, вполне способны стать полноценными членами общества, которое не будет их отвергать. [10] Для этого необходимо снять имеющееся у человека напряжение. Используется упражнение «Мое напряжение». Участникам группы предлагается на листах бумаги изобразить свое напряжение, с которым они знакомы. Далее в группе обсуждаются вопросы, касающиеся рисунков каждого участника. По итогу всем предлагается нарисовать такой образ себя, в котором отсутствовало бы напряжение. Так же предлагается обсудить пути достижения этого идеального образа. При этом, когда речь идет о релаксации, мы не имеем в виду лишь моральную сторону вопроса. Гнет ситуации сказывается и на появлении физического напряжения, которое так же нуждается в устранении. Для этого используется упражнение «Муха в плену», целью которого как раз и является достижение сильного релаксационного эффекта за короткое время. Участникам группы предлагается расположиться на полу и представить, что они прилипли. Руки, ноги, плечи, голова стремятся вверх. Их нужно оторвать от пола, совершая мелкие вибрационные движения. «Отклеиваться» нужно не менее 3-х минут. В результате упражнения сильно напрягаются все мышцы одновременно. А прекращение упражнения ведет к сильнейшему расслаблению. Чтобы увеличить время напряжения мышц, можно предложить участникам другой объект внимания (не муха), другую цель, например, путешествие по знакомой улице с рассматриванием домой и вспоминанием их последовательности. Это отвлечет внимание от изнуренных мышц, но главное, при этом наступает и «изнурение» сознания, поэтому процесс расслабления будет сопровождаться безмыслием. Это и есть полная релаксация, которая ведет к снятию хронических мышечных напряжений.

Если упражнения на полу создают дискомфорт для участников группы на ранних этапов групповых занятий, то возможно использование упражнения «Мышечная гимнастика», направленного на релаксацию отдельных групп мышц.

Помимо работы с психологом (будь то индивидуальные встречи или групповые) организуются «Школы аутизма», целью создания которых является просвещение и улучшение понимания родителями особенностей проявления аутизма, налаживания коммуникации с ребенком и развитие способности справляться с трудностями в его поведении, а так же снижении родительского стресса.

Выводы. Работа психолога с семьей предполагает сочетание различных методов и приемов, которые не жестко регламентированы, а гибко адаптируются под запросы конкретной семьи. Определив весь контекст отношений родителей и семьи к ребенку с аутизмом, необходимо запланировать основные направления психологического консультирования, а также частоту и интенсивность встреч, формы и типы взаимного сотрудничества. Мы считаем, что очень важная и, несомненно, трудная профессиональная задача психолога - это прояснить родительские ожидания по отношению к ребенку с нарушением эмоционально-волевой сферы и поведения, а также представить родителям перспективы будущей жизнедеятельности их ребенка. Родителям необходимо дать понять, что это их ожидания и фактическое положение дела может не соответствовать действительности. Но особенности в развитии ребенка не означают, что у него не может быть динамики. Решению этих задач способствует и перевод индивидуальных встреч с родителями в другие формы работы. Прежде всего - это встречи с остальными членами семьи, а так же встречи с другими семьями. Персональное консультирование, психологические тренинги, групповая психотерапия направлены, в первую очередь, на снижение личного стресса, на снятие напряжения внутри семьи, а также расширение границ знания об особенностях ребенка, помощи в понимании своеобразия их ребенка, понимания, что они не одиноки в своей «беде», что не стоит замыкаться и закрываться от внешнего мира, что всегда есть пути для решения проблемы и начала полноценной жизни.

Литература:

1. Волобуева И. Тренинг по гармонизации детско-родительских отношений «Дружная семейка» // Школьный психолог. - 2010. - №8. – с. 25-28
2. Истратова О.Н. Диагностика и коррекция детско-родительских отношений: практикум. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2017. - 17 с.
3. Карабанова О. А. Семейное психологическое консультирование: теория, практика, образование // Национальный психологический журнал. - 2010. - №1. - с. 104-107
4. Конева И.А., Карпушкина Н.В. Ориентация на личностное развитие детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. — 2015. — №12-8. — С. 1526 - 1528.
5. Конева И.А., Куликова К.А., Терешина Н.С. Эмоциональные особенности младших школьников с расстройствами аутистического спектра, возможность их коррекции элементами АВА-терапии // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология – материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции . — 2016. — С. 336 - 341.
6. Левченко И.Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии / И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева. – М.: Просвещение, 2008. – с. 240.

7. Мицкевич Ж.И. Групповая работа с семьей: детско-родительские отношения. – Мн.: Ковчег, 2011. – с. 165.
8. Сатир В. Психотерапия семьи. – СПб.: Речь, 2009. - с. 254.
9. Ткачева В.В. Технология изучения семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии // Психолого-педагогическая диагностика. – М. - 2006. – с. 320.
10. Хабарова Т. Ю. Анализ современной системной коррекции депрессивных расстройств в психосоматической медицине // Молодой ученый. — 2015. — №6. — С. 305 - 308.

Психология

УДК 159.922.76
кандидат психологических наук, доцент Королева Юлия Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

Аннотация. Данное исследование посвящено проблеме психологического сопровождения развития компетентности во взаимодействии – социально-психологической компетентности подростков с отклонениями в развитии. В работе доказывается необходимость направленного влияния на процесс развития социально-психологической компетентности подростков, представлены этапы и принципы сопровождения подростков с отклонениями для решения задач оптимизации их социально-психологической компетентности.
Ключевые слова: социально-психологическая компетентность; подростки с отклонениями в развитии; этапы сопровождения; принципы сопровождения; задачи сопровождения; личностно-ресурсная организация.
Annotation. This research is devoted to the problem of psychological support of competence development in interaction - Socio-Psychological Competence of adolescents with developmental disabilities. The paper proves the necessity of directed influence on the process of development of Socio-Psychological Competence of adolescents, presents the stages and principles of support of adolescents with disabilities to solve problems of optimization of their Socio-Psychological Competence.
Keywords: Socio-Psychological Competence; adolescents with developmental disabilities; stages of support; principles of support; tasks of support; personal resource organization.

Введение. Переосмысление отношения к развивающейся личности в современном обществе, принятие гуманистически ориентированной парадигмы образования лиц с отклонениями в развитии, актуализируют вопросы их субъект-субъектного взаимодействия. Это переводит в разряд первостепенных задач поиск путей преодоления трудностей, которые испытывают подростки с отклонениями в развитии на пути психосоциального взросления, развития компетентности во взаимодействии в период школьного обучения, обозначенной как социально-психологическая компетентность (далее СПК).

Под *социально-психологической компетентностью* мы понимаем многомерное, целостное образование со сложной интегрированной структурой, отражающее способность личности управлять своими внутренними и внешними ресурсами для конструктивного субъект-субъектного взаимодействия. Целостное содержание феномена представлено системой когнитивно-эмоционального, эмоционально-регулятивного, инструментально-операционального компонентов, опосредованных личностно-ресурсной организацией [4].

Личностно-ресурсная организация, включающая в себя рефлексивно-оценочные, субъектные и адаптивные характеристики, способствует объединению компонентов СПК, воссоздает общий рисунок этого конструкта, во многом обеспечивая ему динамику в подростковом возрасте.

Несмотря на усилия по созданию для детей и подростков с отклонениями в развитии специальных, отвечающих потенциалу их развития условий образования, на расширение сфер психолого-социально-педагогической помощи им, существуют явные проблемы, обостряющиеся в подростковом возрасте, и связанные с задачей повышения уровня их социально-психологической адаптированности.

В этой связи со всей очевидностью возникает необходимость осуществления целенаправленного психологического сопровождения развития социально-психологической компетентности подростков с отклонениями в развитии. Подростковый возраст представляет собой сензитивный период для развития СПК, что обусловлено «увеличением коммуникативных практик на основе расширения сфер взаимодействия и вхождения в группу сверстников; активным интеллектуальным развитием, а также развитием самосознания, самоанализа, рефлексии, которые являются предпосылками к развитию саморегуляции» [3].

Известно, что спонтанное развитие социально-психологической компетентности у детей и подростков с отклонениями в развитии затруднено, т.е. возможности процесса самонаучения путем подражания у лиц этой категории ограничены. И даже в условиях целенаправленного воздействия результат далеко не всегда отвечает нашим ожиданиям, несмотря на внушительный объем приложенных усилий. Успех может быть обеспечен только в случаях, когда учитываются и возрастные, и специфические особенности развития, и индивидуальные возможности человека, в том числе когда подключаются его внутренние и внешние ресурсы.

Учет специфики и выраженности нарушения, время начала и длительность действия патогенных факторов, приспособленность и адекватность социальной среды, реакция личности на возникновение нарушения – все это имеет важное значение при выстраивании модели психологического сопровождения развития СПК подростков с отклонениями в развитии. Опосредованное влияние первичной патологии на развитие личности осуществляется через реакцию ближайшего окружения, т.е. не сам дефект обусловливает специфику развития личности, а его последствия, включая реакцию на дефект со стороны не только личности, но и микросоциума.

В этой связи возникает необходимость осуществления направленного психологического сопровождения развития СПК подростков с отклонениями в развитии, которое является важнейшим внешним условием ее развития, выстраивающимся с учетом возрастных особенностей, т.е. по линии естественных

закономерностей, но с четким обозначением линий развития и выдвижением задач, сооруженных в определенной логике становления всей личности под влиянием совокупности актуальных факторов: возраста, варианта дизонтогенеза и времени наступления нарушения (при сенсорной недостаточности), социальной ситуации развития, типологии и индивидуальных предпосылок. Основой для выстраивания модели психологического сопровождения направленного развития СПК стало выявленное своеобразие этого конструкта у подростков с отклонениями в развитии [3, 4].

Изложение основного материала статьи. Психологическое сопровождение направленного развития СПК подростков организационно и содержательно подчиняется логике, которую можно выстроить через определенные этапы (Рисунок 1).

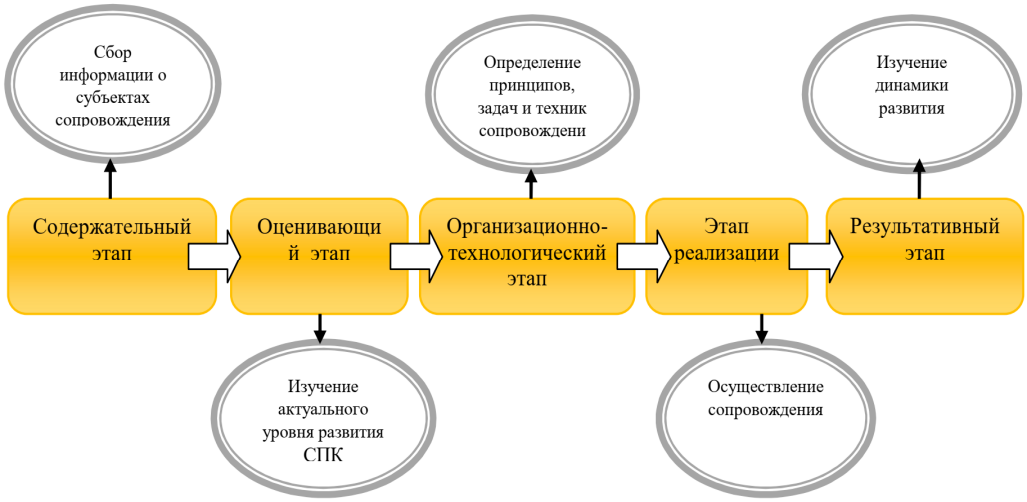


Рисунок 1. Модель психологического сопровождения развития СПК подростков с отклонениями в развитии

На содержательном этапе необходимо максимально собрать информацию о субъектах сопровождения.

Решение основных задач психологического сопровождения развития СПК подростка с отклонением в развитии предполагает работу не только с самим подростком, но и его ближайшим окружением, сопровождение субъектов микросоциума ребенка, который в обычных условиях семейного воспитания представлен прежде всего его родителями.

На оценивающем этапе *в* процессе экспериментального изучения устанавливается актуальный уровень развития и качественное своеобразие компетентности подростков с отклонениями в развитии.

На организационно-технологическом этапе сопровождения оптимизации СПК у подростков с отклонениями в развитии определяются принципы сопровождения, задачи и техники этого процесса.

Деятельность психологов, направленная на оптимизацию развития СПК подростков с отклонениями в развитии, должна опираться на систему, построение которой требует объединение фактов и знаний, во-первых, самого процесса сопровождения как такового, во-вторых, специфики психологического сопровождения лиц с отклонениями, в-третьих, феномена СПК и своеобразия работы не только с лицами с отклонениями в развитии, но и их семьями. Понятно, что общие принципы метода сопровождения ребенка (непрерывности, системности, мультидисциплинарности, приоритета интересов сопровождаемого и др.), представленные в работах Е.И. Казаковой [1,2], а также принципы психологического сопровождения И.И. Мамайчук, М.М. и Н.Я. Семаго, учитывающие особенности психического развития лиц с отклонениями в развитии (пролонгированность, недирективность, погруженность в реальную ситуацию человека, опора на внутренний потенциал развития ребенка) не требуют какого-либо описания ввиду своей достаточной разработанности [5, 6].

Однако на основе именно этих принципов, а также учете специфических особенностей и потребностей подростков с отклонениями в развитии появляется возможность формулирования и описания *специфических принципов сопровождения* оптимизации СПК лиц с отклонениями в развитии: принципа мобилизации внутренних ресурсов, оптимизации социальной заинтересованности, приемлемого стимулирования развития СПК и системности и пролонгированности в развитии СПК.

Принцип мобилизации внутренних ресурсов. В процессе сопровождения необходимым элементом является мобилизация внутренних ресурсов, результат которой оценивается на основе регистрации динамики социального развития. Под ресурсом понимаются внутренние источники, создающие некоторый актив, к которым мы относим прежде всего социогенные потребности, запускающие самостоятельную активность личности.

Принцип оптимизации социальной заинтересованности. Социальная заинтересованность, как известно, определяет специфику восприятия себя: частью группы или же отделенным от других. Социальная заинтересованность – есть причина социальных действий, движущая сила поведения, поэтому совершенно очевидно, что наличие социального интереса к воспитаннику со стороны родителей и педагогов будет способствовать созданию условий по удовлетворению потребностей детей и подростков с отклонениями в развитии, с выстраиванием баланса между возможностями личности и требованиями среды. Данный принцип стимулирует необходимость взаимодействия педагогов и родителей, но в равной степени может быть адресован и к главному субъекту сопровождения – подростку с отклонениями в развитии. Оптимизация социального интереса у подростков позволит стимулировать активность в сторону поддержания

межличностных отношений, осознания себя через других, поддержания положительной мотивации к общению.

Принцип приемлемого стимулирования развития СПК. Учитывая сниженные потребности к общению, незрелую мотивацию, недоразвитость средств общения у детей и подростков с отклонениями в развитии, они нуждаются в постоянной поддержке со стороны близких взрослых, в оптимальной их возможностям системе стимулирования социального развития на основе стремления к равновесию между этими самыми стимулами-воздействиями и ресурсами-возможностями самой личности.

Анализ сложившихся традиций и современного состояния коррекционно-развивающей, профилактической и консультативной помощи лицам с отклонениями в развитии осуществляется с учетом, во-первых, конкретных признаков нарушения, недостаточности и т.д., то есть через призму дефицита, несмотря на общеизвестную идею опираться на сохранные стороны психики; а во-вторых, на основе принципа линейного эффекта: чем больше усилий, тем выше результат, который не имеет своей силы без выделения и соблюдения ряда условий. Как показывает анализ литературы, условия дизонтогенеза являются основой для нелинейного эффекта, что вызывает необходимость и обосновывает возможность достижения результата от психологического сопровождения на основе учета уникальности и специфичности как дефицитов, так и ресурсов личности.

По мнению М.М. Семаго, первостепенной задачей психолого-педагогического сопровождения ребенка является определение критериев максимально допустимых количественных и качественных воздействий, а также критериев перехода состояния ребенка (при увеличении силы, сложности и объема образовательных воздействий) в пограничную с дезадаптивным состоянием зону [6]. Таким образом, приемлемость стимулирования предполагает длительность и оптимальность воздействий исходя из потребностей личности и границ ее ресурсов.

Принцип системности и пролонгированности в развитии СПК. Системность предполагает выстраивание процесса сопровождения оптимизации СПК у подростков с отклонениями в развитии с учетом характеристик всех субъектов сопровождения (подростков и их микросоциума). Кроме этого, коррекционно-развивающая и профилактическая работа должны осуществляться не только поэтапно, но и с каждым из структурных компонентов СПК, несмотря на выявленные дефициты/ресурсы. Пролонгированность предполагает осуществление сопровождения на протяжении длительного времени, с выделением задач разных возрастных этапов.

При решении задач сопровождения развития СПК подростков с отклонениями необходимо направлять усилия психологов в сторону развития каждого из компонентов СПК: когнитивно-эмоционального, эмоционально-регулятивного, инструментально-операционального компонентов, однако памятуя об опосредованности этих компонентов личностно-ресурсной организацией, мы остановимся на выделении задач оптимизации именно личностных ресурсов подростка. К таковым относим: актуализацию социогенных потребностей (как источника активности в ситуациях взаимодействия), удовлетворение потребностей в безопасности, успехе и эффективности; устранение вторичных личностных реакций, обусловленных реакцией на дефект самой личности и ее микросоциума. Профилактика чувства малоценности, развитие позитивной направленности на коммуникацию, оказание помощи в осознании своего дефекта с дифференциацией недостатков и ресурсов, интенсификацией готовности обращаться к внешним ресурсам развития.

Оптимизация личностно-ресурсного потенциала возможна за счет развития самооценки и уровня притязаний на основе увеличения их дифференцированности и адекватности, развития уверенного поведения, формирования эмоциональной устойчивости, повышения активности и самостоятельности, развития способности осознавать и использовать внутренние и внешние ресурсы, повышения социальной заинтересованности, как восприятия себя частью группы.

Этап реализации предполагает осуществление пролонгированного сопровождения.

На результативном этапе после изучения динамики развития и качественного своеобразия социально-психологической компетентности у подростков с отклонениями в развитии происходит корректировка содержания организационно-технологического этапа (изменения задач и подбор техник) и дальнейшее психологическое сопровождение с учетом актуального состояния социального развития подростка.

Выводы. Таким образом, достижение социальной адаптированности подростка с отклонениями в развитии в большинстве случаев возможно благодаря качественному процессу психологического сопровождения в условиях школьного образования. Социально-психологическая компетентность как основа жизненной компетентности позволяет личности не только успешно взаимодействовать с социальным окружением, но и самореализовываться в обществе. Психологическое сопровождение направленного развития СПК подростков возможно через обозначенные этапы: содержательный, оценивающий, организационно-технологический, этап реализации и результативный этап. Решение задач каждого этапа с опорой на специфические принципы сопровождения позволит оптимизировать социальное развитие подростка, достичь определенного уровня социально-психологической адаптированности личности.

Литература:

1. Казакова Е.И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике // Психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение развития ребенка. – СПб., 1998. – С. 4-6.

2. Казакова, Е.И. Сопровождение развития – новая образовательная технология // Психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение развития ребенка. – СПб., 2001. – Ч. 1. – С. 9-14.

3. Королева, Ю.А. Роль социальных потребностей в развитии социально-психологической компетентности подростков с отклонениями в развитии // Дефектология. – 2016. – №3. – С. 26-36.

4. Королева, Ю.А. Социогенные потребности как основа развития социально-психологической компетентности подростков с отклонениями в развитии / Ю.А. Королева // Вестник Костромского государственного университета. – 2016. – №1. – Т.22. – С. 70-72.

5. Мамайчук, И.И., Ильина М.Н. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития / И.И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2004. – 352 с.

6. Семаго, М.М. Сопровождение это… / М.М. Семаго // Школьный психолог. – 2003. – №35. Режим доступа: http://psy.1september.ru/article.php?ID=200303514

УДК: 316.62

кандидат психологических наук, доцент Король Ольга Феликсовна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

ПРЕЗЕНТАЦИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНИЗАЦИЙ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ КРЫМ)

Аннотация. Обуждается вопрос об особенностях презентации этнической идентичности в межкультурном взаимодействии. Теоретически показано наличие традиций в разработке заявленной проблемы в классических теориях и в современных исследованиях. На основе теоретического и эмпирического исследования представлен анализ обусловленности межкультурного взаимодействия особенностями проявления этнической идентичности.

Ключевые слова: идентичность, этническая идентчность, межкультурное взаимодействие, стратегии поведения, совместные действия.

Annotation. The issue of the features of the presentation of ethnic identity in intercultural interaction is being educated. Theoretically, the existence of traditions in the development of the stated problem in classical theories and in modern studies is shown. On the basis of theoretical and empirical research, the analysis of the conditionality of intercultural interaction with features of the manifestation of ethnic identity is presented.

Keywords: dentity, ethnic identity, intercultural interaction, strategies of behavior, joint actions.

Введение. Изучение проблемы взаимодействия личности и культуры имеет давнюю традицию, ей посвящены выдающиеся работы американских антропологов Р.Бенедикт, Ф.Боаса, А.Инкелеса, А.Кардинера, Д.Левинсона, М.Мид. Кроме того, исследовались межкультурные и межнациональные различия в рамках ценностного подхода антропологами К.Клакхоном и Ф.Стродбеком, разрабатывалась концепция «картины мира» Р.Редфилдом, рассматривался этноидентифицирующий фактор культуры И.Т.Касавиным, Э.С.Маркаряном, А.И.Ракитовым, И.В. Сухановым, А.Я.Флиером, Е.Шацким, Е.Шилзом, П.Штомпкой, С. Эйзенштадтом и другими.

Социально - психологический опыт предоставляет нам обширный материал для анализа и обобщения основных теоретических подходов, сложившихся в отечественной и зарубежной психологической науке по проблеме *межкультурного взаимодействия*, механизмам интенсивного обмена материальными и духовными ценностями между различными этносами, нациями и цивилизациями. Фундамент для такого рода исследований был в свое время заложен российскими и зарубежными учеными: С.Н.Артановским, С.А.Арутюновым, В.С.Библером, Р.Билзом, Н.Я.Данилевским, Б.С.Ерасовым, Н.С.Злобиным, Н.К.Иконниковой, М.С.Каганом, А.Г.Кини, К.Леви - Строссом, Р.Линтоном, Б.Малиновским, Э.С.Маркаряном, Р.Редфилдом, А.Тойнби, Дж. Фелланом, Д.Фостером, Л.Фробениусом, М.Херсковицем, О.Шпенглером.

Кроме того, современные этнополитические процессы, происходящие в обществе определенным образом обусловливают изменение постоянной парадигмы в понимании и значение национальных и этнических факторов в исследовании межкультурного взаимодействия. В этой связи четко обозначаются малоизученные этнические явления, к которым, безусловно, мы относим проблему этнической идентичности в поликультурной среде. Все это вызывает необходимость системного изучения этнокультурных процессов, использование методологии различных наук, исследующих проблему этноса, культуры и общества.

Заметим, что к настоящему времени можно считать сложившей практику исследования идентичности с различных позиций [4]:

а) онтологического подхода: идентичность рассматривается через призму признания различий, неравенства или тождества (субстациональность идентичности);

б) герменевтического подхода: позволяет взглянуть на идентичность в контексте понимания необходимости поиска тождественности и постоянства в системах описания, будь то описание извне и/или самоописание (дискурсивность идентичности). Аксиоматичным в данном случае выступает утверждение о социокультурной детерминированности различных дискурсов;

в) феноменологического подхода: задает логику исследования идентичности в аспекте приобретения человеком социального опыта (совокупность смыслов, видимых сознанием, вне их скрытой сущности [4, с. 8]), влияния этого опыта на общение субъекта с миром [1, с. 75];

г) ситуативного подхода: акцентирует ситуативную природу и характер проявлений идентичности (индивид способен формировать свою идентичность, отклоняясь от группового членства в соответствии с требованиями ситуации и общественных норм (Р. Клеман, К. Ноуэлс).

Наиболее существенный вклад в изучение феномена идентичности внесли психологи. Как возможный самостоятельный предмет психологического исследования данный феномен впервые присутствует в работах У. Джеймс (концепция осмысления личностью своей самотождественности, собственных границ и места в мире) [4, с. 20-21].

Зигмунд Фрейд одним из первых в психологии использовал термин «идентичность», когда писал об идентичности как о способе самосознания человеком своего «Я» [цит. по 4]. Начало конкретно-научным исследованиям проблематики идентичности положили Джордж Мид и Чарльз Кули (символический интеракционизм) [7]. Позднее, в немалой степени благодаря развитию социально-психологического знания и распространению философии постмодернизма, проблематика идентичности, прежде всего – кризиса идентичности, начинает привлекать внимание специалистов в области социологии, культурологи, антропологии, семантики, политологии и т.п.

Теоретическое осмысление идентичности психологией и другими отраслями социально-гуманитарного знания разворачивалось с учетом одной из двух традиционных логических схем рассмотрения данного феномена: интерсубъективной или интрасубъективной (соответственно социологический и психоаналитический подходы по Э. Эриксону) [1;4]. В рамках интерсубъективного подхода (представители когнитивного (Ж.Пиаже), социокультурного (Ч. Кули) подходов, теории социальной идентичности (Г. Тэджфел), социальных представлений (С. Московичи), эпигенетической концепции (Э. Эриксон), теории

самокатегоризации (Дж.Тернер), управления впечатлением (П. Тетлок, А. Мэнстид), концепция интерсубъективности (А. Шюц), модель внешне-внутренней диалектики идентификации Р. Дженкинса [4], концепция социальной идентичности В.А.Ядова и др.) идентичность предопределяется местом, которое человек занимает в символической организации сообщества и его отношением к другим людям [7].

С позиции интрасубъективного подхода (психоанализ (З. Фрейд, М.Босс, Л. Бинсвангер, экзистенциальная психология (К. Ясперс и др.), гуманистическая психология, модель личностного и духовного роста (Н.П.Паттурина), модель коммуникативной природы социального порядка (А.П. Павлов) и др.) идентичность определяется в большей степени процессами сознания (самосознания), влияния социума не отрицаются, но рассматриваются скорее как объективно присутствующая данность, в которой проявляются и реализуются акты сознания и которая зачастую оказывает негативное влияние на процессы самосознания и самоопределения [4].

Что касается социальной психологии, то особой сферой, представляющей большой пратический интерес, остается область изучения идентичности в контексте взаимодействия, а именно – *презентации идентичностей взаимодействующих субъектов.* [3, с. 1].

Здесь необходимо сделать важное уточнение: когда речь идет о *презентации* идентичностей, очевидно, что в этом процессе по-разному представлены *социальная* и *личностная* идентичности. Это определяется и *типом*, и *сферой* взаимодействия, соответственно, возможны две линии анализа проблемы. В нашем исследовании внимание сосредоточено на особенностях презентации в межкультурном взаимодействии *этнической* (*социальной)* идентичности. В связи с этим главная идея заключается в понимании соотношения идентичностей партнеров взаимодействия при построении стратегии их поведения в дальнейшем акте совместных действий.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является анализ обусловленности межкультурного взаимодействия особенностями проявления этнической идентичности.

Изложение основного материала статьи. Основываясь на известных нам теоретических материалах [1; 3; 5; 8; 10; 15], можно утверждать, что проблема выявления специфики проявления этнической идентичности в межкультурном взаимодействии занимает особое место, поскольку данные о целенаправленном систематическом рассмотрении этого вопроса, подкрепленного необходимым эмпирическим матералом, в психологической литературе находятся в фрагментарном виде.

Как указывалось нами ранее понятие «межкультурное взаимодействие» в соцально-психологической парадигме представляет собой процесс процессуально-полифонической природы, включающий непосредственное и опосредованное воздействия субъектов друг на друга, порождающее их взаимную обусловленность и связь [10].

По существу, в процессе межкультурного взаимодействия с другими индивидами или группами человек осознает свое членство в определенной группе (или группах), а именно: категоризирует различные условия социального контекста, упорядочивает социальное окружение в терминах группировки личностей способом, который имеет для него смысл, самоопределяется как член некоторой социальной категории и отождествяется с группой, приписывая себе усвоенные нормы и стереотипы своей социальной группы таким образом, что они становятся внутренними регуляторами социального поведения.

Наши рассуждения подтверждает вывод, сделанный В. А. Ядовым о том, что социальное поведение личности объясняется уровнем активированных диспозиций, иными словами – переживанием, осмыслением своей принадлежности к данной общности в ситуации, предполагающей выбор социального действия [14, с. 37].

Аналогичные рассуждения мы ноходим и у И.Гоффмана, который полагает, что в процессе социального взаимодействия человек способен не только смотреть на себя глазами партнера, но и корректировать собственное поведение в соответствии с ожиданиями другого [6, с. 54]. Для этого партнерам необходимо иметь информацию друг о друге и держать ее под своим контролем. Только таким путем каждый партнер по взаимодействию может создать свой нужный «имидж» [2, с. 204].

Не менее известный ученый Дж. Тернер сформулировал эту же идею, утверждая, что в ходе взаимодействия присутствует взаимное *управление впечатлением* партнерами. При этом более подробно он обсуждает вопрос о том, что самокатегоризация распространяется и на социальную идентичность человека, и на его личное Я, причем в различных условиях социального контекста решающее значение приобретает то одна, то другая характеристика [17, с. 216].

По мнению В.Дуаза, идентичность вообще может рассматриваться как «индивидуальное позиционирование». Он замечает по этому поводу: «Не все социальные отношения, в которых мы принимаем участие, в равной мере представлены в нашем сознании… В зависимости от ситуации различные отношения становятся *выпуклыми*» [18, с. 23]. При этом могут возникать самые разнообразные ситуации, в которых личность *сознательно* хочет «донести» до партнера свой искаженный образ в целях приобретения каких-либо привилегий и компенсаций. Такая *готовность* к презентации собственной идентичности может зависеть от меры адаптации участников к новым условиям в социальном взаимодействии.

Далее, весьма существенный блок проблем для понимания специфики проявления этнической идентичности в межкультурном взаимодействии связа с ролью *социального сравнения*. Такой факт межгруппового сравнения как более высокая оценка «своей» (in) группы по сравнению с оценкой «чужой» (out) группы [1], можно также рассматривать как проявление дозирования «презентации» этнической идентичности: перечень критериев, по которым сравниваются своя и чужая группа, позволяет не просто еще раз *оценить* соответствующие группы, но и выявить их слабые и сильные стороны, продемонстрировать их соотносительные качества. Все сказанное позволяет сделать вывод о том, что в «укреплении» этнической идентичности партнеров велика роль того факта, как будет *представлена* идентичность членов группы в зависимости от характеристик самой группы. С этой точки зрения полезно выделить такую позицию группы, как ее *статус* в данной системе социальных отношений, в частности, ее отнесенность либо к большинству, либо к меньшинству в соответствующей групповой структуре общества [цит. по 14, с. 35-52]. Что же касается применяемых при этом *способов* презентации этнической идентичности, то в качестве одного из них может быть назван такой механизм, как сопоставление или противопоставление интересов, взглядов, ценностей, оценок своей этнической группы принадлежности и каждой «другой» группы. В более широком плане зависимость поведенческих следствий нарушения этнической идентичности коренится, прежде всего, в трансформации именно *ценностного сознания личности.* Особое значение в такой постановке вопроса

приобретает изучение *системы ценностей* взаимодействующих субъектов, которая может быть рассмотрена как один из способов понимания особенностей презентации этнической идентичности взаимодействующих субъектов.

Для экспериментального подтверждения наших рассуждений мы использовали метод корреляционого анализа показателей этнической идентичности и социально-психологической адаптации (критерий ранговой корреляции r – Спирмена). Кроме того, в связи с тем, что основная цель анализа на данном этапе исследования – выявить особенности презентации этнической идентичности в межкультурном взаимодействии, мы сочли необходимым построить граф этих связей. Рассмотрим корреляционные связи в отдельных, наиболее важных для нашего исследования, блоках переменных, которые могуть иметь прогностические возможности.

В графе представлены следующие условные обозначения по шкалам методик: А – Этническая идентичность: А1 – «Чувство принадлежности к своей этнической группе»; А2 – «Значимость этнической принадлежности»; А3 – «Оценка взаимоотношений этнического окружения». Б – социально-психологическая адаптация: Б1 – «Адаптация»; Б2 – «Самопринятие»; Б3 – «Принятие других»; Б4 – «Интернальность»; Б5 – «Стремление к доминированию».

Анализ комбинаций эмпирических референтов дают возможность заключить, что в основной композиции корреляционных связей первого порядка шкалы «значимость этнической принадлежности» – «чувство принадлежности к своей этнической группе» (r=0,5, ρ<0,01) имеют высокую взаимосвязь.

Из этого следует, что большая часть респондентов имеют выраженное чувство принадлежности к своей этнической группе, у них развито межэтническое понимание и коммуникативные навыки.

Относительно таких показателй как «чувство принадлежности к своей этнической группе» и «оценка взаимоотношений меньшинства и большинства» (r=0,3, ρ<0,01) взаимосвязь свидетельствует о том, что респонденты уважают свою и чужую куьтуру, выражают межэтническое понимание, однако считают, что представители коренного населения, должны иметь особые преимущества перед другими национальностями.

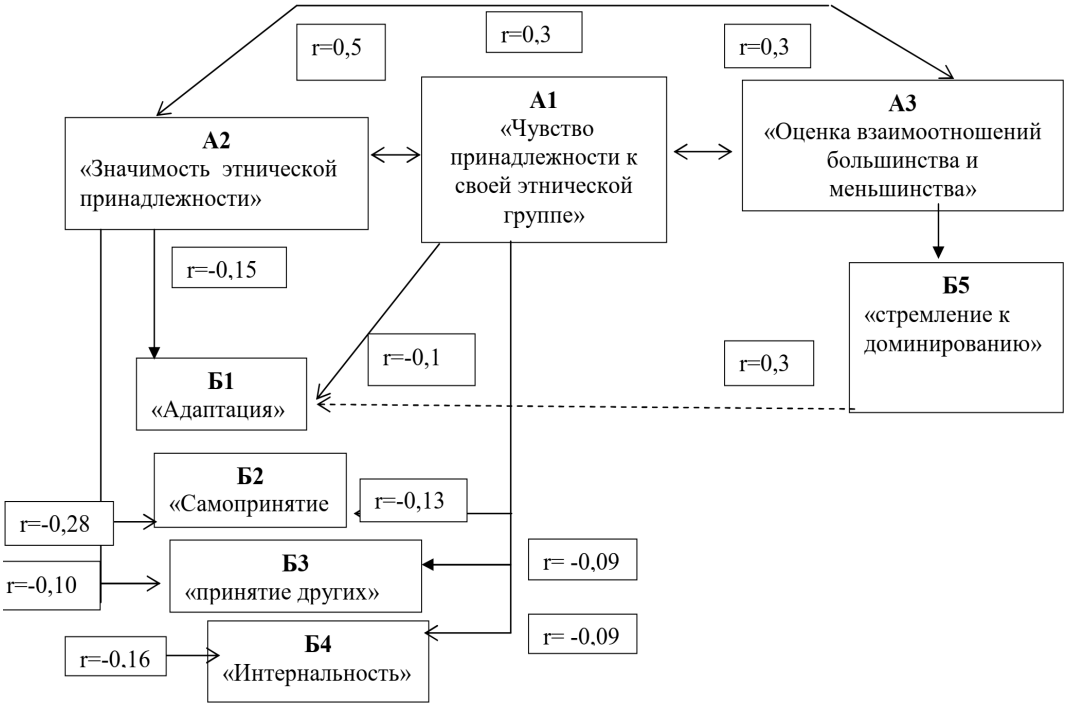


Рисунок 1. Граф корреляционных связей между показателями этнической идентичности и межкультурным взаимодействием

Следующим блоком, обладающим прогностическим ресурсом, мы определили блок с центральным компонентом «чувство принадлежности к своей этнической группе», в котором определились обратная статистическая связь со шкалами «адаптация» (r= -0,1, ρ<0,05); «самопринятие» (r =-0,1, ρ<0,05); «принятие других» (r= -0,09, ρ<0,05); «интернальность» (r=-0,09, ρ=<0,05), что свидетельствует о наличии только части респондентов, которые могут отнести себя к какому - либо этносу, и адаптивны к новым условиям взаимодействия с окружающими. Они пытаются сохранить дистанцию в общении с другими людьми и не способны быть требовательными к себе управлять своими поступками.

Показатели, примыкающие ко второму блоку с центральным компонентом «значимость этнической принадлежности», такие как «адаптация»(r=- 0,1, ρ<0,05); «принятие других» (r= -0,1, ρ<0,05); «интернальность» (r= -0,1, ρ<0,05), также имеют обратную статистическую связь, из чего следует что, у респондентов не слишком выражена значимость национальной принадлежности в общении с людьми, они сохраняют дистанцию в общении с другими людьми, плохо адаптируются к новым реальностям в межкультурном взаимодействтии и не слишком хорошо управляют своими собственными поступками. В этом же блоке определилась обратная статистическая связь между шкалами «значимость этнической принадлежности» и «самопринятие» (r= -0,28, ρ<0,05), что свидетельствует о наличии национальной значимости у респонентов и удовлетворенности собой во взаимодейсвтии с другими людьми.

Анализ комбинаций в третьем блоке с основным компонентом «оценка взаимоотношений большинства и меньшинства» и «стремление к доминированию» (r= 0,1, ρ<0,01), обнаруживает тенденцию респондентов к мнению о том, что представители коренного народа должны иметь преимущества перед другими национальностями. А так же к умеренному стремлению влиять на других и убеждать их в своей правоте.

Таким образом, в соответствии с осуществленным анализом на основе корреляцинных связей между показателями этнической идентичности и социально-психологической адаптации, мы определили эмпирические референты, уточняющие особенности *проявления* «заявленной» идентичности каждого партнера по межкультурному взаимодействию и соотношение идентичностей партнеров взаимодействия при построении стратегии их поведения в дальнейшем акте совместных действий.

Выводы. Все выше изложенное позволяет увидеть, что разработка проблемы презентации этнической идентичности в межкультурном взаимодействии содержит существенные дополнения к пониманию не только самого феномена, но и включенности его в широкий контекст социальных отношений. Во всяком случае проблема взаимных презентаций идентичности в ситуации взаимодействия, несомненно, требует дальнейшего осмысления в экспериментальной практике.

Литература:

1. Агеев В. С. Социальная идентичность личности [Электронный ресурс] // Социальная психология: хрестоматия. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/belin/30.php.
2. Андреева Г.М. Личность в поисках идентичности в глобальном мире / Г.М. Андреева // Социальная психология сегодня: поиски и размышления – М.: Моск. психол.-соц. институт, 2009. – С. 204.
3. Андреева Г.М. Презентации идентичности в контексте взаимодействия / Г.М.Андреева // Психологические исследования, 2012, 5 (26). – С. 1.
4. Баклушинский С. А. Развитие представлений о понятии «социальная идентичность» / С. А. Баклушинский, Е. П. Белинская // Социальная психология: хрестоматия / под ред. Е. П. Белинской, О. А. Тихомандрицкой. – М., 2003. – С. 64 - 85.
5. Белинская Е.П. Конструирование идентификационных структур личности в ситуации неопределенности / Е. П. Белинская // Трансформация идентификационных структур в современной России. М.: Моск. обществ. науч. фонд, 2001. – С. 30-53.
6. Гоффман И. Ритуал взаимодействия: очерки поведения лицом к лицу / И.Гоффман. [Пер. с англ. С. С. Степанова, Л. В. Трубицыной]; Под ред. Н. Н. Богомоловой и Д. А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2009. – 319 с.
7. Заковоротная М. В. Идентичность человека [Электронный ре- сурс] / М. В. Заковоротная. – Режим доступа: http://filosof.historic.ru /books/itemf00/s00/z0000729/index.shtml
8. Иванова Н.Л. Проблема психологического анализа социальной идентичности / Н.Л. Иванова // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2006, 3(4). – С. 91–109.
9. Климов И.А. Психосоциальные механизмы возникновения кризиса идентичности / И. А. Климов // Трансформация идентификационных структур в современной России. - М.: Моск. обществ. науч. фонд, 2001. – С. 54–81.
10. Король О.Ф. Проблема межкультурного взаимодействия: социально-психологический поход / О.Ф.Король // Проблемы современного педагогического образования. Сер. Педагогика и психология. Сб.науч. статей: - Ялта: РИО ГПА, 2017. - Вып. 56. - Ч. 2. - С. 320 – 327.
11. Микляева А. В. Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования [Электронный ресурс]: монография / А. В. Микляева, П. В. Румянцева. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – Режим доступа: http://www.humanpsy.ru / miklyaeva /soc_ident_02.
12. Осипов Г. Джордж Мид и символический интеракционизм [Электронный ресурс] / Г. Осипов // История социологии в Западной Европе и США. – Режим доступа: http://www.gumer.info/ bibliotek_Buks/ Sociolog/ Osipov/index.php
13. Харре Р. Вторая когнитивная революция / Р Харре // Психологический журнал, 1996, 17(2). – С. 3–16
14. Ядов В.А. Социальная идентификация в кризисном обществе / В.А.Ядов // Социологические исследования, 1994, N1. – С. 35 – 52
15. Ядов В. А. Социальные и социально-психологические ме- ханизмы формирования социальной идентичности личности / В. А. Ядов // Мир России. – 1995. – № 3. – С. 4.
16. Andreewa G.M. Das Problem der Identität im Prozeß der radikalen sozialen Umgestaltung Rußlands. In: H. Steiner, W. Jadow (Hrsg.), Russland – wohin? Berlin: Trafo, 1999. pp. 67–72.
17. Tajfel H., Turner J.The social identity theory of intergroup behavior. In: S. Worchel, W. Austin (Eds.), Psychology of inter group relations. Chicago: Nelson-Hall, 1986. pp. 7–24.
18. Doise W. Introduction: Self as social representation? In: Social Identity. International perspectives. London: Sage, 1998

Психология

УДК: 159:616(075)

кандидат психологических наук, доцент Коротовских Татьяна Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Сургутский государственный педагогический университет» (г. Сургут);
старший преподаватель Пяшкур Юлия Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск)

КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Аннотация. В статье представлены результаты коррекции и развития эмоциональной лексики у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Данное направление должно быть одним из приоритетных направлений дошкольного образования, так как эмоциональная лексика способствует нравственному и эстетическому развитию, помогает выражать свои эмоции, чувства, характеризовать те или иные явления, отношение к людям и окружающему миру в целом.

Ключевые слова: логопсихология, эмоциональная лексика, словарь, общее недоразвитие речи, дети дошкольного возраста.

Annotation. The article presents the results of correction and development of emotional vocabulary in preschool children with General underdevelopment of speech level III. This direction should be one of the priorities of preschool education, as emotional vocabulary promotes moral and aesthetic development, helps to Express their emotions, feelings, characterize certain phenomena, attitude to people and the world around them as a whole.

Keywords: logopsychology, emotional vocabulary, vocabulary, General underdevelopment of speech, preschool children.

Введение. Проблемы диагностики, коррекции, а также профилактики речевых нарушений чрезвычайно актуальны. Их решение требует разработки и практического применения новых подходов, использования в коррекционной психологии и педагогике новых современных технологий, а также психолого-педагогического сопровождения детей на ступени дошкольного и начального школьного образования.

Необходимо расширять сеть логопедической и психологической помощи, сделать их более эффективными, ранними. Отсутствие или несвоевременная лого-психологическая помощь детям дошкольного возраста с нарушениями в речевом развитии приводит к усложнению имеющейся проблемы у детей младшего и среднего школьного возраста, что ведёт к снижению школьной мотивации и формированию комплекса неуспешности.

Работа по коррекции речевых нарушений потребовала поиска оптимальных способов организации коррекционного процесса, а также использование современных информационно-коммуникативных и лого-психо-терапевтических технологий.

Большинство отечественных психологов и лингвистов рассматривает речь, как речевую деятельность, выступающую или в виде целого акта деятельности (если она имеет специфическую мотивацию, не реализуемую другими видами деятельности), или в виде речевых действий, включенных в какую-либо неречевую деятельность (Л.С. Рубинштейн; А.А. Леонтьев; Н.И. Жинкин; И.А. Зимняя и др.) [2].

По мнению АА. Леонтьева, речевая деятельность представляет собой специфический вид деятельности, не соотносимый непосредственно с «классическими» видами деятельности, например, с трудом или игрой. Речевая деятельность «в форме отдельных речевых действий обслуживает все виды деятельности, входя в состав актов трудовой, игровой, познавательной деятельности. Речевая деятельность как таковая имеет место лишь тогда, когда речь самоценна, когда лежащий в ее основе побуждающий ее мотив не может быть удовлетворен другим способом, кроме речевого».

В настоящее время достаточно острой является проблема развития лексической стороны речи и в частности эмоциональной компонент у детей старшего дошкольного возраста с нарушением речевого развития.

Изучая аспекты формирования эмоциональной лексики у дошкольников с ОНР III уровня И.Ю. Кондратенко подчеркивает, что несмотря на то, что созданы теоретические основы изучения лексической стороны речи детей, имеющих речевые расстройства, до настоящего времени проблема развития эмоциональной лексики не решена [1]. Не исследованы в полном объеме ее специфические особенности, отсутствуют методы и приемы коррекционной работы, направленной на ее обогащение.

Поэтому, изучение особенностей эмоциональной лексики старших дошкольников с ОНР III уровня, особенно важно и актуально, так как от своевременной диагностики и коррекции зависит социальная адаптация ребенка, его дальнейшее речевое развитие.

Изложение основного материала статьи. Понимание и отражение в речи эмоциональных состояний является важной составляющей социального интеллекта человека, и эмоциональная лексика является наиболее адекватным средством выражения личного, субъективистского отношения человека к какому-либо объекту высказывания, в самых разнообразных ситуациях, а также выполняет роль средства передачи собственных чувств и эмоциональных переживаний.

Для более тщательного анализа проблемы развития эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи мы рассмотрели стилистические расслоение речи родного языка, а именно эмоционально-экспрессивную окраску слов.

Целой группой исследователей были рассмотрены проблемы стилистического расслоения словарного состава языка, изучались особенности их функционирования (О.А. Леоновичем, М.О. Фаеновой, и др.) [5].

Расслоение лексики по использованию в различных стилях не следует сравнивать с расслоением лексики по таким параметрам, как наличие или же наоборот, отсутствие у слова оценки и эмоционально-экспрессивной окраски. Эмоциональный – значит основанный на чувственном отражении, вызываемый эмоциями, чувствами.

Термин «экспрессивный», можно трактовать следующим образом – это нечто выразительное, содержащее в себе выражение чувств, эмоций, переживаний. Если рассматривать оценочную, нейтральную и эмоционально-экспрессивную лексику с этой точки зрения, можно сделать вывод, что они противопоставлены друг другу [3].

Отличием эмоционально-оценочной и эмоционально-экспрессивной лексики является то, что оценка, эмоционально-экспрессивная окраска «накладываются» на само значение слова, но не выражаются в нем. Данным словом не просто называют какое-либо событие, но и выражают оценку, отношение человека к этому событию, предмету, признаку [5].

Д.Э. Розенталь, И.Б. Голуб, М.А. Теленкова подразделяют эмоциональную лексику на три группы:

1. Слова с ярким коннотативным значением, которым свойственна оценка фактов, явлений и признаков, дающих конкретную характеристику людей: бестолковый, превосходный. К данной группе, обычно, относятся слова, которым не присуща многозначность, выразительная эмоциональность препятствует развитию у них переносных значений.

2. Многозначные слова, нейтральные в основном значении, характеризуются качественно-эмоциональным оттенком при переносном употреблении. Так, о человеке определенного характера можно сказать: лопух, попугай; в переносном смысле употребляются и глаголы: копать, зевать, глазеть и др.

3. Слова с суффиксами субъективной оценки, которые передают разнообразные оттенки эмоций и чувств: сыночка, доченька – положительные эмоции; бородища, детина – отрицательные. Их оценочные значения обусловлены не номинативными свойствами, а словообразованием, так как эмоциональную

окрашенность таким формам придают приставки [4].

В исследовательских работах И.Б. Голуб рассказывается о том, что термины эмоциональность и оценочность не являются тождественными, хотя и тесно связаны. Экспрессивная окрашенность слова наслаивается на его эмоционально-оценочное значение, причем у одних слов превалирует экспрессия, у других – эмоциональная окраска. Исходя из этого, провести грань между эмоциональной и экспрессивной окраской, – по мнению языковеда, – невозможно [3].

Формирование экспрессивных оттенков в семантике слова протекает под воздействием его метафоризации. Конечное выражение экспрессивной окраски слов проявляется под влиянием контекста: в нем нейтральными в стилистическом отношении единицами может приобретаться эмоциональная окрашенность [2]. Классификация эмоционально-экспрессивных оттенков еще не разработана, тем не менее, некоторые авторы реализуют попытки в систематизации всех возможных видов выражения эмоциональных отношений.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что существуют разные подходы к пониманию эмоциональной лексики. Если рассматривать термин «эмоциональная лексика» в связи с оценочной, экспрессивной лексикой возникает много спорных вопросов по поводу их разграничения и схожести. В следствие чего, необходимо изучать эмоциональную лексику, с целью ее систематизации, разграничения со схожими понятиями, формирования и развития у детей.

Эмоциональная лексика в дошкольном возрасте является средством выражения личного субъективного отношения к какой-либо ситуации. Она является способом выражения эмоционального состояния ребенка (грусть, радость, злость и т.д.), его личных чувств и переживаний. Умение использовать эмоциональную лексику является средством коммуникации между детьми, выражением их отношения к друг другу (симпатия, антипатия).

В соответствии с ФГОС дошкольного образования одной из главных задач в развитии речи дошкольника является развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи. Осуществление данного требования невозможно без развития лексического строя речи ребенка.

Процесс формирования эмоционально-оценочной лексики – значимое условие для эмоционального развития и нравственного воспитания детей. Впервые проблема обогащения речи детей эмоционально-оценочной лексикой была поставлена в начале 80-х годах XX века в работах М.М. Алексеевой и В.И. Яшиной [2]. Овладение эмоционально-оценочной лексикой в трудах этих ученых, рассматривается как условие развития социально активной личности старшего дошкольника.

Обогащение словаря, уточнение значения слова, формирование лексической системы, в том числе и эмоциональной лексики играют важную роль в развитии познавательной деятельности ребенка, так как слово, его значение является средством не только речи, но и мышления.

Развитие эмоциональной лексики, является одним из условий успешной интеграции и социализации выпускников ДОУ с речевыми патологиями в общеобразовательные школы, в общество. Поэтому актуальной задачей дошкольного образования является формирование лексической стороны речи у старших дошкольников.

Практические наблюдения показывают, что процесс развития эмоциональной лексики у детей с ОНР III уровня не может происходить без организованной систематической, поэтапной коррекционной работы.

Цель коррекционной программы — формирование эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

В соответствии с поставленной целью были выделены следующие задачи коррекционного воздействия:

1. Изучение и уточнение различных эмоциональных состояний, которые являются нормой для старшего дошкольного возраста;
2. Развитие невербальных средств общения: мимики, пантомимики, для более эффективного обогащения эмоционального словаря детей;
3. Овладение навыками подбора синонимов и антонимов к словам, имеющим эмоциональное значение;
4. Развитие навыков использования эмоциональной лексики в связной речи, а также обогащение связной речи лексическими единицами речевой системы.

Основой нашего коррекционного воздействия является программа И.Ю. Кондратенко по формированию эмоциональной лексики у дошкольников с ОНР [23]. Таким образом, коррекционная работа по нашему исследованию будет включать в себя 3 этапа: подготовительный, основной и заключительный этап, каждый из которых поделен на несколько блоков (направлений) с учетом последних и будут строиться занятия с детьми.

Содержание этапов коррекционной программы было реализовано на подгрупповых логопедических занятиях, которые проводились 2 раза в неделю протяженностью 30 минут на протяжении полугодия.

Практическая значимость: данная коррекционная программа предназначена для работы учителя-логопеда, учителя-дефектолога, психолога с детьми дошкольного возраста с ОНР III уровня, предложенные игры и упражнения могут быть использованы родителями и воспитателями ДОУ для более эффективных результатов коррекционного воздействия.

Планируемы результаты коррекционной программы: по окончанию коррекционного воздействия у дошкольников будут сформированы: навыки невербальных средств общения: мимики, пантомимики; навыки адекватного подбора синонимов и антонимов к словам; знания об эмоциях, характерных признаках того или иного эмоционального состояния; навыки использования эмоциональной лексики в связной речи; способности: работать в коллективе, анализировать полученную информацию, высказывать свою точку зрения.

Подготовительный этап.

Целью данного этапа является подготовка дошкольников к правильному и точному восприятию эмоциональных состояний, доступных возрасту, для последующей интеграции этих знаний при формировании лексических навыков касаемо эмоциональной лексики.

Этап представляет собой два блока: изучение и уточнение эмоциональных состояний, доступных возрасту; подготовка к активному обогащению словаря эмоциональной лексики.

Нами были определены более основные эмоциональные состояния: радость, грусть, злость, испуг, удивление, которые вызывают минимальные затруднения при их опознании, демонстрации и употреблении в

речи. Хотя следует отметить, что эмоциями испуга и удивления испытуемые владеют недостаточно хорошо несмотря на то, что данные состояния должны быть развиты в полной степени у детей старшего дошкольного возраста.

Результаты констатирующего эксперимента позволили нам выделить следующие особенности эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня:

– низкие способности в определении и назывании эмоциональных состояний людей;

– недостаточная дифференциация схожих по внешним проявлениям эмоциональных понятий (страх, удивление);

– недостаточность развития навыков использования разнообразных лексических единиц, в том числе и эмоциональной лексики в связной речи;

– низкие способности при подборе синонимов и антонимов к словам, имеющим эмоционально-оценочное значение.

Таким образом, полученные результаты констатирующего эксперимента убеждают в необходимости организации и проведении коррекционно-развивающей работы по формированию и развитию эмоциональной лексики, как одного из важнейшего пласта речевой культуры ребенка, включающей совершенствование и активизацию эмоционального лексического словаря детей старшего дошкольного возраст с общим недоразвитием речи III уровня.

Первый блок направлен на изучение и уточнение эмоциональных состояний, доступных возрасту. Главной задачей является изучение и уточнение эмоциональных состояний радости, грусти, злости, испуга, удивления в беседах с детьми и на вводных занятиях.

Второй блок предназначен для подготовки детей к последующему этапу коррекционной работы, а именно – активному формированию эмоциональной лексики, состоящей из слов, называющих антонимы, синонимы, чувства, переживаемые самим говорящим или другим лицом.

Таким образом, вышеперечисленные блоки подготовительного этапа реализуются на вводных занятиях коррекционной программы, на каждое из 5 эмоциональных состояний отводиться по 2 занятия, в рамках которых достигаются установленные выше цели и задачи каждого блока. Так же следует отметить, что на вводных занятиях уже начинается работа по развитию навыков синонимии и антонимии, по развитию насыщенной эмоциональными лексемами связной речи.

Основной этап.

Данный этап направлен на формирование эмоциональной лексики, выразительных связных высказываний и речевой коммуникации, а также на развитие паралингвистических средств общения.

Целью основного этапа является, формирование паралингвистических средств общения, эмоциональной лексики, состоящей из слов, называющих антонимы, синонимы, чувства, переживаемые самим говорящим или другим лицом.

Первый блок направлен на развитие паралингвистических средств общения. Можно выделить основные задачи в рамках данного блока работы: научить детей различать эмоции по схематическим изображениям; сформировать умение передавать заданное эмоциональное состояние, используя мимические, пантомимические средства и графические приемы; развивать способность понимать свои чувства и чувства других людей с помощью игровых и музыкальных приемов.

Второй блок ориентирован на обогащение словаря эмоциональной лексики, на развитие навыков синонимии и антонимии, на развитие связной речи.

Обучение детей организовано таким образом, чтобы мотивировать употребление данной лексики в словосочетаниях, предложениях и связных высказываниях. Поставленная цель обусловливает выполнение следующих задач: расширение словарного запаса в области эмоциональной лексики, называющей чувства, переживания самого говорящего или другого лица; формирование синонимических и антонимических отношений; развитие самостоятельных связных высказываний на основе эмоциональных, чувственных образов.

Заключительный этап.

На данном этапе логопедической программы закрепляются все знания и навыки, полученные детьми на предыдущих этапах работы. В рамках заключительного этапа проводятся логопедические занятия, с использование более сложных вариантов заданий, также эффективными будут различные игры с эмоциональной лексикой: «Театр эмоций», «Лото настроений» и т.д.

Выводы. В результате проведения специальной работы на основе вышеописанных этапов дошкольники с речевой патологией смогут дифференцировать различные эмоциональные состояния, владеть синонимией и антонимией, паралингвистическими средствами общения, научаться образовывать формы субъективной оценки предметов и их качеств, правильно и точно употреблять эмоциональную лексику, в которой эмоциональное отношение к называемому выражается особыми аффиксами на уровне словосочетаний, простых и сложных предложений, а также в самостоятельных связных высказываниях.

Таким образом, коррекционная работа по формированию эмоциональной лексики у детей с общим недоразвитием речи III уровня старшего дошкольного возраста позволит качественно изменить уровень их речевого развития. Следует отметить, что коррекционное обучение не ограничивается предложенной системой методических приемов, блоков и направлений работы.

Литература:

1. Алексеева, М.М., Яшина, В.И. Овладение оценочной лексикой как условие формирования социальной активности старших дошкольников [Текст] / М.М. Алексеева. // Психолого-педагогические механизмы формирования качеств социально-активной личности. – М., 1986. – 252 с.

2. Кондратенко, И.Ю. Особенности овладения эмоциональной лексикой детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Дифектология. – 2002. - №6. – С. 51-59.

3. Кондратенко, И.Ю. Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / И. Ю. Кондратенко. – СПб., 2006. – 240 с.

4. Марцун, Н.С. Особенности эмоционально-оценочной лексики детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст] / Под ред. А.П. Солодкова. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2010. – 534 с.

5. Методы развития эмоциональной сферы дошкольников речи детей / под ред. Т.Б. Полянской. – М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.

УДК 159.9

доктор психологических наук, профессор Литвиненко Наталья Валерьевна
Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбург);
магистрант Прокопенко Татьяна Игоревна
Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбург)

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ: ПОСТАНОВКА И РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ

Аннотация. В статье раскрывается вопрос о социально-психологической готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе. Авторы анализируют условия для полноценного развития социально-психологической готовности к школьному обучению. В статье представлены результаты эмпирического исследования уровня социально-психологической готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе.

Ключевые слова: социально-психологическая готовность, старший дошкольник, семья, сверстники, коммуникация.

Annotation. The article deals with the issue of socio-psychological readiness of children of preschool age to school. The authors analyze the conditions for the full development of social and psychological readiness for school. The article presents the results of an empirical study of the level of socio-psychological readiness of children of preschool age to school.

Keywords: socio-psychological readiness, senior preschooler, family, peers, communication.

Введение. Поход в школу - это переломный момент в жизни ребенка, в формировании его личности. В жизни ребенка происходят изменения: устанавливается новая система отношений с окружающими людьми, складываются новые формы деятельности, выдвигаются иные задачи. Для того чтобы ребенок к концу старшего дошкольного возраста достиг уровня физического и психического развития, необходимо организовывать его воспитание, подготовить его к успешному выполнению школьных обязанностей, к другому образу жизни.

Психологическая готовность ребенка к обучению в школе представлена в форме учебной деятельности и характеризуется готовностью к усвоению определенной части культуры, включенной в содержание образования. Психологическая готовность представляет собой сложное структурно-системное образование, а также охватывает все стороны детской психики. Л.И. Божович отмечала, что «готовность к обучению в школе складывается из определенного уровня развития мыслительной деятельности, познавательных интересов, готовности к произвольной регуляции своей познавательной деятельности и к социальной позиции школьника» [1]. Аналогичные взгляды развивал и А.В. Запорожец, отмечая, что «готовность к обучению в школе «представляет собой целостную систему взаимосвязанных качеств детской личности, включая особенности ее мотивации, уровня развития познавательной, аналитико-синтетической деятельности, степень сформированности механизмов волевой регуляции действий и т.д.» [3].

Изложение основного материала статьи. С целью определения уровня сформированности социально-психологической готовности старшего дошкольника к обучению в школе мы провели психодиагностическое обследование. Оно проходило на базе МБДОУ №22 г. Оренбурга. В нем принимали участие 32 ребенка старшей группы детского сада, из них 18 девочек и 14 мальчиков. В ходе психодиагностического обследования мы использовали следующие методики:

- методика Рене-Жиля, направленная на определение у ребенка социальной приспособленности. С помощью этой методики мы выявили: на сколько любознателен ребенок, стремление его к доминированию, общительный или он с окружающими, адекватность в общение. Эта методика помогла нам определить и его взаимоотношение с окружающими, например отношение его со своей семьей, родным, близким, отношение к сверстникам;
- методика «Мозаика», эта методика помогла нам изучить особенности межличностных отношений между детьми в группе сверстников, в том числе: степень эмоциональной вовлеченности ребенка в действия сверстника; характер участия в действиях сверстника, характер и степень выраженности сопереживания сверстнику, характер и степень проявления просоциальных форм поведения в ситуации, когда ребенок стоит перед выбором действовать «в пользу другого» или «в свою пользу»;
- методика «Рукавички» Г.А. Цукерман, направленная на выявление сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества;
- Методика Дж.Гилфорда в модификации Я.И.Михайловой, с помощью которой диагностировалось развитие социального интеллекта»;
- Методика А.М.Щетинина, направленная на изучение способностей детей к партнерскому диалогу.

Анализируя результаты тестирования по методике Рене-Жиля, представленные в таблице 1, можно констатировать, что у детей доминируют отношения к матери (62 %), к родителям (51%), а затем к отцу (45%). Четвертое место в иерархии значимости отношений в семье занимают отношения к братьям и сестрам (сибсы) – 41%. Общение с отцом для старших дошкольников менее значимо, чем с матерью и сибсами. Менее выражено отношение к бабушке и дедушке - 32%. Семья является важным фактором, которая оказывает на ребенка старшего дошкольного возраста огромное влияние и способствует его гармоничному развитию.

Таблица 1

Процентное соотношение результатов исследования по методике Рене-Жиля у детей старшего дошкольного возраста

№ шкалы	Название шкалы	Личностные отношения дошкольника с окружающими
1	Отношение к матери	62%
2	Отношение к отцу	45%
3	Отношение к матери и отцу, как родительской паре	51%
4	Отношение к братьям и сестрам	41%
5	Отношение к бабушке и дедушке	32%
6	Отношение к другу	29%
7	Отношение к воспитателю	30%

Отношение к другу (29%) и воспитателю (30%) занимают последние места в таблице шкал, так как влияние сверстников и значимых взрослых (воспитателя) проявляется у детей старшего дошкольного возраста позже.

Проведение методики «Мозаика» в группе позволило исследовать практическую освоенность нравственных норм, ориентацию на доброжелательное отношение и интерес ребенка к сверстнику через проявление сопереживания, эмоционального соучастия и деятельного содействия, помощи в группе детей.

На основе полученных результатов можно отметить, что равнодушие или отсутствие эмоциональной вовлеченности инициативности (рис.1) наблюдается у одного ребенка (3%). В процессе оценивая действий ребенка, испытуемый пассивно наблюдал за процессом со стороны, проявлял безучастие к происходящему.

Низкая степень эмоциональной вовлеченности (короткие отрывочные взгляды в сторону сверстника) наблюдаются у 6 человек (19%). Отрицательными проявлениями выступали насмешки, критика со стороны испытуемых. Дети отказывали друг другу в помощи, несмотря на просьбу, расстраивались по причине успеха сверстника.

Для большей части детей 16 человек (50%) характерна средняя степень эмоциональной вовлеченности. Дошкольники в доступной для их возраста форме выражали внимание, оказывали помощь при возникновении трудностей, делились, утешали и эмоционально поддерживали в момент огорчения. Также для данной группы детей было характерно непоследовательное и неустойчивое отношение к сверстнику. В условиях соперничества некоторые дошкольники были подвержены эмоциям и аффектам, значительно увеличивалось число негативного эмоционального реагирования на сверстника, нравственные чувства заметно снижались, возрастал эгоцентризм.

Высокая степень эмоциональной вовлеченности наблюдалась у 9 детей (28%). Дети стремились к оказанию посильной помощи, давали рекомендации. Полученные экспериментальные данные свидетельствуют о том, что дети старшего дошкольного возраста способны к разнообразному проявлению взаимопомощи. Результаты показали, что характер эмоциональной вовлеченности и поддержки во много зависел от характера отношений между детьми.

Рисунок 1. Процентное распределение испытуемых по уровню эмоциональной вовлеченности

Результаты методики «Рукавички» Г.А. Цукерман представлены на рисунках 2 и 3. Из гистограммы (рис.2), мы видим, что низкий уровень совместной деятельности наблюдается у 6 (19%) дошкольников. В узорах рукавичек преобладают различия. При выполнении задания дети не смогли договориться и прийти к общему согласию. Средний уровень совместной деятельности характерен для 16 детей (50%). В узорах наблюдается частичное сходство в цвете или в форме некоторых деталей. Высокий уровень сформированности совместной деятельности у 10 испытуемых (31%). Дети активно обсуждали возможные варианты узоров и способы раскрашивания рукавичек, активно выстраивали совместные действия и следили за реализацией принятого замысла. Рукавички дошкольников были украшены одинаковыми узорами цветами.

На рисунке 3 наглядно изображено распределение результатов по методике А.М. Щетинина. Высокий уровень способностей к партнерскому диалогу выявлен у 7 дошкольников (22%). Дети показали умение спокойно и терпеливо слушать, понимать речь, всегда отвечали на вопросы, последовательно и ясно излагали свои мысли, показали владение основными элементами культуры общения, умение активно вступать в диалог.

Средний уровень развития способностей к партнерскому диалогу отмечен у 20 детей (62%). Для детей данной группы характерно умение слушать и понимать речь, но они иногда перебивали собеседника, не соглашались, раздражались и проявляли недостаточно терпения при слушании партнера.

Рисунок 2. Процентное распределение испытуемых по сформированности совместной деятельности

Низкий уровень развития способностей к партнерскому диалогу показали 5 дошкольников (16%). Во время диалога дети редко использовали слова речевого этикета, были невнимательны, не проявляли ни одного из компонентов способности к партнерскому диалогу или проявляли небольшое количество из указанных свойств.

Рисунок 3. Процентное распределение испытуемых по уровню развития способностей к партнерскому диалогу

Диагностика развития социального интеллекта Дж. Гилфорда в модификации Я.И. Михайловой включает в себя два адаптированных субтеста: «Истории с завершением» и «Группы экспрессии».

По методике исследования социального интеллекта (рис.4) мы получили следующие результаты: по первому субтесту «Истории с завершением» высокий уровень был выявлен у 16% детей (5 человек), средний уровень – у 71 % испытуемых (29 человек), низкий уровень выявлен 13% дошкольников (4 человека). По второму субтесту «Группы экспрессии» высокий уровень показали 9 % детей (3 человека), средний уровень – 75 % дошкольников (24 человека), низкий уровень – 16% испытуемых (5 человек).

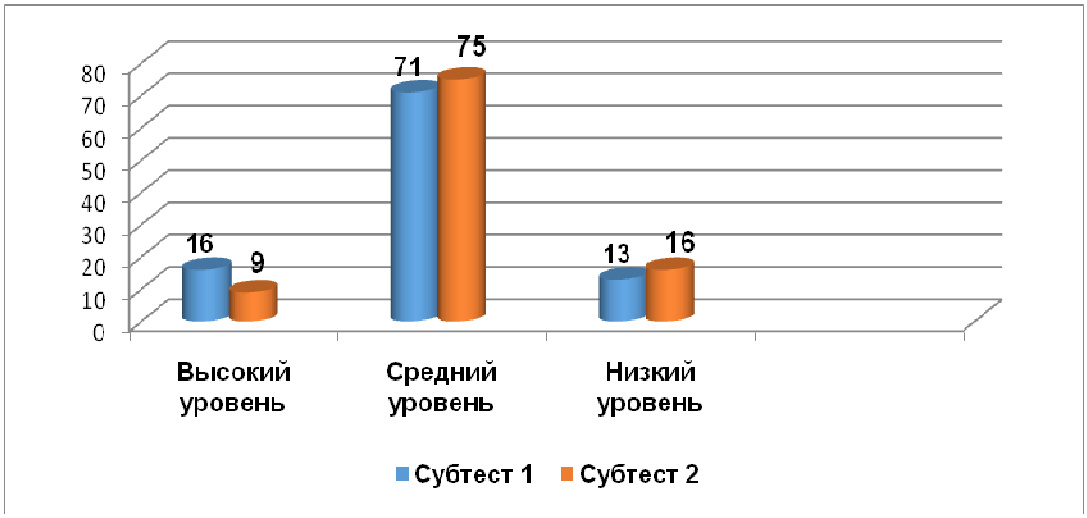


Рисунок 4. Исследование развития социального интеллекта, %

Обобщая результаты исследования социального интеллекта детей дошкольного возраста, можно сделать вывод, что существуют проблемы в межличностных отношениях старших дошкольников. В основном по субтестам наблюдается средний уровень социального интеллекта. Дети не способны в полной мере извлечь информацию о поведении людей, понимать язык невербального общения, высказывать быстрые и точные суждения о людях, успешно прогнозировать их реакции в заданных обстоятельствах, проявлять дальновидность в отношениях с другими. Дошкольники испытывают затруднения в понимании связи между поведением и его последствиями, в прогнозировании поведения людей, что усложняет их взаимоотношения со сверстниками.

Нами были объединены результаты методик «Мозаика», методика «Рукавички» Г.А. Цукерман, «Диагностика развития социального интеллекта» Дж.Гилфорда , «Диагностика способностей детей к партнерскому диалогу» А.М. Щетинина. Данные психодиагностического тестирования представлены в сводной таблице 2 результатов сформированности социально-психологической готовности старших дошкольников к школе.

Исходя из полученных результатов, большинство испытуемых (62%) по результатам исследования методик имеют средний уровень социально-психологической готовности к обучению в школе. Также имеются испытуемые, которые показали низкий (17%) и высокий (21%) уровни социально-психологической готовности к обучению в школе. Исходя из результатов исследования, испытуемым, имеющим низкий и средний уровни необходимы систематические занятия, направленные на повышение уровня психологической готовности к обучению в школе.

Низкий показатель социально-психологической готовности к школьному обучению может способствовать понижению активности ребёнка в учебной деятельности и, как следствие, снижению познавательных интересов, низкой успеваемости.

Опыт общения, полученный в дошкольном возрасте, во многом определяет успешность человека в сфере общения на протяжении всех последующих этапов развития. Становление коммуникативной компетентности и приобретение коммуникативного опыта должно стать сферой пристального и целенаправленного внимания педагога и, конечно, роль воспитателя в формировании коммуникативной компетентности ребенка трудно переоценить.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования социально-коммуникативное развитие рассматривается как одно из основных направлений. Социально-коммуникативное развитие дошкольников направленно на:

- усвоение системы ценностей и норм, принятых в обществе;
- формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками;
- развитие навыков общения и взаимодействия с взрослыми и сверстниками;
- развитие эмоциональной отзывчивости, сопереживания;
- становление самостоятельности и саморегуляции собственных действий;
- формирование уважительного отношения к окружающим людям.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования представлены требования, к условиям развития коммуникативной сферы дошкольника:

- создание условий для эмоционального благополучия ребенка в процессе взаимодействия со взрослыми и сверстниками с целью формирования у дошкольников положительного образа взрослого и сверстника как субъектов общения;
- учет возрастных особенностей развития общения дошкольников;
- опережающая инициатива взрослого в формировании коммуникативной компетентности;
- создание условий для получения позитивного опыта общения и становления различных форм взаимодействия со взрослыми и сверстниками с целью полноценного психического развития и позитивной социализации ребенка [2].

Старший дошкольный возраст является чувствительным периодом для формирования социально-психологической готовности ребенка к обучению в школе. В старшем дошкольном возрасте у ребенка активно формируется потребность в уважении и признании со стороны взрослого. Ребенок начинает осознавать, какое положение он занимает в обществе, свои желания и реальные возможности. Дети в старшем дошкольном возрасте способны без помощи взрослых разрешать разногласия, доказывать свою точку зрения и соотносить ее с точкой зрения сверстников.

Старшие дошкольники способны оперировать в уме различными представлениями, осознавать свои цели, а также способы их достижения, чувства, переживания и результаты. Они успешно овладевают навыкам соблюдения норм, при отсутствии внешнего контроля со стороны взрослых, даже если данные правила противоречат интересам и желаниям ребенка.

Закладка отношения к жизни и обществу у ребенка формируется в процессе освоения социального пространства. Каждый из компонентов среды дошкольной образовательной среды, оказывает особое влияние на формирование социально-коммуникативной подготовленности у старших дошкольников.

Средствами формирования социально-психологической готовности в дошкольном возрасте является окружающая среда, в которой он живет и развивается. От среды, в которой развивается ребенок, зависит, какими у него будут ценностные установки и взаимоотношения с окружающими людьми [3].

Постоянное сотрудничество ребенка со взрослым и создание для ребенка ситуации успеха, являются важными условиями, обеспечивающими полноценную социально-психологическую готовность детей к школьному обучению. Сотрудничество в данном случае понимается как совместная жизнь ребенка и взрослого, в процессе которого взрослый передает ему человеческий опыт в разных его формах, а ребенок его усваивает, делает его своим, т.е. присваивает. Сотрудничество предполагает активную ориентировку ребенка на взрослого как источника нравственных норм поведения, социального опыта, умений и знаний. Задача взрослых обеспечить такими условиями деятельности, в которых ребенок обязательно встретиться с успехом. Реальный успех, может быть достигнут когда ребенок получает в процессе деятельности заранее заданный результат. Также успех возможен, когда ребенок выполняет известные ему нравственные нормы, совершает нравственные нормы.

Опыт общения ребенка со взрослым является тем объективным условием, вне которого процесс формирования социального интеллекта невозможен или сильно затруднен. Роль взрослого в развитии социально-психологической готовности к обучению в дошкольный период заключается в:

- оценке его деятельности и поведения;
- сообщении ребенку сведений о его индивидуальных личностных особенностях;
- формировании ценностей, социальных нормативов, с помощью которых ребенок впоследствии будет оценивать себя сам [4].

В семье ребенок проводит больше своего времени, и она оказывает на ребенка большое влияние в его внешнем развитии. А уже сверстники и иная среда на ребенка в дошкольном возрасте влияет чуть позже. В этом возрасте дети понимают, что у каждого человека свой опыт, каждый индивидуален по себе, у всех разные чувства, мысли, вкус [5].

Выводы. Значимость социально-психологической готовности дошкольников к обучению в школе велика, важно, чтобы у будущих первоклассников были развиты все её компоненты: коммуникативный, мотивационный, эмоционально-волевой, интеллектуальный. Все перечисленные выше компоненты составляют основу успешной школьной адаптации. Также стоит отметить, что первым институтом социализации является семья и поэтому не только образовательная среда оказывают влияние на подготовку ребёнка, но и благоприятная семейная настрой и обстановка должны способствовать успешному вхождению ребёнка в новую школьную жизнь.

Литература:

1. Конева О.Б. Психологическая готовность детей к школе: Учебное пособие. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2000. 32 с.

2. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М., 1960.

3. Леонтьева А. В. Родители являются первыми педагогами своих детей // Дошкольное воспитание. 2013. № 8. С. 57–59.

4. Гуткина Н.И. Психологическая подготовка детей к школе в группе развития // Активные методы в работе школьного психолога. М., 1990.

5. Венгер Л.А., Венгер А.Л. Готов ли ваш ребенок к школе? М., 1994.

6. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе.М., 1993.

7. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребенка / Под ред. Рузской А. Г. М.: Изд-во Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 384 с.

8. Литовкина А. В., Еремина О. Н., Хайминова А. В. Психологические особенности общения детей старшего дошкольного возраста // Молодой ученый. 2015. №21. С. 705-707. URL https://moluch.ru/archive/101/22714/

УДК: 159.964; 159.942

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры глубинной психологии и психотерапии, факультет психологии Маричева Анастасия Викторовна
Таврическая академия (структурное подразделение)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Симферополь);
магистрант I курса, факультет психологии Курикша Светлана Игоревна
Таврическая академия (структурное подразделение)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Симферополь)

ФЕНОМЕН КОНТРПЕРЕНОСА КАК «ЭМПАТИЧЕСКОЙ ОШИБКИ» АНАЛИТИКА С ПОЗИЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФАЙЛИНГА НЕВЕРБАЛЬНОЙ ЭКСПРЕССИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена раскрытию механизма, ответственного за реализацию феномена контрпереноса, описываемого в рамках глубинной психологии. Вскрыть основание этого феномена помогает его рассмотрение с позиции общей психологии эмоций и психофизиологии на основании психологического профайлинга невербальной экспрессии эмоциональных состояний личности. Описываемое эмпирическое исследование показывает, что восприятие состояния другого человека избирательно и связано с неосознаваемым состоянием воспринимающего. Эта закономерность объясняет возникновение «эмпатической ошибки» в процессе психотерапевтической диагностики.

Ключевые слова: контрперенос, профайлинг, экспрессия эмоциональных состояний, система удалённого трекинга глаз RED 250, эмоциональный интеллект.

Annotation. The article is devoted to the disclosure of the mechanism responsible for the realization of the countertransference phenomenon described in the framework of psychology of unconscious. To reveal the basis of this phenomenon helps its consideration from the standpoint of the general psychology of emotions and psychophysiology based on the psychological profiling of non-verbal expression of the emotional states of the individual. The empirical study described shows that the perception of the state of another person is selective and is associated with the unconscious state of the perceiver. This pattern explains the emergence of an "empathic error" in the process of psychotherapeutic diagnostic.

Keywords: countertransference, profiling, expression of emotional states, remote tracking eye-system RED 250, emotional intelligence.

Введение. В своей профессиональной деятельности психолог-консультант так или иначе производит операцию типизации черт клиента. «Profiling» происходит от английского слова «profile» или «профиль», то есть «профилирование» или портретирование. Разнообразные научные типологии личности являются основой психологического профилирования, которое выступает частью психологической диагностики при выявлении проблем и затруднений личности. Психоаналитический метод, как таковой, соединяет обе грани данной работы, где терапевтический эффект достигается посредством и в процессе диагностики, с учетом выявленных типичных (и тем самым, связанных с невротической или иной симптоматикой) черт и черт уникально-индивидуальных.

При этом в данном процессе нередко возникают ошибки диагностики и их анализ зачастую приводит к дальнейшему развитию и эволюции психоаналитического метода. Примером тому выступает феномен контрпереноса, который связан с бессознательной реакцией аналитика на поведение и эмоциональную динамику анализанта, которая детерминирует возможные огрехи интерпретации [7].

Изложение основного материала статьи. Данная статья посвящена раскрытию феномена контрпереноса как «эмпатической ошибки» аналитика с позиции психологического профайлинга эмоциональных состояний личности по ее лицевой экспрессии. Для этого мы подойдем к проблеме с трех совершенно различных методологических традиций – с раскрытия понятия контрпереноса в рамках психодинамического подхода, с рассмотрения эмоциональных состояний и их восприятия другим человеком с позиции эмпирических исследований в рамках психологии эмоций, и с позиции психофизиологии для объяснения механизма реализации «эмпатический ошибки» при распознавании эмоций другого человека.

Так мы знаем, что изначально З. Фрейд, начиная с 1912 года рассматривал контрперенос как процесс, детерминирующий образование «слепых пятен» в анализе, приводящий к ложным интерпретациям аналитика, блокирующим ассоциативный процесс анализанта [12, с. 96]. Причем, контрперенос рассматривался преимущественно как специфические эмоциональные реакции и ассоциативные образы, с ними связанные, переживаемые аналитиком.

Зарубежные исследователи, разрабатывающие данную проблематику, описали также и позитивные аспекты контрпереноса [13]. Л. Гринберг (1962) считал, что только с работ П. Хайманн (1950) и Г. Ракера (1968) контрперенос был описан как рабочий аналитический инструмент. Далее Р. Мани-Кёрл (1956) предложил концепцию нормального контрпереноса, закономерно и регулярно возникающего в аналитическом процессе, в которой аналитик принимает на себя родительскую роль, что служит адекватным дополнением к роли, которую принимает на себя пациент. Поскольку контрперенос по определению предполагает реактивацию инфантильных конфликтов, то с его точки зрения, ситуация «родительства» является наиболее подходящей для его возникновения.

Р. Шпиц (1952) и М. Гительсон (1956) описали нормальный контрперенос как «диатрофический», который, по их мнению, соответствует начальной стадии аналитического процесса. Функции контрпереноса были исследованы Г. Ракером (1968) в трех плоскостях: как препятствие (опасные слепые пятна аналитика), как инструмент, позволяющий отследить, что же реально происходит с пациентом, как особое поле, в котором анализируемый может реально приобрести опыт, отличный от первоначального. Во второй половине 80-х годов 20 столетия С. Малдавски (1988) изучает эмпатию в связи с механизмами, характерными для неврозов, перверсий, психопатий и психозов, выделяя в каждом из случаев специфическую эмпатическую установку, и дает различия между эмпатией, контрпереносом и аффективным заражением, акцентируя, что

они не отличаются друг от друга ни в плане аффектов, ни по интенсивности, но существенно разнятся по своему происхождению и способам проявления [13]. Таким образом реакция контрпереноса, приводящая к ошибке в анализе является сама по себе «эмпатической ошибкой» аналитика, подавляющего, изолирующего или иным способом не отдающего себе отчет в собственном текущем эмоциональном состоянии.

Развитие психоаналитического метода и культурной ситуации как рамок его совершенствования давно уже нивелировало роль кушетки как структурного элемента психоаналитической ситуации, а сам метод в его классической форме эволюционировал в целый спектр направлений и практик, объединенных психодинамической методологией. Тем не менее аналитик и анализант оказываются лицом к лицу в современной аналитической ситуации.

Данные совершенно иных методологических традиций – психофизиологического подхода к пониманию сложного человеческого поведения в связи с динамикой эмоциональных регуляторных процессов и общей психологии эмоциональных состояний человека- говорят о том, что при коммуникации с другими людьми большую часть времени мы фокусируем свой взгляд на лице собеседника и именно на основании интерпретации лицевой экспрессии делается заключение об эмоциональном состоянии человека.

На сегодняшний день немного исследований посвящено влиянию эмоционального состояния на восприятие эмоций. Данные проведённых исследований известных учёных в области психологии эмоций (А.А. Бодалева, Г.М. Бреслава, К. Изарда, В.А. Лабунской [1, 2, 5, 6] и др.) подтвердили гипотезу о том, что при общении большинство людей чаще всего концентрируют своё внимание на лицах партнёров, придавая глазам огромное значение. В ряде исследований было установлено, что социальный контроль эмоциональных лицевых экспрессий определён принятыми в обществе нормами поведения. В клинической психиатрии специалисты по мимическим проявлениям определяют состояние больного. В судебной психиатрии существует понятие «маска безумия» как фальсификация мимических расстройств. В медицинской практике диагностическую и прогностическую значимость мимических изменений отмечали Гиппократ, И.Л. Сикорский, Э. Крепелин, И. П. Ковалевский [10] и др.

Данная тема имела научный интерес для А. Шиффенбауэра, который изучал влияние эмоционального состояния человека на восприятие эмоциональной лицевой экспрессии (1974). Полученные результаты свидетельствовали о том, что люди склонны видеть в лицах других те же эмоции, которые они сами испытывают в текущий момент. Из этого следует, что непроизвольное зрительное внимание к эмоции той же модальности, что и актуальное психоэмоциональное состояние индивида вполне естественно.

Прочтение состояния индивида по лицевой экспрессии имеет важное практическое значение в чрезвычайных ситуациях, когда при дефиците информации необходимо принять срочные меры. Выявленный учёными феномен «эмоционального резонанса», базирующийся на механизме биологической обратной связи, позволяет экономить интеллектуальные и временные ресурсы в чрезвычайных ситуациях для оценки состояния либо намерений собеседника.

Неосознанные предпочтения неподвластны контролю человека и тем самым изучение данного вопроса остаётся актуальным на сегодняшний день. Использование современной аппаратной техники позволит зафиксировать и установить взаимосвязь психоэмоционального состояния индивида и его неосознанного выбора при восприятии лицевых экспрессий. Специфику каждого конкретного паттерна Дж. Фруа - Виттман описывал с помощью понятия «центральной тенденции», считая, что она может быть выявлена только при сравнении данного мимического выражения со всеми другими. Он нашел, что при оценке любого экспрессивного состояния одни испытуемые ориентируются на мимические изменения в области глаз, другие – в области рта, хотя предпочтение не является стойким [14].

Роль отдельных признаков экспрессии лица в распознании эмоционального состояния человека интересовала и других исследователей. Н. Хэнавант, используя фотоснимки естественных и наигранных состояний, показал, что верхняя часть лица более информативна при восприятии выражений удивления и страха, а нижняя – при оценке экспрессии радости и счастья [16]. Сравнение результатов, полученных различными авторами, указывает на более высокую информативность мимики нижней части лица.

Многолетние экспертные наблюдения и всесторонний анализ мимических движений позволили П. Экману разработать системы кодирования лицевых паттернов эмоций (FAST), а результатом его работы стало создание фотоэталонов мимических выражений. Результатом совместной работы с У. Фризеном стало появление системы оценки мимических реакций (FACT), позволяющей проводить точную дифференциальную диагностику эмоций и наблюдаемых реакций [15] в рамках диагностического направления – профайлинга, которое на данный момент широко используется за рубежом в различных областях человеческой практики – от юридической психологии и оперативно-розыскных процедур до работы специалистов маркетинга и в области подбора трудовых кадров.

Феномен обратной лицевой связи заинтересовал отечественных учёных в 1970-х гг. В своих психофизиологических исследованиях М.Н. Русалова изучала механизмы и закономерности выражения чувств, а также возможность управления мимикой [10]. Она проводила ряд миографических замеров для определения механизмов эмоциональных лицевых экспрессий, а также учитывала данные по электрокардиографии и кожно-гальваническим реакциям.

В разрабатываемой им нейрокультурной теории П. Экман указал, что мозг точно «указывает» какие лицевые мышцы должны двигаться, чтобы получить определённое выражение лица, соответствующее определённой эмоции. Но разные культуры вносят свои поправки в выражение биологически универсальных эмоций. В процессе общения человек соотносит экспрессии лица партнера со структурами собственного когнитивно-коммуникативного опыта, категоризирует их и благодаря этому понимает чужие состояния, мысли, поступки. По мнению П. Экмана и В.А. Барабанщикова лицо является невербальным «каналом» для восприятия эмоций [4, 15].

Я. Рейковкий выделил несколько причин, из-за которых человек испытывает трудности в понимании эмоций других людей. Он считал, что чувство собственного превосходства и сосредоточенность только на собственной личности приводят к неспособности правильно оценивать и вообще замечать эмоциональное состояние другого человека. Тревога, вызванная собственными или чужими эмоциями, побуждает избегать всего, что могло бы вызвать новые эмоции. Последней причиной является выгода от непонимания эмоций других людей [9]. Современные исследования окуломоторной активности с использованием техник ай-трекинг представлены в работах В.А.Барабанщикова, А.В. Жегалло, В.Н. Носуленко, Е.С.Самойленко [4]. Благодаря одновременному использованию нескольких высокоскоростных ай-трекеров и

специализированного программного обеспечения, решается задача обнаружения конкретных способов взаимодействия людей.

Чтобы проверить вышеобозначенные теоретические положения относительно избирательности распознавания эмоциональной экспрессии другого человека от текущего неосознаваемого эмоционального состояния распознающего, было проведено эмпирическое исследование.

Выборку исследования составили студенты факультета психологии и биологии Таврической Академии Крымского Федерального Университета. Общее количество испытуемых составило 55 человек в возрасте от 18 до 23 лет, из них 25 юношей и 30 девушек. Методы исследования**:** эмпирические включили в себя методику «Шкала дифференциальных эмоций» К. Изарда; четырёхмодальный эмоциональный опросник Л.А. Рабиновича; опросник эмоционального интеллекта «ЭмИн» Д.В. Люсина; диагностика эмоционального интеллекта Н. Холла; статистические были представлены коэффициентом корреляции Пирсона; аппаратные - **с**истемой удаленного трекинга глаз RED 250.

Эксперимент, состоящий из трёх частей, осуществлялся в течение четырёх месяцев (ноябрь 2017 г. - февраль 2018 г.) исследователем С.И. Курикшей на кафедре психофизиологии ТА КФУ под контролем кандидата биологических наук, доцента кафедры С.А. Махина. Исследование проводилось в лаборатории с каждым испытуемым индивидуально с помощью системы удалённого трекинга глаз RED 250 и набора психодиагностических методик [8].

Ход эксперимента. Испытуемый находился перед 22-дюймовым жидкокристаллическим монитором на расстоянии 60-70 см. После завершения калибровки движений глаз (использовалась бинокулярная регистрация с частотой кадров 120 Гц) испытуемым, в первой части эксперимента, на экране монитора предъявлялись 3 вида цветных изображений с набором из 6 лицевых эмоциональных экспрессий: радости, удивления, печали, злости, презрения и страха.

Каждое изображение предъявлялось последовательно, в течение 30000 мс. Испытуемому не давалось никаких инструкций кроме задачи рассматривать предъявляемые изображения. По завершению записи зрительной фиксации, для каждого из трех видов стимулов высчитывался процент внимания к различным эмоциональным выражениям.

Во второй части эксперимента испытуемым последовательно предъявлялось графическое изображение 20 лицевых экспрессий, выражающих различные эмоции. Перед каждым предъявлением, в течение 3 с, появлялась инструкция. Она представляла собой слово, обозначающее эмоцию. Испытуемому необходимо было найти заданную экспериментатором эмоцию и, после осознанного выбора, зафиксировать на ней взгляд. Для поиска необходимой экспрессии отводилось 20 с. Всего нужно было найти 10 эмоций, из которых 6 базовых (злость, радость, страх, обида, удивление, смущение) и 4 повышенной сложности (коварство, задумчивость, хитрость, сосредоточенность). По завершению записи зрительной фиксации определялась правильность выбора испытуемого.

После диагностики на ай-трекере, испытуемым предлагалось приступить к третьей части эксперимента, а именно пройти психологические методики для диагностики доминирующего эмоционального состояния и устойчивых эмоциональных переживаний, склонности к оптимистичности или пессимистичности, к позитивному или негативному эмоциональному фону. Также были предложены две методики для определения степени выраженности эмоционального интеллекта.

Далее проводился статистический анализ возможных взаимосвязей между предпочитаемыми лицевыми экспрессиями и текущим эмоциональным состоянием человека отдельно для трех видов стимулов (реальных изображений лиц, эмотиконов и схематических изображений лиц); зависимостей осознанного выбора лицевых экспрессий от уровня развития эмоционального интеллекта индивида. Статистическая обработка и анализ экспериментальных данных производилась с использованием программного пакета «STATISTICA». Для анализа возможных взаимосвязей между предпочитаемыми лицевыми экспрессиями и текущим эмоциональным состоянием человека использовался критерий r Пирсона. Метод позволяет определить статистическую связь между этими двумя признаками. Статистически значимыми считались корреляции и различия при $p \leq 0,05$.

Из проведённого опроса испытуемых, можно предварительно установить, что на изображениях реальных лиц и схематических изображениях лиц легче узнать эмоции чем, на эмотиконах. Базовые эмоции, (радость, злость, удивление, смущение¸ обиду) испытуемым, по их мнению, было легче распознать, чем сложные эмоции. Наибольшее затруднение возникло при выборе экспрессий коварства и хитрости. Дифференцировать эти две эмоции оказалось сложнее всего, скорее всего потому, что степень распознавания таких эмоций будет зависеть от уровня развития межличностного интеллекта испытуемого и от частоты переживания данной эмоции и использования её в своей мимике.

Для изображений реальных лиц получено 13 статистически значимых корреляций шкал методики дифференциальных эмоций и методик на эмоциональный интеллект: длительность зрительного внимания к экспрессии *удивление* имеет положительную связь с эмоциями «Удивление» (r=0,276; p=0,041), «Гнев» (r=0,321; p=0,017), «Страх» (r=0,341; p=0,011), «Вина» (r=0,272; p=0,044) и «Индексом тревожно-депрессивных эмоций» (ТДЭМ) (r= 0,298; p= 0,027); длительность зрительного внимания к экспрессии *злость* имеет положительную связь с эмоциями «Горе» (r=0,318; p=0,018), «Отвращение» (r=0,485; p=0,000), «Презрение» (r=0,391; p=0,003), «Индексом острых негативных эмоций» (НЭМ) (r=0,394; p=0,003) и отрицательную связь с эмоциями «Интерес» (r=-0,336; p=0,012), «Радость» (r=-0,326; p=0,015), «Индексом положительных эмоций» (ПЭМ) (r=-0,346; p= 0,01); длительность зрительного внимания к экспрессии *презрение* имеет положительную связь с эмоцией «Горе» (r = 0,289; p=0,032).

Для эмотиконов получено 6 статистически значимых корреляций: длительность зрительного внимания к экспрессии *радость* имеет положительную связь с эмоцией «Радость» (r = 0,376; p=0,005); длительность зрительного внимания к экспрессии *печаль* имеет положительную связь с эмоцией «Горе» (r = 0,266; p=0,049); длительность зрительного внимания к экспрессии *злость* имеет положительную связь с эмоциями «Отвращение» (r=0,479; p=0,000), «Презрение» (r=0,391; p=0,003) и «Индексом острых негативных эмоций» (НЭМ) (r= 0,271; p= 0,045); длительность зрительного внимания к экспрессии *презрение* имеет отрицательную связь с эмоцией «Радость» (r =- 0,268; p=0,048).

Для схематических изображений лиц получено 12 статистически значимых корреляций: длительность зрительного внимания к экспрессии *радость* имеет положительную связь с эмоцией «Радость» (r=0,399; p=0,003) и отрицательную связь с эмоциями «Гнев» (r = -0,279; p=0,039), «Отвращение» (r=-0,288; p=0,033),

«Индексом острых негативных эмоций» (НЭМ) (r=-0,317; p= 0,018); длительность зрительного внимания к экспрессии *злость* имеет положительную связь с эмоциями «Горе» (r=0,276; p=0,041), «Отвращение» (r=0,276; p=0,041), «Индексом острых негативных эмоций» (НЭМ) (r=0,289; p=0,032) и отрицательную связь с эмоциями «Радость» (r=-0,342; p=0,011), «Индексом положительных эмоций» (ПЭМ) (r=-0,355; p= 0,008); длительность зрительного внимания к экспрессии *презрение* имеет положительную связь с эмоциями «Отвращение» (r=0,438; p=0,001), «Презрение» (r=0,323; p=0,016), «Индексом острых негативных эмоций» (НЭМ) (r= 0,304; p= 0,024).

Для изображений реальных лиц получено 5 статистически значимых корреляций по четырёхмодальному эмоциональному опроснику Л.А. Рабиновича. Длительность зрительного внимания к экспрессии *удивление* имеет положительную связь с эмоцией «Радость» (r=0,403; p=0,002) и отрицательную связь с эмоцией «Печаль» (r =-0,351; p=0,009); длительность зрительного внимания к экспрессии *злость* имеет положительную связь с эмоцией «Печаль» (r=0,339; p=0,011); и отрицательную связь с эмоцией «Радость» (r =-0,368; p=0,06); длительность зрительного внимания к экспрессии *презрение* имеет отрицательную связь с эмоцией «Радость» (r =-0,349; p=0,009).

Для эмотиконов получено 2 статистически значимые корреляции: длительность зрительного внимания к экспрессии *злость* имеет отрицательную связь с эмоцией «Радость» (r = -0,290; p=0,032); длительность зрительного внимания к экспрессии *презрение* имеет отрицательную связь с эмоцией «Радость» (r = -0,279; p=0,039).

Для схематических изображений лиц получено 2 статистически значимые корреляции: длительность зрительного внимания к экспрессии *злость* имеет отрицательную связь с эмоцией «Радость» (r =-0,291; p=0,031); длительность зрительного внимания к экспрессии *презрение* имеет отрицательную связь с эмоцией «Радость» (r = -0,309; p=0,021).

Таким образом, было получено 40 статистически значимых корреляций.

Обобщенные интерпретации полученных результатов:

- Экспрессию злости легче распознать при доминировании положительных эмоций и склонности индивида к оптимизму и наоборот, отсутствии отрицательных эмоций и склонности к пессимизму.
- Чем больше выражено текущее состояние удивления, тем легче распознать экспрессию этой же модальности и сложнее определить экспрессию задумчивости.
- Большая выраженность стыда как доминирующего состояния индивида позволяет легче распознать экспрессию смущения.
- Чем лучше развито управление собственными эмоциями, тем сложнее распознать эмоцию радости в лицевых экспрессиях других людей.

Выводы. В ходе экспериментального исследования, с помощью системы удалённого трекинга глаз RED 250 и двух психодиагностических методик дифференциальных эмоций и эмоционального опросника Л.А. Рабиновича, установлена статистическая зависимость между актуальным психоэмоциональным состоянием индивида и его неосознаваемыми предпочтениями эмоциональных лицевых экспрессий.

Установлено, что выраженные положительные эмоции и склонность к ним будут влиять на выбор положительных эмоций, а отрицательные эмоции будут выбираться индивидами в большей степени склонными к отрицательным эмоциям, а также имеющими текущее отрицательное эмоциональное состояние, то есть: чем меньше выражено текущее состояние радости и интереса, а больше выражено состояние горя, отвращения, презрения, печали и острых негативных эмоций, тем дольше неосознанное зрительное внимание к эмоции злости; фиксация на эмоции презрения выявлена при текущем состоянии горя и отсутствии склонности к оптимизму; переживание отвращения, презрения, острых негативных эмоций и отсутствие склонности к положительным эмоциям указывает на более длительное внимание к эмоции презрения; чем больше выражено текущее состояние радости, тем дольше испытуемый смотрит на эмоцию этой же модальности; на эмоции печали фиксируются индивиды с выраженным текущим состоянием горя.

Эмоция удивления, являющаяся, по классификации К. Изарда, нейтральной эмоцией, выбирается индивидами с выраженными отрицательными эмоциями на момент исследования, но склонными к оптимистичности, с преобладающим позитивным эмоциональным фоном.

Выявлена подавляющая корреляция между различными аспектами эмоционального интеллекта и успешностью идентификации эмоции злости. Результаты исследования указывают на то, что уровень развития нескольких сторон эмоционального интеллекта (общий уровень эмоционального интеллекта, управление своими эмоциями, управление чужими эмоциями и межличностный эмоциональный интеллект) связан в первую очередь с тем, как хорошо удается человеку распознавать агрессивные эмоции на лицах других людей.

Установлена статистическая связь между психоэмоциональным состоянием индивида, уровнем развития некоторых сторон эмоционального интеллекта и осознанным зрительным выбором (т.е. длительностью зрительного внимания) конкретных эмоциональных лицевых экспрессий, что проявляется в том, что: выраженный стыд позволяет легче распознать экспрессию смущения; при текущей эмоции удивления легче распознать экспрессию этой же модальности и сложнее определить экспрессию задумчивости; люди, склонные к оптимизму, с доминирующими положительными эмоциями легче распознают экспрессию злости, чем те, кто имеет негативный эмоциональный фон и пессимистическую направленность; экспрессию радости сложнее распознать при выраженной склонности к управлению собственных эмоций.

Таким образом, феномен контрпереноса связан с «эмпатической ошибкой», при которой, чем более верно распознана эмоция анализанта, тем легче осуществляется проекция собственных смыслов аналитика, связанных с данной эмоцией на жизненную ситуацию анализируемого.

Основываясь на психофизиологическом подтверждении механизма, который поддерживает реализацию феномена контрпереноса, можно сделать вывод о необходимости обязательной психологической проработки эмоциональных проблем и специальном развитии эмоционального интеллекта будущих психологов-консультантов для того, чтобы переживаемые ими эмоции были легко доступны осознанию, а также, сложные эмоциональные переживания анализанта не приводили бы к «эмпатической ошибке» аналитика в процессе психологического профайлинга и диагностики проблем и затруднений личности.

Литература:

1. Бодалев, А.А. Личность и общение / А.А. Бодалев - М. Педагогика, 1983 - С. 50.

2. Бреслав, Г.М. Психология эмоций / Г.М. Бреслав. - М.: Смысл; издательский центр Академия, 2004. - 544 с.
3. Выготский, Л.С. О двух направлениях в понимании природы эмоций в зарубежной психологии в начале XX века / Л.С. Выготский // Вопросы психологии - 1968. - № 2. - С. 157 - 159.
4. Жегалло, А. В. Проблема регистрации окуломоторной активности в парном компьютеризированном эксперименте / А. В. Жегалло, О. А. Куракова, А. Н. Харитонов // Познание в деятельности и общении / Отв. ред. В. А. Барабанщиков, В. Н. Носуленко, Е. С. Самойленко. - М.: ИП РАН–МГППУ, 2011. - С. 52-56.
5. Изард, К. Э. Психология эмоций / К.Э. Изард // Пер.с англ. Братчикова – Екатеринбург: Урал.гос.пед.унт., 2012. – 146 с.
6. Лабунская, В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. / В.А. Лабунская. – Ростов: Феникс, 1999. - С. 121-125.
7. Маричева, А.В. Роль контрпереноса в психоаналитическом исследовании бессознательного субъекта / А.В. Маричева // Гуманитарный вестник ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет им. Григория Сковороды» - Приложение 1 к Вып. 29 - Том 4: Тематический выпуск «Международные Челпановские психолого-педагогические чтения». - М.: Гнозис, 2013. - С. 216 - 222
8. Махин, С.А. Анализ зрительного восприятия эмоциональных лицевых экспрессий с помощью окулографических методов / С.А. Махин, С.И. Курикша // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Серия: Педагогика. Психология. - 2017. - № 4 (10). - С. 96-99.
9. Рейковский, Я. Экспериментальная психология эмоций / Я. Рейковский. - М.: Прогресс, 1979. - С. 133–179.
10. Русалова, М.Н. Экспериментальные исследования эмоциональных реакций человека / М.Н. Русалова. - М.: Наука, 1979. - 170 с.
11. Самойленко, Е.С. Проблемы сравнения в психологическом исследовании. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. - 416 с.
12. Фрейд, 3. Советы врачу при психоаналитическом лечении / З.Фрейд // О психоанализе, пять лекций. Методика и техника психоанализа. — СПб.: Алетейя, 1998. — С. 189-201
13. Эра контрпереноса: Антология психоаналитических исследований // Романов И.Ю. (Ред.) - М.: Академический проект, 2005. - 564 с.
14. Frois-Wittman, J. The judgment of facial expression // Recognition of facial expression. - N. Y.: Arnopress, 1975. - P. 113–151.
15. Ekman, P. Facial expression and emotion // American Psychologist. - 1993. - Vol. 48. - P. 384–392.
16. Hanawant, N. The role of the upper and lower parts of the face as a basis for judging facial expressions // Journal of general psychology. - 1944. - Vol. 31. - P. 23–36.

Психология

УДК:159.98
кандидат психологических наук, доцент Минуллина Аида Фаридовна
Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань);
кандидат медицинских наук, доцент Пыркова Ксения Вячеславовна
Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань)

ОПЫТ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ В ПРОГНОЗИРОВАНИИ ПОДРОСТКОВ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

Аннотация. В статье представлены результаты проведенного пилотного исследования психических состояний, прогнозирования и их взаимосвязи у детей подросткового возраста с детским церебральным параличом (ДЦП). Все подростки обучались по общеобразовательной программе. Для реализации поставленной цели были использованы следующие методы: тестовый метод с использованием методики «Способность к прогнозированию» Л.А. Регуша; контент-анализ самоотчетов описания психических состояний (радость, гнев, спокойствие), метод математической обработки данных: корреляционный анализ по Пирсону. В рамках контент анализа были выявлены смысловые компоненты описаний психических состояний, переживаемых в прошлом: оценка/сравнение, родственники/близкие, единение/принятие, чувства/эмоции/переживания, причины, регуляция/саморегуляция, деятельность, мышление/рефлексия, условие/место, желания/мечты, реакции/поведение, физиологические процессы, общение. Выделенные смысловые единицы относились как к внешним маркерам (напр, общение и единение с кем-либо), так и внутренним (чувства, оценочным суждениям и размышлениям). Часть подростков с ДЦП в описаниях негативных состояний прибегали к регулятивным приемам, указывая на путь или способность к преодолению трудностей. Корреляционный анализ выявил уровень и значимость связи качеств мышления, определяющих способность к прогнозированию. Наибольшее количество связей с психическими состояниями имели общая прогностическая способность и осознанность мышления.
Ключевые слова: психическое состояние, эмоциональная компетентность, прогнозирование, нарушение опорно-двигательного аппарата, подростковый возраст.
*Annotation.*The article presents the results of a pilot study of mental states, prognosis and their relatio nship in adolescent children with cerebral palsy (cerebral palsy). All teenagers were trained in the general education program. To implement the goal, the following methods were used: a test method using the "Ability to Forecast" technique. Regusa; content analysis of self-reports describing mental states (joy, anger, tranquility), a method of mathematical data processing: a correlation analysis of Pearson.In the context of the content analysis, the semantic components of the descriptions of mental states experienced in the past were revealed: evaluation / comparison, relatives / close, unity / acceptance, feelings / emotions / experiences, causes, regulation / self-regulation, activity, thinking / reflection, condition / wishes / dreams, reactions / behavior, physiological processes, communication. The allocated semantic units were treated as external markers (eg, communication and unity with someone), and internal (feelings, value judgments and reflections). Some adolescents with cerebral palsy in descriptions of negative conditions resorted to regulative methods, indicating a path or ability to overcome difficulties. Correlation analysis revealed the

level and significance of the connection between the qualities of thinking that determine the ability to predict. The greatest number of connections with mental states had a common prognostic ability and awareness of thinking.

Keywords: mental state, emotional comprehension, prognostication, impairment of the musculoskeletal system, adolescence, emotional comprehension.

Введение. В Российской Федерации распространённость зарегистрированных случаев ДЦП составляет 2,2-3,3 случая на 1000 новорождённых (что соответствует мировым тенденциям), и это несмотря на снижение частоты развития ДЦП в популяции детей, родившихся с низкой и экстремально низкой массой тела. В связи с этим исследование психических состояний, являющихся основой для формирования эмоционально-поведенческих паттернов детей с ДЦП определяет актуальность исследования. В свою очередь, прогнозирование психических состояний приобретают особое значения для выстраивания моделей регуляции и саморегуляции состояний и поведения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Проведен анализ зарубежных исследований по проблемам психического переживания у детей с ограниченными возможностями здоровья. В работах D.Koller, M.L.Pouesard, J.A.Rummens (2018) представлен обзор исследований, посвященных проблемам детей с ограниченными возможностями здоровья. По мнению авторов, для этих детей характерно переживание одиночества, отчуждения [1].

Lamm, C., Batson, C.D., Decety, J. (2007) осуществлены исследования переживания детьми боли, сострадания при предъявлении им соответствующих картинок, роликов. Авторы указывают, что знания, полученные детьми об исходе лечения изображенных героев, изменяло их эмоциональное состояние в положительную либо в отрицательную сторону [2].

Изучению эмпатии, эмоциональной грамотности у детей с ограниченными возможностями здоровья, чьи родители также имели сенсорные нарушения, посвящены работы S. Eden, S.Romi, Aviyashar, E.Braun (2017); Duvdevany, I., Moin, V., Yahav, R. (2007). Уровень эмпатии, толерантности, переживание таких состояний, как любовь, дружба, оказались выше у детей родителей с сенсорными нарушениями [3, 4].

В ряде работ указывается необходимость обучения детей с ограниченными возможностями здоровья эмоциональной компетентности (грамоте) [5]. Так, Cheng, Y., Luo, S.-Y., Lin, H.-C., Yang, C.-S. (2018) проведен анализ разработанной системы мобильного обучения детей с расстройствами аутистического спектра распознаванию эмоций у окружающих людей по их выражению лица [6].

Об актуальности проблемы развития эмоциональных и социальных навыков у детей с ограниченными возможностями здоровья упоминается также в работе J.P. Kremenitzer (2005). Им представлена методика обучения педагогов раннего развития в области эмоционального интеллекта [7].

Знания об эмоциях (эмоциональная коммпетентность) рассматривается Izard, C. , Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. , Youngstrom, E. (2001) как предиктор положительного и отрицательного социального поведения у детей с нарушенным развитием. Способность обнаруживать эмоции, по мнению авторов, приводит к положительным социальным взаимодействиям, а дефицит этой способности сопряжен с поведенческими и учебными проблемами [8]. Данные результаты находят свое подтверждение и в работе Liau, A.K., Liau, A.W.L, Teoh, G.B.S., Liau, M.T.L. (2003), в которой авторы отмечают влияние эмоциональной компетентности на снижение проблемного поведения у учащихся с ограниченными возможностями здоровья [9].

Изложение основного материала статьи. Анализируя исследования эмоциональной сферы детей с ограниченными возможностями здоровья, их эмоциональную компетентность и эмпатию, встает вопрос о влиянии эмоций, психических состояний на сферы жизнедеятельности таких детей. Психические состояния являются внутренними детерминантами поведения личности, фоном для протекания психических процессов, основанием для образования и формирования нового психического свойства, они обусловливают взаимодействие людей в социуме, в личной жизни, во всех видах деятельности. Прогнозирование психических состояний в ситуациях жизнедеятельности дает возможность выстраивать взаимоотношения с другими людьми, оказывать влияние на деятельность, балансировать свои текущие состояния и действия. Успешное прогнозирование определятся спецификой субъективаного опыта, его структурой, содержанием. Данные исследования обретают особое значения для организации поведения в новых условиях, выстраивания моделей регуляции и саморегуляции состояний и поведения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Первой нашей группой стали подростки 13-14 лет с ДЦП (детский церебральный паралич). Испытуемым был предложен тест «Способность к погнозированию» Л.А. Регуша. Далее было дано задание описать психические состояния радость, гнев, спокойствие, как они переживали их в прошлом. Форма описания свободная. Самоотчеты были проанализированы группой экспертов. В результате контент-анализа были выявлены смысловые единицы текстов: оценка/сравнение, родственники/близкие, единение/принятие, чувства/эмоции/переживания, причины, регуляция/саморегуляция, деятельность, мышление/рефлексия, условие/место, желания/мечты, реакции/поведение, физиологические процессы, общение.

Для выявления связи и взаимообусловленности опыта психических состояний и процессов прогнозирования детей с ограниченными возможностями здоровья был проведен корреляционный анализ данных.

Выводы. В результате контент анализа были выявлены смысловые компоненты опыта психических состояний, переживаемых в прошлом. Раскроем содержание данных компонентов, т.е. их эмпирические индикаторы (Табл.1).

Таблица 1

Эмпирические индикаторы характеристик психических состояний

№	Характеристики	Эмпирические индикаторы характеристик
1	Оценка/сравнение	«все нормально», «очень редко», «в основном», «нелюбимый предмет», «очень сильно» и т.п.
2	Родственники/близкие	«с близкими людьми», «с мамой», «с бабушкой» и т.п.
3	Единение/принятие	«с родителями обсуждаю», «быть с близкими», «приняли выступать» и т.п.
4	Чувства/эмоции/ переживания	«когда радуюсь», «сильно разозлить», «обида там», «ничего не чувствую» и т.п.
5	Причины	«из-за чего-то», «рождение сестренки», «когда ем сладкое», «когда удовлетворена» и т.п.
6	Регуляция/ саморегуляция	«это проходит», «чтобы успокоиться», «они с ними справляются» и т.п.
7	Деятельность	«читать книжки», «участвовать в разных конкурсах», «играю на гитаре» и т.п.
8	Мышление/рефлексия	«думать о том…», «мысли там всякие хорошие», «думаю о чем-нибудь», «если перестаю думать» и т.п.
9	Условия/место	«это заканчивается», «в выходные» и т.п.
10	Желания/мечты	«ну это я мечтаю», «когда очень хотел» и т.п.
11	Реакции/поведение	«могу поссориться», «ничего не делаешь», «сидишь спокойно», «спокойно реагируют» и т.п.
12	Физиологические процессы	«сердце кровью обливается», «я устал» и т.п.
13	Общение	«обсуждаю», «вообще не разговариваю», «сижу разговариваю» и т.п.

Выделенные смысловые единицы относятся к различным категориям. Подростки с ДЦП описывают психические состояния, переживаемые в прошлом, через указание причин состояний, через внешние маркеры, например, общение и единение с кем-либо. Раскрывают состояния через свое поведение, реакции, виды деятельности и активности. Но также в опыте встречаются внутренние маркеры, относящиеся к миру их чувств и переживаний, оценочным суждениям и размышлениям. Особое внимание хочется уделить элементам регуляции и преодоления проблем. Некоторые подростки с ДЦП в описаниях негативных состояний прибегают к регулятивным приемам, то есть в процессе описания указывают на путь или способность к преодолению трудностей.

Далее, для определения того, как отражается знание о своих состояниях на процессах прогнозирования, которые опираются на прошлый опыт, мы проанализировали сделанные корреляции. Согласно теоретической концепции, лежащей в основе теста Л.А. Регуша, способность к прогнозированию определяется следующими качествами мышления: аналитичность, глубина, осознанность, гибкость, перспективность, доказательность. Корреляционный анализ выявил уровень и значимость связи данных качеств со смысловыми единицами опыта переживания психических состояний испытуемых.

Наибольшее количество связей с характеристиками опыта психических состояний имеют такие качества мышления, определяющие прогностическую способность, как общая прогностическая способность [1] и осознанность мышления [3]. Рассмотрим более подробно полученные корреляционные отношения.

Прогностическая способность имеет большее количество связей с показателями опыта психического состояния *спокойствие* и наименьшее – с характеристиками опыта состояния *гнев.* Отметим, что частота встречаемости большинства характеристик психических состояний, отраженных на рисунке 1, снижает прогностическую способность детей с ДЦП. Это характеристики, образующие отрицательные связи. Но есть и характеристики, которые с ростом частоты встречаемости усиливают прогностическую способность: анализ причин радости и мыслительные, рефлексивные процессы при гневе.

Таким образом, на основе полученных результатов можно сформулировать следующие выводы:

1. опыт психических состояний (*радость, гнев, спокойствие)* подростков с ДЦП содержит ряд характеристик, относящихся к внешним и внутренним факторам переживания данных состояний;
2. опыт психических состояний радость, гнев и спокойствие обусловливает уровень прогностической способности подростков с ДЦП;
3. анализ причин радости и мыслительные, рефлексивные процессы при гневе усиливают прогностическую способность.

Литература:

1. Koller, D., Pouesard, M.L., Rummens, J.A. Defining Social Inclusion for Children with Disabilities: A Critical Literature Review. Children and SocietyVolume 32, Issue 1, January 2018, Pages 1-13.
2. Lamm, C., Batson, C.D., Decety, J. The neural substrate of human empathy: Effects of perspective-taking and cognitive appraisal. Journal of Cognitive NeuroscienceVolume 19, Issue 1, January 2007, Pages 42-58.
3. Eden, S., Romi, S., Braun Aviyashar, E. Being a parent's eyes and ears: emotional literacy and empathy of children whose parents have a sensory disability. Journal of Research in Special Educational NeedsVolume 17, Issue 4, October 2017, Pages 257-264.
4. Duvdevany, I., Moin, V., Yahav, R. The social life and emotional state of adolescent children of parents who are blind and sighted: A pilot study. Journal of Visual Impairment and BlindnessVolume 101, Issue 3, March 2007, Pages 160-171.
5. Barnfather, N., Amod, Z. Empathy and personal experiences of trainees in an Emotional Literacy and Persona Doll programme in South Africa. South African Journal of PsychologyVolume 42, Issue 4, December 2012, Pages 598-607.

6. Cheng, Y., Luo, S.-Y., Lin, H.-C., Yang, C.-S. Investigating mobile emotional learning for children with autistic spectrum disorders. International Journal of Developmental DisabilitiesVolume 64, Issue 1, 1 January 2018, Pages 25-34.
7. Kremenitzer, J.P. The emotionally intelligent early childhood educator: Self-reflective journaling. Early Childhood Education JournalVolume 33, Issue 1, August 2005, Pages 3-9.
8. Izard, C. , Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. , Youngstrom, E. Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. Psychological ScienceVolume 12, Issue 1, January 2001, Pages 18-23.
9. Liau, A.K., Liau, A.W.L, Teoh, G.B.S., Liau, M.T.L. The case for emotional literacy: The influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students. Journal of Moral EducationVolume 32, Issue 1, March 2003, Pages 51-66.

Психология

УДК 159.9

магистрант Никифорова Александра Ивановна
ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова»,
Педагогический институт (г. Якутск);
кандидат психологических наук, доцент Неустроева Евдокия Анатольевна
ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова»,
Педагогический институт (г. Якутск);
кандидат педагогических наук, доцент Ковтун Татьяна Юрьевна
ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова»,
Педагогический институт (г. Якутск)

ИССЛЕДОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ МОЛОДЕЖИ К СЕМЬЕ И СЕМЕЙНЫМ ЦЕННОСТЯМ

Аннотация. Актуальность данной статьи обусловлена кризисом института семьи и нарастающей проблемой повышения количества неполных семей, популярностью сожительства без регистрации брака, высоким процентом разводов и т.д. Не смотря на раскрытие существования проблемы и приводящийся работ с молодыми семьями, проблема остается актуальной. И в данной статье была поставлена задача раскрытия отношения молодежи к семье и к семейным ценностям. Раскрыть проблемы, касающиеся молодой семьи в мире, России и в республике Саха (Якутия), в которой рассмотрены проблемы в отношениях мужчин и женщин, приводящих к разводу. Проведен анализ официальных статистических данных положения современной семьи в России. В практической части исследования использован метод социального опроса через онлайн анкету. Статья может представлять интерес для ознакомления с нынешним состоянием семейно-брачных отношений среди молодежи. В содержании статьи раскрываются причины разводов, гражданского брака, отношения молодёжи к гражданскому браку, изменение возраста создания семьи у мужчин и женщин, проанализированы и обобщены результаты опроса и рассмотрены выявленные противоречия и основные проблемы во взаимоотношениях и понятиях любви.
Ключевые слова: семья, семейные ценности, молодежь, гражданский брак, официальный брак.
Annotation. The relevance of this article is caused by crisis of the institution of the family and the accruing problem of increase in number of incomplete families, popularity of cohabitation without marriage registration, high percent of stains, etc. Despite disclosure of existence of a problem and brought works with young families, the problem remains relevant. And in this article the task of disclosure of the attitude of youth towards family and to family values has been set. To open the problems concerning young family in the world, Russia and in the Sakha (Yakutia) Republic in which problems in the relations of the men and women leading to a divorce are considered. The analysis of official statistical data of position of modern family in Russia is carried out. In a practical part of a research the method of social poll through online the questionnaire is used. Article can be of interest to acquaintance with a present condition of the family and marriage relations among youth. In contents of article the reasons of stains, a civil marriage, the youth relation to a civil marriage, change of age of creation of family at men and women reveal, results of poll are analysed and generalized and the revealed contradictions and the main problems in relationship and concepts of love are considered.
Keywords: family, family values, youth, civil marriage, official marriage.

Введение. Семья является важнейшей составляющей нашей жизни. Именно в ней человек получает свой первый опыт в жизни и первые знания, в семье формируется основа личности. Невероятно важно, чтобы межличностные отношения в семье, атмосфера в семье была здоровой, для гармоничного развития ребенка. В последнее время в ряде социальных исследований подтверждается наличие все большего количества проблем, возникающих в отношениях между мужчинами и женщинами, а семейный институт и семейные ценности переживают кризис [1, 2]. Показателями кризиса института семьи являются: низкая рождаемость, высокий уровень абортов, ранние беременности, повышающееся количество неполных семей (матери-одиночки), популярность сожительства без регистрации брака (гражданский брак), увеличивающееся число разводов [4]. В нашем исследовании мы опираемся на работы М.Е. Литвака, психолога, психотерапевта, доктора медицинских наук, одного из ведущих исследователей взаимоотношений между полами, утверждающего, что: «отношения нужно начинать психологически здоровым, самоактуализировавшимся личностям, в противном случае, это ведет к невротической любви» [3], данную точку зрения разделяют и другие исследователи Карен Хорни, Аллан Фром [2].

Изложение основного материала статьи. В одном из самых масштабных исследований М.Е. Литвака было опрошено 10 000 семей, из которых были отобраны те, кто прожил в браке более 10 лет и считал, свою семейную жизнь счастливой. Таких семей было выявлено 400. Им был задан один вопрос - «Вступили бы Вы в брак с Вашим супругом(ой), если бы сейчас были свободны и полностью от него/нее не зависели?» Только 5% мужчин ответили, что еще раз взяли бы в жены свою супругу. Женщин, готовых вновь повторить свой выбор оказалось чуть больше — 9%. Взаимный выбор (чьи ответы совпали) было лишь у - 1% пар, т.е. – из 400 пар только пять были готовы повторить свой выбор. Остальные высказали не готовность повторить свой

выбор. Данное исследование доказывает, что даже у благополучных пар существуют проблемы и только 1% пар являются счастливыми [7].

Исследователи Т.К. Ростовская и Н.А Ростовская, указывают, что доминанты семейно-брачных отношений молодой семьи, находятся в настоящее время в кризисе. Исследователями выявлена тенденция, того, что молодые семьи испытывают огромное влияние СМИ, изменяющих культурную составляющую пары [8].

Нами был проведен анализ института семьи и семейных ценностей в мировом сообществе, одним из наиболее авторитетных английских изданий «The Telegraph» в 2017 году, был опубликован рейтинг разводов по странам мира, в котором Россия находится на втором месте после Мальдив [2]. На Мальдивских островах на 1000 человек приходится 10,97 расторжений браков в год. По этому показателю государство даже было отмечено в книге рекордов Гиннеса. Второе место в рейтинге занимает Россия (4,5 развода на 1000 человек), следом Белоруссия (4.1) и Латвия (3.6) [1].

Специалисты утверждают, что основной причиной расторжения браков является ошибка при выборе партнера. Почему так случается? Причин много, в том числе:

- необдуманное, поспешное вступление в брак;
- брак по расчету, например, ради решения жилищного вопроса;
- вынужденное заключение брака из-за беременности;
- давление на молодых со стороны родителей, родственников или друзей [1].

Проанализировав статистику браков и разводов за январь - сентябрь 2017 года по Российской Федерации, мы выявили рост количества браков на 8,5 % в 2017 году по сравнению с коэффициентом браков на 2016. На сайте информационного агентства «Regnum» (РФ) отмечается, что эта тенденция связана с выгодой от вступления в брак: жить в браке «выгоднее, полезнее и удобнее» [2]. По мнению доктора философских наук, профессора Факультета экономических и социальных наук РАНХиГС, Е.Н Зарецкой, увеличение количества браков связано с неуверенностью российских граждан в завтрашнем дне [1]. Но, к сожалению, число разводов остается на том же высоком уровне.

Итак, статистика показывает, что в 2016 году по России число браков было 985834, в то время как в 2017 году наблюдается повышение – 1049725. Число разводов в 2016 составляло 608330. Для лучшего восприятия выведем данные числа в проценты. Сначала выведем 2016 год – 985834 это 100%, так как мы желаем узнать процент разводов относительно браков. Тогда нам нужно узнать процент разводов, которое в числе составляет 608330 и отметим неизвестным х%. Используя простую формулу выведения на проценты, получаем: 608330*100:985834 и получаем 61,7% разводов из 100% браков на 2016 год. Такой же формулой выводим 2017 год и получаем = 58,2%. Глядя на соотношение разводов на 2016 и 2017 относительно браков, можно с уверенностью сказать, что число разводов упало. Получается, не смотря на положительное изменение больше половины пар разводятся. В статистике, приведенной по март 2018 года число браков, составляет 56637 (59183 в 2017 году того же периода), показывая снижение количества брака, а разводов 51975 (55886 того же периода в 2017 году) [1].

Статистика по РС(Я) показывает, что в 2016 году число браков на 1000 населения приходилось 6,5, а разводов 4,3. По сравнению с 2015, в 2016 году количество браков стало меньше (было 8,0), но число разводов держится нам том же уровне (4,3) [1].

Так же высок процент, так называемого, «гражданского брака», на деле же, фактического сожительства, без регистрации, в России в гражданском браке живут около половины всех пар и это бич нашего времени, по заявлению демографов. По статистике, большинство таких союзов распадаются через четыре года. Пары без штампа в паспорте реже заводят детей и ссорятся вдвое чаще, в основном из-за денег, потому как каждый из партнеров считает себя самостоятельным, независимым от другого. Многие оправдывают гражданский брак тем, что не видят необходимости в «лишних бумагах», что государство не должно вмешиваться в отношения пары. На самом деле именно передача фамилии жене, подписи о регистрации брака и есть ознаменование новой семьи, без данной «бумажной» волокиты, семья не формируется. Только страх, недоверие и неуверенность заставляют людей вступать в гражданский брак. Несомненно, существует множество пар, проживших в гражданском браке, а затем узаконивших свои отношения, однако, если пара прожила вместе больше года, то чаще всего эти отношения остаются сожительством [2].

Сожительство удобно, тем, что не несет в себе ответственности. В гражданских браках сейчас состоит огромное количество пар. Люди живут друг с другом годами, приобретают общее имущество, рожают детей, но при этом не расписываются, а значит, семьей с точки зрения закона они не являются. То есть при наличии всех признаков, такие семьи не могут полноценно защитить свои права. Таким образом, если не обговорены предположительные сроки совместного сожительства, пара расстается, часто из-за начальной установки на расставание, но не признается в этом. Э.Г. Эйдемиллер и В. Юстицкис пишут, что совместное сожительство, может рассматриваться как попытка избежать ответственности как юридической, финансовой, социальной и т.д. Это способ получения положительных моментов от брака без самого брака, а значит – без рисков и ответственности [2].

В учебном пособии Шнейдера Л.Б. «Основы семейной психологии» описано небольшое исследование, проведенном среди студентов Кемеровского университета (55) человек, где было выявлено, что более половины юношей и девушек выбрали зарегистрированный брак, в пользу которого назвали такие положительные стороны как – стабильность, надежность, возможность завести детей и большей ответственности друга за друга. Треть студентов, выбравших незарегистрированный брак, в пользу своего выбора отметили, что в сожительстве чувствуешь себя свободнее, из-за возможности более легкого расставания. Л.Б. Шнейдер считает, что основными причинами появления гражданских браков является отсутствие сиблинга в семье, т.е. отсутствие братьев и сестер, выстраивая отношения, с которыми, человек учится выстраивать отношения с людьми. А в современных семьях - наличие одного ребенка - частое явление. Вторая причина – проба на совместимость характеров, исследования дали положительные результаты, что пары, перед браком сожительствовавшие, после регистрации брака, были более совместимыми и крепкими. Так же было выявлено, что в сожительстве мужчины были более довольны отношениями, но при этом имели более высокий показатель готовности расторжения отношений при появлении трудностей, чем мужчины, которые состояли в законном браке [2].

Так в статье «Семья до востребования. Почему россияне не хотят взрослеть?», вышедшей в 2014 году в «Российской Газете RG.RU», говорится, что всеобщий инфантилизм, который отмечается демографами по

всему миру, как в сельских, так и в городских условиях, начался с 90-х годов. В это время резко были разрушены традиционные представления о взрослой жизни: появилось платное высшее образование, возможность дольше положенного учиться, выстраивать карьеру, отложив семейные заботы на потом, и просто "жить для себя" [1]. Причинами появления феномена инфантилизма являются: разрушение работы социализирующих институтов (семьи, системы образования и т.д.), слишком комфортное детство, благополучное с экономической и социальной точки зрения общество, где о гражданах заботится государство и многое даже предопределяется заранее, жизнь человека идет по устоявшемуся “шаблону” и поэтому, для жизни человеку не нужно прикладывать усилий (Э. Фромм) [2].

Молодые люди не готовы взрослеть, предпочитая оставаться «постподростками», с характерными интересами и образом жизни. В подобных парах, мужчины не желают брать какую-либо ответственность за свои решения и за других, в то время как женщины возлагают всю ответственность на мужчин, сами оставаясь ведомыми, что и приводит к сожительству без регистрации брака. В отчаянии женщины рожают детей, даже против воли мужчин, что приводит или к вынужденному браку, продолжению сожительства с дальнейшим ухудшением отношений или к увеличению числа матерей одиночек [1].

В целях выявления отношения к семье и семейным ценностям среди молодежи, мы провели социальный опрос, разработанный М.Литваком с дополнительными вопросами для уточнения семейных ценностей молодежи. Возраст респондентов от 20-ти до 26-ти лет. Провели сравнение результатов опроса, проведенного группой под руководством М. Литвака с нашими результатами, выявили ряд противоречий и в дополнительных вопросах во взглядах на семейные отношения. Опрос состоял из 8 вопросов, всего было опрошено 59 респондентов, из них - 11 мужчин, 48 женщин. Данный опрос производился в бумажном виде и через онлайн опрос посредством сайта для электронного анкетирования.

В одном из пунктов опроса респондентам предлагалось выбрать из трех формулировок, наиболее верное объяснение любви: «я без тебя жить не могу»; «я тебя никогда не обижу»; «давай тянуть лямку жизни вместе», в результате которого, 75% женщин предпочли именно первый вариант признания любви. М.Литвак комментировал это тем, что женщины не умеют выбирать мужчин с умом, и не понимают, что такие формулировки используются чаще всего инфантильными мужчинами. В нашем сравнительном исследовании, данный вариант понимания любви *«я без тебя жить не могу»* - 14%, был практически равным по популярности со второй формулировкой *«я тебя никогда не обижу* – по 18%. Сравнительные показатели приведены в таблице.

Сравнительные показатели опроса молодежи

Варианты ответов наиболее верного объяснения любви	Результаты опроса проведенного М. Литваком	Результаты опроса якутской молодежи (2017-2018гг.)
«Я *без тебя жить не могу»*	75% (только женщины)	14%
«Я тебя никогда не обижу»		18%
«Давай тянуть лямку жизни вместе»		68%

Нас удивило, что большинство якутских респондентов 68% выбрали третий вариант «давай тянуть лямку жизни вместе», который объясняется, как активная заинтересованность в развитии объекта любви, как истинное проявление любви. Однако этот выбор противоречит следующим ответам, особенно часто у девушек, 53% опрошенных ответили, что официально закреплять отношения стоит по любви, при этом 72% опрошенных согласны жить без регистрации брака, если партнер не пожелает иметь штампа в паспорте, в ответах мужчин прослеживалась четкость.

Резюмируя результаты ответов, мы пришли к следующим выводам: с одной стороны, современная молодежь стала более ответственно подходить к вопросу создания семьи, что подтверждено исследованиями М.Литвака, а с другой стороны мы обнаружили размывание понятия чувства любви, которое понимается молодежью как полное погружение и взаимозависимость друг от друга. Они готовы меняться ради друг друга (48%) и желают создавать пары, где не будет никаких секретов друг от друга (76%), что по определению невозможно, так как каждый человек имеет право, не говорить по той или иной причине.

Выводы. В городе Якутске молодая семья способна получить бесплатную помощь психологов, юристов на базе Управления ЗАГС при Правительстве Республики Саха (Якутия) организована «Школа молодой семьи», которая успешно работает на постоянной основе с сентября по май с 2014 года по сегодняшний день. Психологическую семейную консультацию бесплатно проводят специалисты-психологи Министерства по делам молодежи и семейной политике республики Саха (Якутия) и Центра социально-психологической поддержки семьи и молодежи и т.д.

Литература:

1. Осипова Л. Б. Преодоление кризиса института семьи в России: реальность и перспективы» // Евразийский Союз Ученых (ЕСУ) Социологические науки, часть 2 (11), 2015. - С. 32-35.

2. Литвак М.Е., Чердакова В.В. Брак по расчёту? Практическое пособие по построению счастливой семьи. Феникс, серия Психологический практикум 2018. – 416 с.

УДК 370

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)

АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена изучению проблемы формирования профессиональной идентичности будущих специалистов в процессе их профессиональной подготовки в высшей школе. В работе исследуются основные научные подходы к определению системы психологических детерминант, оказывающих воздействие на процесс становления профессиональной идентичности личности.

Ключевые слова: идентичность, профессиональная идентичность, психологические факторы, факторы профессиональной идентичности, детерминанты профессиональной идентичности, будущий специалист, студенты, профессиональное образование.

Annotation. The article is devoted to the study of the problem of formation of professional identity of future specialists in the process of their professional training in higher education. The paper studies the main scientific approaches to the definition of the system of psychological determinants that affect the process of formation of professional identity.

Keywords: identity, professional identity, psychological factors, factors of professional identity, determinants of professional identity, future specialist, students, professional education.

Введение. Современное отечественное общество переживает определенный кризис в сфере профессионального обучения и трудоустройства молодых специалистов. Так, проблема идентичности, в частности профессиональной, является одной из основных в современной психологии и педагогике.

Актуальность изучаемой проблемы обосновывает потребность изучения и определения эффективных психологических факторов становления профессиональной идентичности, прежде всего студенческой молодежи, так как именно период обучения в высшем учебном заведении является одним из важнейших в становлении профессиональной идентичности, выступающая существенным аспектом самопознания, без которого невозможно оптимизировать функционирование человека в соответствующей сфере деятельности.

Формулировка цели статьи. Социальная значимость проблемы и ее недостаточная научная разработанность обусловливают цель данной статьи – анализ психологических факторов становления профессиональной идентичности будущих специалистов в рамках их обучения в высшей школе.

Изложение основного материала статьи. В процессе становления профессиональной идентичности выделяют внешние и внутренние детерминанты, или факторы [3].

В рамках психологической науки дифференцируются две основные группы факторов, оказывающих существенное влияние на развитие и течение психических процессов и явлений: внешние и внутренние. Систему внешних факторов составляют различные социальные и природные детерминанты, создающие условия для развития индивида, влияющие на его поведение и деятельность. Воздействие указанных факторов на человека может быть как положительным, так и отрицательным. Внутренние факторы – это психические детерминанты, которые находятся во внутреннем мире человека и развиваются в течение его жизни в процессе личностного становления ввиду процессов обучения, воспитания и развития [4].

В современной психолого-педагогической науке отсутствует единый подход к определению конкретного перечня факторов, оказывающих воздействие на формирование профессиональной идентичности специалиста. Это обосновывает необходимость комплексного анализа изучаемой проблемы путем рассмотрения нескольких научных подходов.

Так, В.А. Кениг в диссертационном исследовании «Становление профессиональной идентичности у работающих студентов» определил и описал следующие психологические факторы профессиональной идентичности будущих специалистов:

- ценностный;
- мотивационный;
- фактор гибкости поведения;
- фактор прагматической социальной активности;
- фактор творчества и общения;
- фактор стремления к познанию [5].

Определив данные факторы, исследователь подчеркнул, что каждый из выявленных факторов очень редко встречается в «чистом», изолированном виде, а, как правило, сочетается с действием других, образуя сложную иерархическую структуру. Кроме того, действие каждого из указанных психологических факторов не оказывает прямого воздействия, реализуется через целую цепочку опосредствований. В этой связи, по мнению В.А. Кенига, осознанное формирование профессиональной идентичности происходит в неразрывной связи с профессиональной деятельностью и системой профессиональных отношений [5].

Достаточно полной, по нашему мнению, является иерархия психологических факторов формирования профессиональной идентичности будущего специалиста в высшей школе, разработанная Л.Б. Шнейдером. Данные факторы автор именует как внутренние источники, или детерминанты становления профессиональной идентичности, под которой понимает «психологическую категорию, относящуюся к осознанию личностью своей принадлежности к определенной профессии и определенному профессиональному сообществу» [8, с. 113].

К внутренним детерминантам исследователь относит:

- эмоционально-положительный фон, на котором происходило получение информации по выбранной профессии;
- положительное восприятие себя в качестве субъекта профессиональной деятельности;
- эмоционально-позитивное принятие своей принадлежности к профессиональному сообществу;
- успешное усвоение прав и обязанностей, норм и правил профессиональной деятельности;

- готовность специалиста принять на себя профессиональную ответственность;
- уровень личностного и «технологического» развития; характер выраженности и самопринятия экзистенциального и функционального Я;
- мотивационную готовность к реализации себя в выбранной профессии, вхождение в профессиональное сообщество, постоянное самоисследование и развитие своей личности, образа Я [9].

Г.В. Гарбузова выделяет внутренние и внешние факторы процесса формирования профессиональной идентификации специалиста. Исследовательница подчеркивает, что на первых этапах формирования профессиональной идентичности внешние детерминанты играют приоритетную роль, основой же дальнейшего развития профессиональной идентичности становятся внутренние условия и детерминанты [1]. Г.В. Гарбузова определила в качестве обобщенной внешней детерминанты процесса профессиональной идентичности в нынешних условиях реализации профессионального образования информационно-насыщенную среду, выступающую источником представлений о предмете труда, способах получения профессионального образования, требованиях профессии к человеку и т.д. Внешние факторы дифференцируются ученой на подгруппы:
- учебный процесс (содержание и технологии обучения);
- внеучебная деятельность.

Система внутренних детерминант процесса формирования профессиональной идентичности студентов в концепции Г.В. Гарбузовой представлена следующими факторами:
- биопсихические и индивидуально-типологические свойства личности (половые, возрастные особенности, свойства темперамента, характера, способностей);
- особенности психических процессов и свойств (ощущения, память, воображение, эмоции, чувства);
- опыт (знания, умения, навыки, привычки, стиль деятельности);
- особенности направленности (интересы, мотивы, идеалы, мировоззрение, убеждения) [1].

Анализ теоретических источников позволят добавить к вышеуказанным такой фактор, как профессиональный опыт личности со всеми смысловыми и временными структурами. Важным в контексте проблемы формирования профессиональной идентичности является фактор своевременности, учет сенситивных периодов развития профессиональной идентичности будущего специалиста. Большое значение в становлении значимой профессиональной идентичности студентов имеют такие внутренние и внешние детерминанты, как переживания ценности профессии, ее престижности в современном обществе. Ведущим фактором и одновременно показателем сформированности профессиональной идентичности является образование.

Некоторые исследования ученых посвящены факторам формирования профессиональной идентичности у будущих специалистов определенной профессии. Так, исследователи А.В. Савченков и И.В. Забродина изучали проблему формирования идентичности у будущих педагогов в процессе их профессиональной подготовки в высшей школе. Исследователи в качестве ведущего социально-психологического фактора формирования профессиональной идентичности определяют эмоциональную устойчивость. Наряду с указанным фактором, исследователи выделяют и другие социально-психологические детерминанты процесса становления профессиональной идентичности педагога, а именно:
- высокий уровень притязаний;
- быструю адаптацию к педагогической деятельности, принятие других субъектов образовательного процесса;
- эмоциональную комфортность, высокую самооценку своих достижений в педагогической деятельности;
- устойчивость к внешним раздражителям, стремление к доминированию в профессии, способность эффективно действовать в экстремальных ситуациях;
- профессиональную честность, доверие к себе и обучающимся;
- готовность к выполнению профессиональных ролей (преподаватель, исследователь, воспитатель и т.д.);
- активную вовлеченность в жизнь профессионального сообщества, принятие для себя миссии педагогического просвещения, решение социальных и педагогических проблем обучающихся, бескорыстную педагогическую помощь и т.д.;
- высокий уровень рефлексии профессионально-педагогической деятельности [6].

Д.В. Шляков в контексте проблемы профессиональной идентификации педагога выделяет объективные и субъективные факторы. К первым автор относит социальные условия профессиональной деятельности. Систему субъективных факторов, по мнению исследователя, составляют профессионально-личностные качества педагога, его социальное и профессиональное самочувствие [7].

Анализируя профессиональный компонент идентичности личности будущего психолога, Н.В. Евтешина выделяет следующие факторы, определяющие его развитие:
- профессиональная позиция;
- потребность в личностном и профессиональном росте;
- профессиональная Я-концепция;
- личностный тип профессионала;
- уровень социальных потребностей;
- уровень потребностей в признании [2].

Выводы. Рассмотрев основные походы исследователей к проблеме формирования профессиональной идентификации будущего специалиста и определению факторов, оказывающих влияние на данный процесс, сформулируем ряд выводов.

На основе проведенного анализа литературы и авторских научных подходов обобщим, что проблема профессиональной идентичности преимущественно рассматривается в контексте исследований, посвященных различным аспектам высшего профессионального образования.

В современной психолого-педагогической науке существует широкий спектр взглядов относительно определения факторов профессиональной идентичности и профессиональной идентификации. Исследователи выделяют объективные и субъективные, внешние и внутренние; нормативные, социальные, социально-психологические и личностные; индивидуальные и групповые факторы (детерминанты) процесса становления профессиональной идентичности.

На основе вышеизложенного заключим, что значение факторов профессиональной идентичности меняется в зависимости от этапа профессионального цикла личности. Под данными этапами понимается профессиональное самоопределение, обучение, трудоустройство, профессиональная адаптация и т.д.

Литература:

1. Гарбузова Г.В. Эмпирические критерии формирования профессиональной идентичности студентов // Управление общественными и экономическими системами. − 2007. − № 1. − С. 3-14
2. Евтешина Н.В. Динамические аспекты профессионального компонента идентичности психолога // Известия Уральского государственного университета. – 2007. – № 52. – С. 223-231.
3. Идентичность: хрестоматия: учеб.-метод. пособие / сост. Л. Б. Шнейдер. – М.: Изд-во Моск. психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2003. – 272 с.
4. Калина Н.Ф. Психология личности: Учебник для ВУЗов. – М.: Академический проект, 2015. – 214 с.
5. Кениг В.А. Становление профессиональной идентичности у работающих студентов: автореф. дис. … канд. психол. наук: спец. 19.00.03 «Психология труда, инженерная психология, эргономика». − М., 2008. − 24 с.
6. Савченков А.В., Забродина И.В. Эмоциональная устойчивость личности будущего педагога как социально-психологический фактор формирования профессиональной идентичности // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 8. – С. 142-145.
7. Шляков Д.В. Социально-профессиональная идентификация учителя: социологический анализ: дис. …канд. социол. наук: 22.00.06 / Шляков Дмитрий Валерьевич. − Ростов-на-Дону, 2008. − 172 с.
8. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: Теория и методы диагностики. – М.: Изд-во МПСИ, 2007. – 128 с.
9. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: учебное пособие. – М.: МСПИ; Воронеж НПО «МОДЭК», 2004. – 600 с.

Психология

УДК 159.9.019: 37.015.3

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

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОПТИМИЗАЦИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье исследуются психологические условия взаимодействия, которые оказывают влияние на интеллектуальную активность ребенка младшего школьного возраста. Показано, что обеспечение некоторых психологических условий взаимодействия в процессе решения поставленной задачи ведет к активизации интеллектуальной активности ребенка на начальном этапе обучения.

Ключевые слова: коммуникативное развитие, младший школьный возраст, взаимодействие, межличностные отношения, интеллектуальная активность, общение.

Annotation. The article researches psychological conditions of the co-operation that influence the intellectual activity of primary school children. The author specifies that providing certain psychological conditions of the co-operation in the process of making a decision while solving a task leads to the intellectual activity activation of a child on the initial stage of studies at school.

Keywords: communicative development, primary school age, co-operation, interindividual relations, intellectual activity, communication.

Введение. На сегодняшний день, тема о психологических условиях оптимизации интеллектуальной активности у детей младшего школьного возраста остается востребованной в современной образовательной системой, т.к. первые этапы становления учебной деятельности во многом определяют последующее ее эффективное развитие в школьные годы. На данном этапе, важным является процесс прохождения детьми адаптации, т.е. как будет протекать осознание и принятие ребенком новых условий, требований и будет ли сформирована мотивация к учебе, что в дальнейшем поспособствует к установлению положительного отношения их ко всему учебному процессу. Так, как большинство болезненных школьных проблем берут свое начало именно с периода начала обучения в школе.

Младший школьный возраст, это не просто сензитивный период для формирования учебной деятельности, это важный период в социо-психологическом развитии личности ребенка. На данном возрастном этапе происходит налаживание прочных связей с окружающим миром, выработке коммуникативно-речевых навыков, воспитание социо-культуральных межличностных взаимодействий [3, 9]. Контент-анализ показал, что многие авторы обращаются к проблематике самого процесса создания условий для оптимального межличностного взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса (школьниками, учителем) что является значимым фактором для возникновения положительной социальной ситуации развития ребенка в младшем школьном возрасте [11, 1, 20].

В своих работах Д.Б. Эльконин [7] отводит весомое значение взаимодействию ребенка с однолетками как существенный фактор их психического развития. Невзирая на это в научной теории и практике еще не существует единственного мнения на процесс влияния межличностного взаимодействия на учебу и интеллектуальную активность личности ребенка данного возраста. В связи с этим, представленное исследование является актуальным и востребованным как с научной точки зрения, так и с практической.

На данный момент, психология, не имеет обоснованного и обобщенного исследования, посвященного изучению психологических условий оптимизации межличностного взаимодействия как приема по оказанию содействия в формировании интеллектуальной активности, а также влиянию межличностного взаимодействия на эффективность учебы у детей младшего школьного возраста. Значение общения ребенка с взрослыми и сверстниками для ее психического, в том числе познавательного, развитию выясняется в трудах М. И. Лисиной [11], В. В. Рубцова [12], Г. А. Цукерман [18], и только в немногих исследованиях (прежде

всего Г. А. Цукерман [18] и З. Г. Кисарчук [8]) идет речь о подготовке детей к общению, развитие у них коммуникативных умений, которые определяют успеваемость совместной учебной деятельности.

Целью данной статьи является исследование психологических условий оптимизации межличностного взаимодействия как средства по формированию интеллектуальной активности детей младшего школьного возраста.

Изложение основного материала статьи. Почвой классического подхода Л.С. Выготского и его последователями, является представление о взаимодействии социального и индивидуального [4]. В соответствии с данным подходом индивидуальное развитие нельзя рассматривать без учета социального окружения личности ребенка. Большинство отечественных исследований прошлого века основываются на теории воздействия социального взаимодействия на развитие индивида, которая является основополагающей теоретико-методологической позицией (первый классический подход). Значительная часть трудов зарубежных психологов, посвященных соотношению социального взаимодействия и когнитивного развития в процессе общего решения заданий, опирается на труде Ж. Пиаже. Ученый, отдавал преимущество изучению индивидуального развития, однако социальные факторы так же не игнорировал, в частности, рассматривал воздействие социального взаимодействия на моральное и когнитивное развитие ребенка (второй классический подход).

Ж. Пиаже считал полезным для интеллектуального развития попытки решить проблему ровесниками с помощью дискуссии – путем создания соціокогнітивного конфликта. Результаты проведенных исследований подтвердили правомерность позиции исследователя – до того эффект был стойким [17, с. 33].

В связи с этим, представлены два направления исследования, посвященных процессу когнитивного развития в результате взаимодействия во время решения заданий. Л.С. Выготский как и Ж. Пиаже отводили важную, даже ведущую роль в когнитивном развитии - социальному взаимодействию. Однако есть существенные отличия в их теоретических позициях. Первое различие: по мнению Л.С. Выготского индивидуальная деятельность неразрывно связана с социальной, а у Ж. Пиаже социальная деятельность построена на основе развития и индивидуальной активности. Второе различие: по Ж. Пиаже развитие является прогрессивным процессом, проходящим определенные последовательные стадий проистекающие в строгом, хронологическом порядке, в связи с этим результат социального взаимодействия не может способствовать к возвращению на более ранью его стадию, представления же Л.С. Выготского на вопрос о развитии не содержат биологически обоснованного понятия. Третье различие: Ж. Пиаже убежден в эффективности воздействия социального взаимодействия лишь в общении с ровесниками т.е., взаимодействие на неравных позициях таких как взрослый-ребенок, приводит к тому, что ребенок согласится со сказанным ему, минуя стадию когнитивного воссоздания, что является жизненно важным для становления и развития его личности [17, с. 33-34], Л.С. Выготский, напротив, утверждал, что именно взаимодействие со взрослым или с опережающими в развитии ровесниками приводит, к когнитивному развитию [4, с. 144-145].

Г. А. Цукерман так же пришла к выводу о том, что общение в группе ровесников «дает ребенку то, чего не может дать общение с взрослыми – критическое отношение к мысли, словам, действиям людей» [18, с. 27]. Экспериментальное исследование, В.В. Рубцова, доказывает то, что учебная группа (класс) содействует рефлексивному развитию детей младшего школьного возраста [14, с. 5-25]. Так, в процессе изучения разных способов совместной деятельности было показано, что они оказывают большое влияние на развитие теоретического мышления и рефлексии. Данный вывод подкреплен рядом других экспериментальных исследований, в частности Д.Б. Эльконина [7], В. В. Рубцова [14], Г.А. Цукерман [18], таким образом, можно говорить о том, что благоприятная ситуация общего действия способствует к овладению младшими школьниками разными умственными операциями.

В.В. Давидов, В.И. Слободчиков и Г.А. Цукерман, заявляя о важности ориентирование в рассматриваемом нами возрасте на «культивирование фундаментальной человеческой способности – независимо строить и превращать собственную жизнедеятельность» [6, с. 12], т.к. данная способность обеспечивает возможность самоопределиться в жизненном пространстве, в процессе деятельности включаться в реальную ситуацию и создавать новые ее виды, а также применять различные формы общения с иными людьми. Данные способности подают схему, которая описывает полноту и целостность учебной деятельности, в пределах которой сформируется желание и умение учиться. На основе чего, складывается мнение о трех гранях существования рефлексивных процессов, которые понимаются друг другом, пр этом сводятся друг к другу: мышление (решение задач); коммуникация и кооперация (координация действий и взаимопонимание между партнерами); самосознание (самооценка, я-концепция и т.д.).

Ученые сравнивают вышеназванную схему с тремя уровнями тканей «общего живого организма». По их мнению, коммуникация и кооперация, это 2 слой тканей, и представлен в учебной деятельности сквозным образом и остается промежуточной, что обеспечивает связь других уровней: «индивидуального Я и культуры». Таким образом, «целеустремленно формируя отношения ученик-учитель, с ровесниками и с самим собой, которые изменяются в ходе процесса учебы, возможно смоделировать учебную деятельность таким образом, чтоб у младших школьников сформировалось новообразование - умение учиться» [6, с. 16].

В. И. Слободчиков и Г. А. Цукерман заявляют о важности оптимизации межличностных взаимоотношений у детей младшего школьного возраста. «Если сфера взаимоотношений, направлена на создание для ребенка благоприятной обстановки, взаимоподдержки, то в последующем не достанет своего культурального вида, т.е. чем продуктивней реализуются условия рефлексивного развития, тем серьезнее вред нанесенный психологическому здоровью ребенка» [16, с. 36]. Аналогичные результаты получены в исследованиях учеников-семилеток первого класса Г. А. Цукерман, Н. В. Елизаровой, М.И. Фруминой, Есть. В. Чудиновой [16; 18]. Ученые доказали, что «средой зарождения и вынашивания инициативного поведения в познавательной сфере является группа ровных, ровесников, которые совместно решают задачи» [16, с. 35-36].

И хотя в последнее время понятие совместной деятельности очутилось вне поля зрения большинству исследователей, однако, по нашему мнению, оно и дальше остается важным инструментом изучения детского развития. Как уже упоминалось, отечественные психологи традиционно рассматривают развитие личности ребенка младшего школьного возраста сквозь призму учебной деятельности, поскольку она порождает основные новообразования этого возраста, а именно: «знание о себе, осознание своих отношений с окружающими, что предусматривает внутреннее обсуждение оснований собственных поступков или действий» [15, с. 74].

Между тем мы убеждены, что нынешние дети не те, которые были раньше. При этом опираемся на выводы, к которым пришел О.Ф. Бондаренко: «На сегодняшний день, нервная система детей отличается от предыдущего поколения на явностью тех или иных выраженных дефектов развития, которые являются последствиями социальных потрясений» [3, с. 189]. В итоге деть при вступлении в школу переживают значительные трудности, а именно:

1) сложности в усвоении нового режима дня, в результате чего – значительные нагрузки;

2) сложности во взаимоотношениях с учителем;

3) сложности, связанные с взаимоотношениями в классе [3, с. 189].

Соглашаемся мы и из М. М. Кравцовой, которая, сравнивая развитие младших школьников 1930 и 2000 гг., показывает, что современные дети взрослее от своих ровесников из прошлого века и более зрелые, у них лучше развитая сочувственность, умение предусматривать последствия своих поступков и – что важнейшее – умение поставить себя на место другого [10, с. 27-30]. То есть можем допустить, что для современных детей общения приобрело большее значение, чем это считалось в традиционных подходах Давидова–Эльконина.

Важность данного исследования подтверждают и другие ученые в этой области. Так, Н. М. Пеньковская заявляет, что «в период младшего школьного детства ребенок впервые начинает четко понимать особенности отношений между ним и окружающими его людьми, ориентироваться в общественно-значимых мотивах поведения, моральных оценках, значения конфликтных ситуаций, другими словами, у ребенка формируется сознательная сфера и личность в целом [13, с. 60]». Данные ее исследований дежурный раз подтверждают, что до конца младшего школьного возраста существенно смещаются акценты в отношениях ребенка с окружением, «важнее для нее становятся взаимоотношения с однолетками» [12, с. 116]. Эти результаты согласовываются с данными В.Н. Лозовцевой (1981). Согласно ним, главным критерием оценки ребенком себя в младшем школьном возрасте есть морально психологические особенности ее личности, которые оказываются во взаимоотношениях с окружением. Полученные автором результаты указывают на «потребность коррекционной работы из развития у младших школьников навыков конструктивного взаимодействия» [12, с. 119].

Л.В. Бондар, в своем исследовании приходит к выводу, что совместная учебная работа младших школьников дает возможность повысить их умственную активность, положительно влияет на развитие вещания и уровень усвоения знаний. В результате эксперимента при участии двух третьих классов с использованием групповых форм учебной деятельности показано, что ученики экспериментального класса лучше усваивают учебный материал из математики и украинского языка. Автор приходит к выводу, что «потребность в постоянном обмене мыслями в малой группе детей, которые совместно работают, определяет рост активности каждого ученика. Совместная работа учеников интенсифицирует процесс усвоения учебного материала, осуществляет позитивное влияние на развитие вещания» [2, с. 222]. И дальше: «Совместная учебная деятельность младших школьников оказывает позитивное влияние на развитие памяти, мышления, вещания учеников, усвоения знаний. В ситуации общения с ровесниками увеличивается связность, точность языкового высказывания ребенка» [2, с. 225].

Исследование О.Я. Андрос, О.В. Безгиной, В.И. Маствилискер влиянию условий общения в ситуации межличностного взаимодействия на успешность выполнения учениками задания показало эффективность такого влияния [12, с. 63-70].

В свое время Л.И. Божович отмечала, что особенную ценность для учеников начальных классов имеют широкие социальные мотивы учебы: «особенно важное место начинают занимать мотивы общения с одноклассниками» [1, с. 247]. Н. О. Головань определена, что морально-этические ценности в конце младшего школьного возраста вытесняют ценности успехов в учебе, класс начинает выполнять функцию референтной для учеников группы и становится основой микросреды, в которой происходит развитие личности ученика [5, с. 63-8]. Исследованиями межличностного взаимодействия детей в младшем школьном возрасте и ее влияния на формирование их умственной активности занимались также С. Г. Якобсон, К. Ф. Буадзе [20, с. 96-106] и О. Б. Чеснокова [19, с. 3-16].

Программа исследования американского психолога Дж. Тадж охватывает вопрос влияния факторов непосредственного социального окружения на когнитивное развитие детей рассматриваемого нами возраста. Особенное внимание ее автор уделяет потому, как общение в процессе сотрудничества при развязывании задание способствует повышению интеллектуального уровня ребенка [16, с. 35]. Д. Тадж проанализировал результаты двух разных теоретических позиций: мысль о том, что взаимное решение задач приводит к развитию, не подтвердилась; поиск общего решения в контексте общения между ровесниками с разными мнениями на проблематику вопроса не оказывается реальным объяснением эффективного влияния на когнитивное развитие. При постановке заданий, похожих на тех, которые предлагаются последователями Ж. Пиаже, регресс так же возможен, как и прогресс. Ж. Пиаже обращал внимание на то, что процесс развития наиболее вероятней происходит тогда, когда индивид, в нашем случае ребенок, действует самостоятельно относительно окружающей действительности и получает от нее информацию, что противоречит присущему ему взгляду на мир. Данные полученные Д. Тадж подтверждают его вывод. Определенное подтверждение имеет представление Л.С. Выготского, согласно которому непосредственное социальное окружение играет ведущую роль в развитии, при этом оно возможно лишь при определенных обстоятельствах. Вместе с тем последователи Л.С. Выготского допускали, что факторы социокультурного пространства непосредственным образом влияют на развитие личности, однако это не получило подтверждения эмпирически [17, с. 33-43].

Результаты проведенных Дж. Тадж трех экспериментальных исследований показывают, что взаимодействие детей при решении задач может привести к когнитивному развитию, но это зависит от характера взаимодействия, пола и возраста, то есть подход, безусловно, должен быть комплексным. Как засвидетельствовало исследование Дж. Тадж, влияние такого типа взаимодействия не ограничивается принадлежностью к одной культуре. Кроме того, если партнеры находились на высшем когнитивном уровне, дети извлекали наибольшую пользу от взаимодействия, тогда как деть, чьи партнеры находились на низшем уровне, имели большую вероятность регресса [17, с. 41-42].

Исследование осуществлялось на протяжении двух лет на базе общеобразовательных школ г.Ялты. Экспериментальная группа проведенного на формирующем эксперименте составляла 68 человек. Все исследуемые – ученики первых и вторых классов возрастом 7-8 лет.

Формирующий эксперимент заключался в реализации программы оптимизации межличностных взаимоотношений путем развития у младших школьников коммуникативной компетентности с

использованием специального тренинга, а также в проверке эффективности этой программы. Тренинг проводился в послеурочное время дважды на неделю в виде отдельных занятий, что длились от 1 до 1,5 часа. Всего состоялось 20 занятий общей длительностью около 30 часов.

С целью оптимизации межличностных взаимоотношений был специально организованный тренинг из развития у младших школьников коммуникативной компетентности.

В результате анализа эмпирических данных на констатирующем этапе исследования установлено такое статистически достоверное отличие: в экспериментальной группе, отобранной для участия в формирующем эксперименте, диагностический критерий «Страх ситуации проверки знаний» (принадлежат «Тесту школьной тревожности» Филлипса) статистически более высок, чем у всех других участников констатирующего эксперимента, а именно: 85,7 и 46,11 (уровень значимости: 0,002). После проведения тренинга из развития коммуникативной компетентности статистически значимых отличий за этим диагностическим критерием в указанных группах не зафиксировано.

Мы обнаружили статистические отличия средних величин диагностических критериев участников специального тренинга из развития коммуникативной компетентности (после его проведения) и учеников контрольной группы. У участников формирующего эксперимента наблюдается повышение среднего значения диагностического критерия. «В (низкий интеллект – высокий интеллект)» (принадлежат модифицированному адаптированному варианту детского личностного опросника Г. Кеттелла). Отношение абсолютной величины изменения среднего значения этого критерия к начальному значению, зафиксированному на консультационном этапе эксперименту, составляет 61%. Достоверные отличия между средними величинами диагностического критерия «В (низкий интеллект – высокий интеллект)», измеренного у участников специального тренинга из развития коммуникативной компетентности и контрольной группы: 9,00 и 5,58 (уровень значимости равняется нулю). Достоверные отличия между средними величинами этого диагностического критерия участников тренинга из формирования коммуникативной компетентности к и после его проведение: 6,71 и 9,00 (уровень значимости: 0,005).

В результате сравнительного анализа средних значений диагностических критериев участников специального психологического тренинга, исследуемых экспериментальной и контрольной групп, а также к и после проведения этого тренинга мы пришли к выводу об эффективности формирующего эксперимента. Он дал возможность также достичь повышения интеллектуального уровня – увеличения объема знаний, улучшения процесса усвоения новых знаний, последующего развития абстрактных форм мышления и вербального интеллекта.

Таким образом, исследуя психологические условия оптимизации межличностного взаимодействия между младшими школьниками, можем сказать, что межличностное взаимодействие в младшем школьном возрасте не всегда ведет к интеллектуальному развитию. Взаимодействие детей может привести к когнитивному развитию, но подход, безусловно, должен быть комплексным. Специально организованное общение в группе учеников младшего школьного возраста дает детям критическое отношение к мыслям, словам, поступкам людей, является средой зарождения и вынашивания инициативного поведения, дает знание о себе и осознание своих отношений с окружающими, положительно влияет на развитие вещания и уровень усвоения знаний, оказывает позитивное влияние на развитие памяти, мышления, вещания учеников, усвоения знаний, содействует рефлексивному развитию младших школьников, дает возможность человеку самоопределиться в последующей жизни.

К психологическим условиям оптимизации межличностного взаимодействия как средству содействия интеллектуальной активности можно отнести: развитие у младших школьников коммуникативной компетентности; совершенствование техники межличностного общения; выработка навыков саморегуляции; предупреждение и коррекция имеющихся социальных нарушений; преодоление коммуникативных дефектов; развитие основных коммуникативных умений с помощью соответствующих упражнений и активных методов групповой учебы общения; поощрение попытки детей решить проблему с помощью дискуссий; создание психологической атмосферы во взаимоотношениях, которые обеспечивают ребенку душевный комфорт и поддержку.

Выводы. Таким образом, обеспечение определенных психологических условий взаимодействия в процессе решения поставленного задания приводит к активизации интеллектуальной активности ребенка младшего школьного возраста, способствует не только овладению определенными знаниями, умениями и навыками, но и всестороннему развитию социально компетентной и саморегурирующей личности.

Последующими исследованиями намереваемся расширить перечень исследуемых психологических условий взаимодействия младших школьников, в результате чего имеет место повышение уровня интеллектуальной активности учеников.

Литература:

1. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — М.: Просвещение, 1968. — 464 с.

2. Бондарь, Л. Спильна учебная работа младших школьников как фактор интеллектуального развития / Людмила Бондарь // Проблемы общей и педагогической психологии.: зб. наук. трудов Института психологии им. Г. С. Костюка АПН Украины; за редакторшу С. Д. Максименко. — К., 2001. — Т. 3. — Ч. 6. — С. 220—225.

3. Бондаренко, А. Ф. Основы психологии: учеб. [для студ. ф-тов стелил. языков] / А. Ф. Бондаренко. — К.: Изд. центр КНЛУ, 2005. — 254 с.

4. Выготский, Л. С. Дитяча психология / Л. С. Виготский. — К., 1984. — Т. 4. — 431 с.

5. Головань, Н. О. Особливости общение и обособление у первоклассников / Н. О. Головань // Психология: респ. наук.-метод. зб. — К.: 1991. — Вип. 37. — С. 61—68.

6. Давыдов, В. В. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В. В. Давыдов, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. — 1992. — № 3. — С. 14—19.

7. Эльконин, Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах / Д. Бы. Эльконин. — М., 1995. — 416 с.

8. Кисарчук, З. Г. Психологические аспекты диалога младших школьников / З. Г. Кисарчук // Психология: статьи. — К.: Советов. школа, 1977. — Вып. 16. — С. 138—147.

9. Корнияка, О. М. Психология коммуникативной культуры школьника:[монография] / О. М. Корнияка. — К.: Миллениум, 2006. — 336 с.

10. Кравцова, М. М. Сравнительный анализ моральных суждений младших школьников (1930 и 2000 гг.) / М. М. Кравцова // Вопросы психологии. — 2005. — № 5. — С. 27—36.
11. Максименко, С. Д. Загальна психология : навч. посіб. / С. Д. Максименко, В. О. Соловиенко. — К.: МАУП, 2000. — 256 с.
12. Пеньковска, Н. Розвиток способности к самоанализу в процессе личностного становления младшего школьника / Н. Пеньковска // Психология и общество. — 2006. — № 1. — С. 113—120.
13. Пеньковска, Н. М. Групова психокорекція в работе с младшими школьниками (психологическое сопровождение личностного становления младших школьников): метод. рекомендации [для студ. высших навч. пед. закл. за спец. "Практическая психология"] / Н. М. Пеньковска // Практическая психология и социальная работа. — 2006. — № 9—12.
14. Рубцов, В. В. Психологические основы организации совместной учебной деятельности.: автореф. дисс. на соискание уч. степени доктора психол. наук: спец. 19.00.07 "Педагогическая и возрастная психология" / В. В. Рубцов. — М., — 1986. — 38 с.
15. Семиченко, В. А. Психология общение / В. А. Семиченко. — К.: "Магистр-s", 1998. — 152 с. [росс. языком].
16. Слободчиков, В. И. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте / В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. — 1990. — № 3. — С. 25—36.
17. Тадж, Дж. Влияние взаимодействия и коммуникации между сверстниками на их когнитивное развитие / Дж. Тадж // Вопросы психологии. — 1991. — № 1. — С. 33—43.
18. Цукерман, Г. А. Зачем детям учится вместе? / Г. А. Цукерман. — М.: Об-во "Знание", 1985. — 80 с.
19. Чеснокова, О. Б. Роль и функции общения в процессе поэтапного формирования умственных действий.: автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 "Педагогическая и возрастная психология" / О. Бы. Чеснокова. — М., 1989. —23 с.
20. Якобсон С. Г. Исследование взаимоотношений в совместной деятельности детей / С. Г. Якобсон, К. Ф. Буадзе // Вопросы психологии. — 1968. — № 6. — С. 96—106.

Психология

УДК 159.922

доктор психологических наук, профессор Соловьева Ольга Владимировна
Северо-Кавказский Федеральный университет (г. Ставрополь);
аспирант Кущев Павел Михайлович
Северо-Кавказский Федеральный университет (г. Ставрополь)

ПРОБЛЕМА ДИАГНОСТИКИ СТРАТЕГИЙ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ СОТРУДНИКОВ МВД РОССИИ

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению особенностей и проблем диагностики совладающего поведения сотрудников МВД. В работе анализируются методологические трудности диагностики совладания. Авторы рассматривают основные стратегии и методы диагностики совладающего поведения сотрудников МВД, их преимущества и недостатки.

Ключевые слова: совладание, стратегии совладающего поведения, диагностика совладающего поведения сотрудников МВД; стратегии и методы диагностики совладающего поведения.

Annotation. This study is devoted to the study of the specifics and problems of diagnosing the coping behavior of employees of the Ministry of interior. The work analyzes the methodological difficulties of diagnosing the coping behavior. The authors consider the main strategies and methods for diagnosing the coping behavior of employees of the Ministry of interior, their advantages and disadvantages.

Keywords: coping, strategies of coping behavior, diagnosis of coping behavior of employees of the Ministry of interior; strategies and methods for diagnosing coping behavior.

Введение. Перманентное изменение и усложнение требований социальной среды, социально-экономическая нестабильность осложняют процесс социально-психологической адаптации, приводят к росту психоэмоциональной напряженности. Данная тенденция, характерная для современного российского общества повышает риск проявления неконструктивных и иррациональных форм поведения. Все это накладывает отпечаток и на особенности осуществления профессиональной деятельности, особенно тех видов деятельности, которые изначально обладают высоким стресогенным потенциалом.

В полной мере это касается и профессиональной деятельности сотрудников МВД России. Современные исследования, направленные на изучение специфики профессиональной деятельности сотрудников МВД, свидетельствуют о постепенном усложнении ее содержания и возрастании стрессогенности и экстремальности. В таких условиях чрезвычайно значимой становиться проблема стрессоустойчивости сотрудников МВД, их способности совладания с профессиональным стрессом. В трудных профессиональных ситуациях специалист применяет привычные для него стратегии совладающего поведения, основанные на предшествующем опыте и личностных характеристиках. При этом эффективность совладающего поведения напрямую зависит от выбора конструктивной и соответствующей ситуации копинг-стратегии. Таким образом, значимым структурным элементом профессиональной успешности сотрудника МВД является его способность контролировать профессиональную среду, продуктивно воздействовать на нее, сохраняя стабильную эффективность осуществляемой деятельности и психологическое благополучие.

Изложение основного материала статьи. Успешность профессиональной деятельности сотрудников МВД обеспечивается психологической подготовкой, которая должна отражать современные реалии деятельности. Психологическая подготовка сотрудников МВД направлена на решение широкого круга вопросов, включая диагностику профессиональной пригодности и степени развития профессионально важных качеств, создание благоприятных условий для профессиональной адаптации, профилактика профессиональной деформации личности. Поэтому важным элементом психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки сотрудников МВД России является диагностика совладающего поведения.

В современных психологических исследованиях достаточно широко раскрыты различные аспекты диагностики совладающего поведения. В зарубежной психологии данная проблематика рассматривается длительное время, и большинство используемых на практике методик являются адаптацией зарубежного диагностического инструментария. В отечественной психологии интерес к проблеме диагностики совладающего поведения возник относительно недавно. Среди отечественных авторов особо следует отметить Т.Л. Крюкову [1], рассматривающую в своих работах методологию и современный инструментарий оценки совладающего поведения, А.М. Гришина анализирующего возможности диагностики способов совладающего поведения [2], И.М. Никольскую делающую акцент на изучение механизмов психологической защиты [3]. Так же стоит отметить, что в последние десятилетия работы отечественных психологов в большей степени ориентированы на раскрытие особенностей диагностики совладающего поведения у различных социально-демографических, возрастных и профессиональных групп.

Тем не менее, до сих пор остается ряд методологических трудностей оценки копинга как, в общем, так и применительно к деятельности сотрудников МВД. К основным проблемам диагностики совладающего поведения можно отнести:

1. Значимые концептуальные отличия в понимании феномена «совладающее поведение» в рамках существующих подходов [4]. Отсутствие единой точки зрения на соотношение личностной и ситуативной обусловленности копинг-стратегий. Из-за чего диагностический инструментарий базируется на системе предположений и допущении о характере использования стратегий совладающего поведения вне контекста конкретных стресогенных ситуаций. При этом ситуативные оценки копинга часто не совпадают с диспозициональными (обобщенными) оценками.

2. Динамический характер процесса совладания, на разных этапах которого могут быть использованы различные стратегии. Данный факт трудно учесть в диагностическом инструментарии, который преимущественно ориентирован на выявление типичных стратегий совладания. Это также затрудняет оценку эффективности совладания, поскольку даже общепризнанные конструктивные стратегии копинга не могут быть эффективны во всем многообразии сложных ситуаций.

3. Совладающее поведение представляет собой многомерный конструкт, что неизбежно приводит к сложностям его операционализации. Кроме того компоненты совладания различного порядка могут быть представлены в диагностическом инструментарии под идентичными или схожими названиями.

4. Различное наполнение даже наиболее часто встречающихся стратегий совладающего поведения. Несмотря на наличие множества подходов к классификации копинг-стратегий, можно выделить ряд типичных стратегий, встречающихся в форме отдельных элементов практически в любой классификации. К таким стратегиям можно отнести: избегание, поиск социальной поддержки, решение проблемы, агрессия, отвлечение, самоконтроль. Содержательная характеристика подобных стратегий в контексте различных подходов достаточно схожая, но не решена проблема эмпирической согласованности их диагностической операционализации.

4. Преимущественно ретроспективный характер оценки стратегий совладания, что приводит к искажению получаемых данных, из-за недооценки когнитивных копингов и переоценки поведенческих.

Для объективизации процесса диагностики совладающего поведения сотрудников МВД России, на наш взгляд необходимо ориентироваться на сочетание основных стратегий его оценки. Крюкова Т.Л. выделяет четыре основных стратегий диагностики совладающего поведения:

1. субъективный отчет испытуемого о своем поведении, выраженный через ответы на вопросы опросников и интервью;
2. наблюдение за действиями в конкретной ситуации;
3. фиксация очевидных признаков;
4. изучение документов и продуктов деятельности индивида [1].

Первая стратегия используется наиболее часто и обладает целым рядом преимуществ: возможность быстро получить достоверные и разносторонние данные; больший охват респондентов; относительно небольшая трудоемкость.

При реализации данной технологии для оценки совладающего поведения сотрудников МВД целесообразно сочетать различные группы методов.

1. Интериндивидуальные методы, позволяют оценивать стратегии совладания в конкретных сложных (напряженных, стрессовых, экстремальных) ситуациях. Методы этой группы выявляют и оценивают действия в специфических ситуациях. Для конкретизации особенностей совладания сотрудников МВД в сложных профессиональных ситуациях их можно дополнять материалами интервью.

2. Интраиндивидуальные методы, направлены на диагностику обобщенных (типичных) стратегий совладания, которые используются респондентами в различных стресогенных условиях.

3. Личностно - ориентированные методы. Наиболее дискуссионная группа методов, основанных на определении личностных факторов совладания со стрессом как совокупности относительно устойчивых личностных характеристик.

При подборе диагностического инструментария следует руководствоваться в первую очередь выбранным подходом к пониманию самого феномена «совладающее поведение». Мы в своем исследовании отдаем предпочтение транзакциональному подходу, предполагающему учет взаимовлияния на стратегии совладания личностных ресурсов и средовых аспектов.

С учетом всего вышесказанного, для диагностики совладающего поведения сотрудников МВД России может быть использован комплекс методик, представленных в таблице 1.

Таблица 1

Диагностический инструментарий оценки стратегий совладающего поведения сотрудников МВД России

Методика	Назначение методики
Копинг-поведение в стрессовых ситуациях (Методика Н.С. Эндлера, Д.А. Паркера «Coping Inventory for Stressful Situations» в адаптации Крюковой Т.Л.)	Определение стилей совладающего поведения
Опросник способов совладания (Методика «Ways of Coping Questionnaire» Р. Лазаруса, С. Фолкман в адаптации Крюковой Т.Л.)	Определение стратегий совладающего поведения в специфических стрессогенных ситуациях
Опросник проактивного совладающего поведения (Методика «Proactive Coping Inventory» Э. Грингласс, С. Тауберт, Р. Шварцер в адаптации Е.С. Старченковой)	Оценка личностных характеристик, влияющих на степень подготовленности индивида к совладанию с ситуацией стресса
Опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (Методика «Strategic Approach to Coping Scale» С. Хобфолла в адаптации Н. Водопьяновой и Е. Старченковой)	Выявление предпочитаемых моделей преодолевающего поведения

Предлагаемый инструментарий содержит методы из всех перечисленных нами ранее групп, что обеспечивает получение достоверных и обширных данных. Вместе с указанными методиками необходимо использовать интервью, структурированное в соответствии со сложными ситуациями, характерными для рассматриваемой профессиональной деятельности, наблюдение в ситуациях моделирования стрессогенных условий служебно-боевой деятельности и анализ продуктов деятельности.

Выводы. Изменений условий осуществления деятельности сотрудников МВД России требует пересмотра содержания и технологий психолого-педагогического сопровождения их профессиональной подготовки. Стресогенный, а порой, и экстремальный характер деятельности предъявляет повышенные требования к способности сотрудников конструктивно справляться с трудными ситуациями, сохраняя высокую эффективность действий и психологическое благополучие. Следовательно, необходимо совершенствовать технологии профессионального отбора и определения степени развития профессионально важных качеств. Немаловажную роль здесь играет диагностика совладающего поведения.

В отечественной психологии к настоящему времени разработано несколько методологических направлений диагностики копинг-стратегий. Однако до сих пор остается ряд нерешенных вопросов, связанных с необходимостью учета различий в понимании феномена «совладающего поведения», его многомерности и динамичности. Актуальными продолжают оставаться и проблемы эмпирической согласованности диагностической операционализации типичных стратегий совладающего поведения и преобладания ретроспективного характера оценки стратегий совладания.

На наш взгляд, улучшить ситуацию возможно за счет:

1. Ориентации на различные стратегии диагностики совладающего поведения, взаимодополняющие друг друга и позволяющие получить более полную и достоверную информацию.
2. Сочетания интериндивидуальных, интраиндивидуальных и личностно-ориентированных методов диагностики совладающего поведения гармонично сгруппированных на основе авторских концептуальных представлений о сущности совладания.
3. Использования психометрически качественного инструментария с доказанной ретестовой надежностью, внутренней согласованностью и валидностью.

Литература:

1. Крюкова Т.Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг - шкалы. - изд. 2-е, исправленное, дополненное. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова – Авантитул, 2010. – 64 с.
2. Гришин А.М. Возможности диагностики способов совладающего поведения // Развитие человека в современном мире: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2011. - С. 6-25.
3. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей: монография. – Санкт-Петербург: Речь, 2001. – 507 с.
3. Кружкова О. В., Никифорова Д. М. Проблема диагностики копинг-стратегий в современном психологическом измерении // Вестник ЮУрГУ. Серия: Психология. 2012. №31. - URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problema-diagnostiki-koping-strategiy-v-sovremennom-psihologicheskom-izmerenii

УДК 159.9.07

доктор биологических наук, доцент Халфина Регина Робертовна
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» (г. Уфа);
старший преподаватель кафедры общей психологии Сафронова Елена Васильевна
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» (г. Уфа);
магистр Сафронов Алексей Михайлович
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАНКОВСКИХ СЛУЖАЩИХ И СТЕПЕНИ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ТРУДОМ

Аннотация. В статье представлены результаты исследований посвященных изучению вопросов особенностей мотивации банковских служащих. Особенности профессиональных мотивов предопределяют успешность профессионального становления человека, формирование профессионально важных качеств. В то же самое время, личностные особенности оказывают непосредственно влияние на формирование мотивационной сферы.

Установлено, что возникновение мотива к трудовой деятельности возникает при стимулировании работника к деятельности с целью достижения целей предприятия через удовлетворение их собственных потребностей.

Полученные эмпирические данные показали, что около 60% работников банка осведомлены о внутрикорпоративных задачах, но не имеют четкого представления для чего и зачем эти задачи и процессы нужны. В тоже самое время 62,5% полностью погружены и вовлечены в рабочий процесс. 30% сотрудников имеют средний уровень инициативности, при уровне вовлеченности выше среднего обладают (56,25%). Также установлено, что высокий уровень интереса к работе проявляют 67,5% опрошенных сотрудников. Большая часть сотрудников (71,25%) полностью удовлетворены взаимоотношениями с руководством. Выявлены корреляционные связи между вовлеченностью в рабочий процесс и удовлетворенность достижениями в работе и удовлетворенность условиями труда.

Ключевые слова: трудовая детальность, мотивация, вовлеченность, банковские служащие, удовлетворенность трудом.

Annotation. The article presents the research results of the motivational-value characteristics of the personality of employees of the Bank. Labor motivation is the stimulation of an employee or a group of employees to work towards the goals of the enterprise by satisfying their own needs.

In the course of empirical research it is established that the motivational and value sphere of the company's employees includes involvement (in the solution of tasks, in the working process, initiative), satisfaction and professionally important values (self-development, spiritual satisfaction, creativity, social contacts, own prestige, achievements, financial position, preservation of individuality). Job satisfaction affects participation in the work process, which in turn leads to the manifestation of a constantly updated cycle: the results of work – satisfaction – effort. The work of this cycle allows the employee to put more effort into the activity at the lowest cost of mental energy and thus achieve success in professional activities. The article presents the results of research devoted to the study of the characteristics of the motivation of Bank employees. Features of professional motives determine the success of professional development of a person, the formation of professionally important qualities. At the same time, personal characteristics have a direct impact on the formation of the motivational sphere.

It is established that the emergence of a motive for labor activity occurs when the employee is stimulated to work in order to achieve the goals of the enterprise through the satisfaction of their own needs.

The obtained empirical data showed that about 60% of the Bank's employees are aware of internal corporate tasks, but do not have a clear idea of what these tasks and processes are needed for. At the same time, 62.5% are fully immersed and involved in the work process. 30% of employees have an average level of initiative, with a level of involvement above the average have (56.25%). It was also found that 67.5% of the surveyed employees show a high level of interest in the work. Most of the employees (71.25%) are fully satisfied with the relationship with the management. The correlations between involvement in the working process and satisfaction with achievements in work and satisfaction with working conditions are revealed.

Keywords: work activity, motivation, involvement, Bank employees, job satisfaction.

Актуальность исследования. Построение эффективной системы мотивации сотрудников банка является одной из самых важных функций сегодняшнего руководителя.

Неоднозначность и сложность процесса мотивации не вызывает сомнений. Многие авторы выделяют различные интерпретации описания процессов возникновения и реализации потребностей у банковских служащих. Эти подходы отражены в различных теориях мотивации: содержательные, процессуальные и первоначальные. Каждая из этих теорий находит свое отражение в данной научно-исследовательской работе [3, 4].

Согласно мнению ряда авторов, рассматривающих процесс вовлеченности с двух позиций как устойчивой характеристики человека и в качестве состояния, которое может характеризоваться непостоянством и переживается человеком в отдельные моменты времени. В целом подходы, рассматривающие вовлеченность как устойчивую характеристику и как динамичное состояние, могут дополнять друг друга и тем самым помогать в понимании и управлении этим далеко не простым феноменом [5, 6].

Цель исследования: изучить влияние удовлетворённости трудом на мотивацию сотрудников банка.

Организация и методы исследования: Исследовательской базой выступил Национальный Банк РБ, г. Уфа. В исследовании приняли участие 80 сотрудников. Использовались следующие методики:

1. Методика расчета индекса вовлеченности Е.А. Скриптуновой.
2. Опросник «Интегральная удовлетворенность трудом».

Результаты исследования и их обсуждение. Для выявления особенностей мотивационной сферы нами был использован метод расчета индекса вовлеченности персонала. Данный метод предполагается, что вовлеченность персонала в трудовую деятельность складывается из трех составляющих:

– вовлеченность в решение корпоративных задач;
– вовлеченность в рабочий процесс, заинтересованность в работе в целом;
– инициатива и нацеленность на повышение эффективности своей работы и развитие компании. Каждый из этих факторов вносит свой вклад в расчет индекса вовлеченности [9, 10].

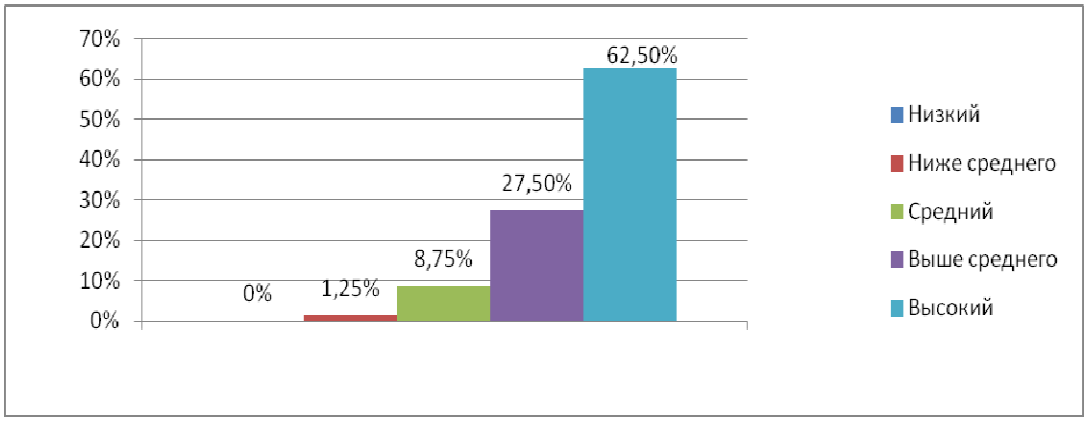


Рисунок 1. Уровни вовлеченности в рабочий процесс

Levels of involvement in the working process.

Результаты, представленные в рис.1 показывают, насколько сотрудники данного банка вовлечены в рабочий процесс. Исходя из этого, можно определить, что наибольшее количество сотрудников – 62,5% полностью погружены и вовлечены в рабочий процесс. У таких сотрудников, как правило, высокие показатели эффективности, налажен контакт с руководством и коллегами. Они считают свою работу интересной, важной, которой можно гордиться. В своей работе они отмечают возможность учиться и развиваться, профессионально расти в процессе работы, решать новые задачи и реализовывать их.

27,5% вовлечены в рабочий процесс на уровне выше среднего. Такие сотрудники, как правило, понимают задачи и функции которые они должны выполнять, они удовлетворены условиями труда и возможностью неформального общения с коллегами на рабочие темы. Для них также важно учиться и развиваться, профессионально расти в процессе работы, ставить новые задачи и реализовывать их. Но незнание критериев оценки труда и отсутствие внимания к работнику и заинтересованности в результатах его труда со стороны руководства, не позволяют повысить его уровень вовлеченности до максимального уровня.

На рисунке 2 представлен индекс вовлеченности конкретного работника.

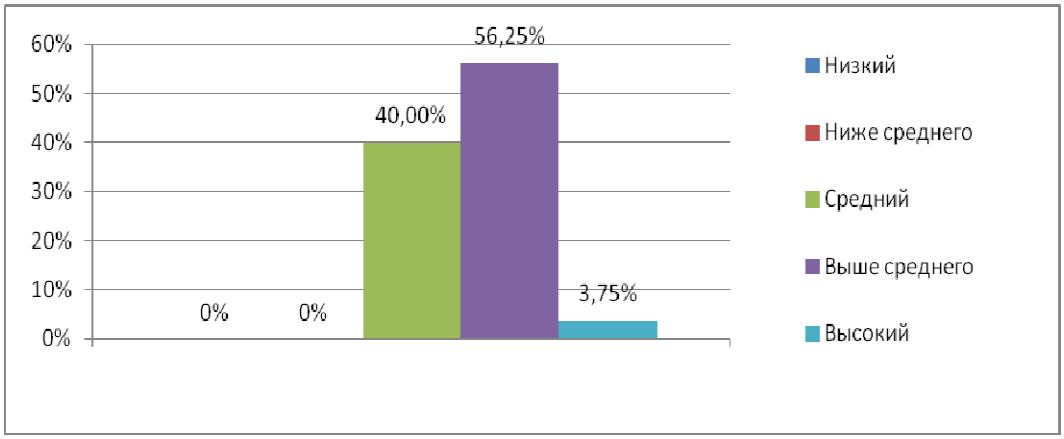


Рисунок 2. Индекс вовлеченности

Engagement index.

Данные результаты показывают, что уровнем вовлеченности выше среднего обладают 56,25% сотрудников банка. Они полностью посвящают себя работе, интеллектуально и эмоционально, готовы работать столько, сколько нужно, чтобы выполнить задачу. Интеллект таких сотрудников действует с полной мощностью, они анализируют каждую рабочую ситуацию так, чтобы найти лучшее решение для клиента и компании. Они не воспринимают правила и традиционные методы работы как истину в последней инстанции, они готовы искать новые методы и предлагать идеи, позволяющие улучшить процессы. Они не просто «присутствуют» на рабочем месте, они стараются делать все, что могут. Вовлеченный сотрудник искренне беспокоится о качестве, затратах, обслуживании клиентов и безопасности.

У 40% сотрудников банка уровень вовлеченности средний. Такие сотрудники не заботятся о работе и об интересах организации. Они приходят на работу для того, чтобы получать зарплату – это их основная мотивация. Они не стремятся внести вклад в процветание предприятия, а иногда даже вредя ей. Таких сотрудников не интересует, что происходит в организации, они не задают лишних вопросов и не предлагают никаких полезных идей, делая только минимум того, что от них требуется. Они активно защищают свои сферы влияния, пытаются избежать любых новых задач и не хотят, чтобы кто-то вмешивался в «их дела». Они редко обращаются за помощью к коллегам или предлагают ее сами. Такая позиция не способствует командной работе.

И всего 3,75% сотрудников обладают высоким уровнем вовлеченности.

Опросник ***«Интегральная удовлетворенность трудом»*** позволяет оценить общую удовлетворенность трудом и ее составляющие: интерес к работе, удовлетворенность достижениями в работе, удовлетворенность взаимоотношениями с сотрудниками, удовлетворенность взаимоотношениями с руководством, уровень притязаний в профессиональной деятельности, предпочтение выполняемой работы высокому заработку, удовлетворенность условиями труда, профессиональная ответственность, общая удовлетворенность трудом. Данные по методике представлены в приложении.

На рис. 3 представлены результаты исследования удовлетворенности трудом персонала банка.

Таким образом, высокий уровень интереса к работе проявляют 67,5% опрошенных сотрудников. Это говорит о том, что таких сотрудников интересует то, чем они занимаются на работе. В работе для них важно узнавать что-то новое, а сам процесс работы доставляет им колоссальное удовольствие.

Наиболее удовлетворены достижениями в работе 85% персонала. Сотрудники этой группы отмечают, что за последние годы они добились успехов в своей профессиональной деятельности и с каждым годом ощущают как растут их профессиональные знания.

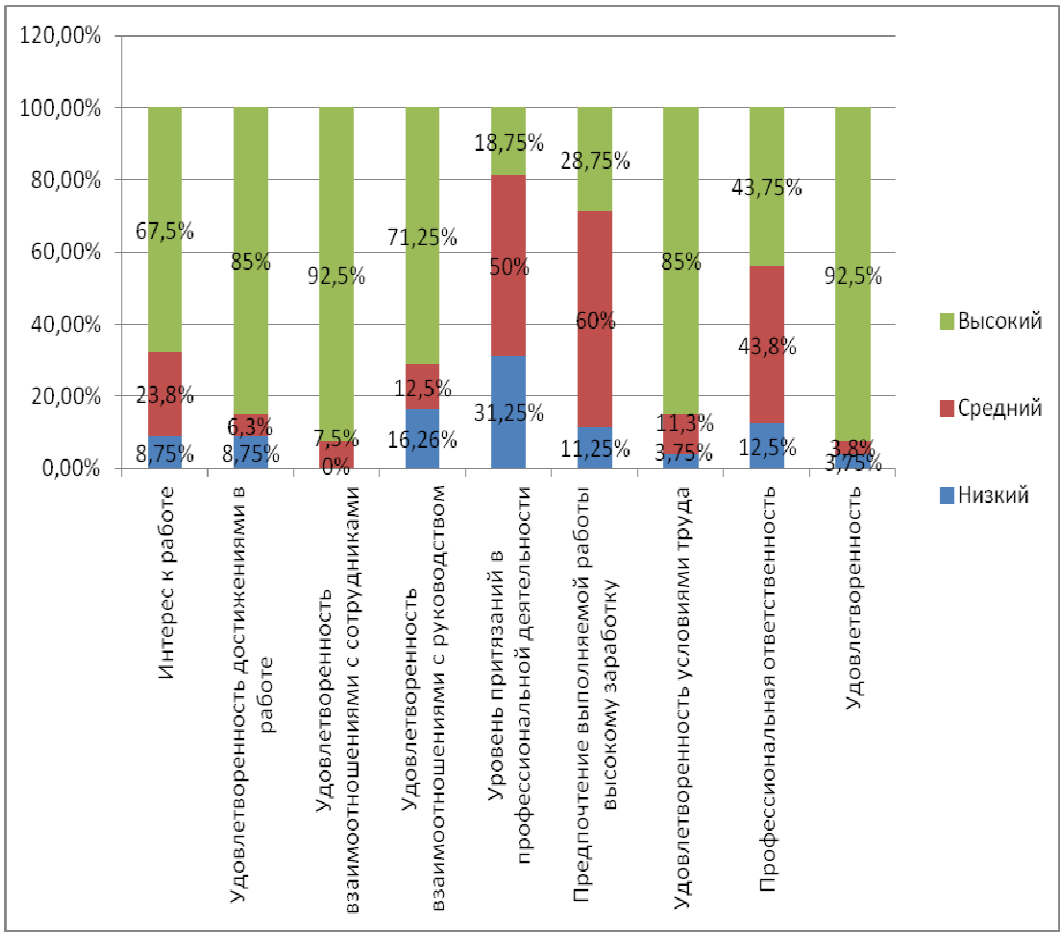


Рисунок. 3. Показатели удовлетворенности трудом

Indicators of job satisfaction.

Значительное количество сотрудников – 92,5% удовлетворены взаимоотношениями с сотрудниками. Для них коллектив – это в первую очередь уважение коллег и теплые дружественные взаимоотношения, без конфликтов и разногласий.

71,25% персонала полностью удовлетворены взаимоотношениями с руководством. Они чувствуют поддержку и заботу со стороны руководителя, которая выражается, как в материальном, так и нематериальном поощрении, а также в выражении удовлетворения по поводу проделанной сотрудниками работы.

Уровень притязаний в профессиональной деятельности – это, прежде всего, стремление человека на основе самооценки своих возможностей и благодаря результатам деятельности занять определенное место в коллективе, определить удовлетворяющую ее степень выполнения тех или иных задач. По результатам опроса видно, что 18,75% сотрудников банка имеют высокий уровень притязаний в профессиональной деятельности. Такие сотрудники считают, что занимаемое ими служебное положение не соответствует их способностям, а сотрудник с более низкой квалификацией не может выполнить ту работу, которую он выполняет.

Благодаря данному исследованию, было также выявлено, что 28,75% из опрошенных сотрудников предпочли бы выполняемую работу высокому заработку. Они готовы сменить ту работу, которую выполняют, на работу с более высокой заработной платой.

Удовлетворенность условиями труда характеризуется тем, что сотрудников полностью устраивает то, как организован труд в коллективе, считая эти условия благоприятными для выполнения поставленных профессиональных задач. К такому выводу пришли 85% работников данного предприятия.

Высоким уровнем профессиональной ответственности, как показал опрос, обладают 43,75% персонала предприятия. Как правило, такие люди всегда выполняют в срок поставленные перед ними задачи. Они могут взять на себя ответственность за выполнение сложных проектов, и принимают ответственные решения самостоятельно.

Выводы. Таким образом, анализ мотивационно-ценностной сферы сотрудников банка предприятия позволил сделать следующие выводы:

Мотивационный компонент сотрудников предприятия формируется из общей вовлеченности, (вовлеченность в решение корпоративных задач; вовлеченность в рабочий процесс, заинтересованность в работе в целом; инициатива и нацеленность на повышение эффективности своей работы и развитие компании) и общей удовлетворенности (интерес к работе, удовлетворенность достижениями в работе, удовлетворенность взаимоотношениями с сотрудниками, удовлетворенность взаимоотношениями с руководством, уровень притязаний в профессиональной деятельности, предпочтение выполняемой работы высокому заработку, удовлетворенность условиями труда, профессиональная ответственность).

Коэффициент линейной корреляции Пирсона позволил выделить прямую (при увеличении одного признака увеличивается другой) корреляционную связь между вовлеченностью в рабочий процесс и:

1) удовлетворенность достижениями в работе – r=0,61;
2) удовлетворенность условиями труда – r=0,64.

Улучшение условий труда и поощрение, в том числе материально за успехи в трудовой деятельности способствует повышению у сотрудников вовлеченность в решение задач.

Практическая значимость провденного исследвоания заключается в том, что заключается в том, что, полученные результаты эмпирического позволят спрогнозировать процессы снижения, а также роста экономической эффективности банковских служащих. Зная особенности развития и формирования мотивационной сферы, вовлеченности в трудовую деятельность можно существенно повысить эффективность и успех деятельности компании.

Литература:

1. Маслов В.И. Стратегическое управление персоналом в условях эффективной организационной культуры / В.И. Маслов. – М.: Финпресс, 2004. – 288 с.
2. Магура М.И. Современные персонал – технологии. / М.И. Магура, М.Б. Куртатова. – М.: Бизнес – школа "Интел - Синтез", 2001. – 376 с.
3. Бакирова Г.Х. Психология развития и мотивации персонала / Г.Х. Бакирова. – М.: Юнити-Дана, 2013. – 440 с.
4. Карпов А.В. Психология менеджмента : учебное пособие / А.В. Карпов. – М.: Гардарики, 2007. – 584 с.
5. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000.
6. Егоршин А.П. Мотивация трудовой деятельности : Учебное пособие. – М.: Инфра-М, 2012. – 464 с.
7. Литвинюк А.А. Мотивация и стимулирование трудовой деятельности. Теория и практика. Учебник / А.А. Литвинюк. – М.: Юрайт, 2014. – 398 с.
8. Маслоу А. Мотивация и личность / Пер. с англ. – СПб.: Питер, 2006. – 352 с.
9. Никифоров Г.С. Практикум по психологии профессиональной деятельности менеджмента / Г.С. Никифоров, М.А. Дмитриева, В.М. Снетков. – СПб.: Изд-во СПГУ, 2001. – 240 с.
10. Коломинский Я.Л. Психологическая культура – условие и цель деятельности психолога / Я.Л. Коломинский // Almamater. Психология. – 2001. – № 2. – С. 44-48.

Психология

УДК: 159.99

кандидат психологических наук, доцент Харитонова Тамара Геннадьевна
Приволжский филиала ФКУ
«Центр экстренной психологической помощи МЧС России» (г. Нижний Новгород);
психолог 2 категории Ставская Кристина Сергеевна
Приволжский филиала ФКУ
«Центр экстренной психологической помощи МЧС России» (г. Нижний Новгород)

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ОКАЗАНИЮ ПОМОЩИ ПОСТРАДАВШИМ В ЭКСТРЕМАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ

Аннотация. В данной статье на основе анализа научной литературы в обобщенном виде представлены основные направления существующих на сегодняшний день гендерных исследований. Раскрывается понятие «психологическая готовность к оказанию помощи пострадавшим в экстремальной ситуации». Дается краткая характеристика авторской методики, направленной на выявление индивидуальной меры выраженности и общих тенденций психологической готовности разных возрастных, социальных и профессиональных групп населения к оказанию помощи пострадавшим в экстремальной ситуации. Описываются результаты исследования, полученные на разной половозрастной выборке *(n=1141).* Конкретизируются данные о наличии гендерных различий в структурных компонентах психологической готовности к оказанию помощи и констатируется их отсутствие в проявлении общего (интегрального) показателя.

Ключевые слова: гендер, пол, гендерные исследования, гендерные различия, психологическая готовность, оказание помощи, экстремальная ситуация.

Annotation. In this article on the basis of the analysis of scientific literature the main directions of the gender researches existing today are presented in a generalized view. The concept "psychological readiness for assistance to victims in an extreme situation" reveals. The short characteristic of the author's technique directed to identification of an individual measure of expressiveness and the general tendencies of psychological readiness of different age, social and professional groups of the population to assistance to victims in an extreme situation is given. The results of a research received on different gender and age selection (n=1141) are described. Data on existence of gender differences in structural components of psychological readiness for assistance are concretized and their absence in manifestation of the general (integrated) indicator is stated.

Keywords: gender, sex, gender researches, gender distinctions, psychological readiness, assistance, extreme situation.

Введение. Проблема поиска сходства и различий между мужчинами и женщинами привлекала внимание мыслителей и ученых во все времена, но непосредственно в психологии данному вопросу стало уделяться особое внимание сравнительно недавно.

Изложение основного материала статьи. В научный обиход термин «гендер» был введен в 1955 году американским психологом и сексологом Д. Мани, который заимствовал его из английской грамматики с целью изучения пола как фенотипа [9]. В интерпретации Д. Мани в данное понятие было включено множество признаков – от физических и поведенческих особенностей до самоидентификации и социальной роли. В 1958 году его идеи были подхвачены американским психоаналитиком Р. Столлером, который подчеркнул двойственную природу пола человека, и термин «гендер» стал использоваться для обозначения «социального пола», который определяет поведение человека в обществе и то, как это поведение воспринимается социумом [16].

С тех пор данный феномен стал интересовать не только сексологов и психологов, но и антропологов, лингвистов, социологов, политологов, культурологов и других специалистов, которые с разных сторон пытаются рассмотреть проблему половой принадлежности людей и вытекающих из нее особенностей.

Проведя анализ имеющихся на сегодняшний день научных публикаций, посвященных изучению «гендера», мы пришли к выводу, что данная проблема с каждым годом становится все более привлекающей внимание ученых. Так, например, если в период с 1958-1989 гг. было опубликовано всего 40 публикаций по данной проблематике, то в период с 1990 по 1999 гг. их уже насчитывалось около 350. В период с 2000 по 2009 гг. число публикаций возросло до 3000, а в последнее десятилетие их стало уже более 15000.

Несмотря на то, что гендерных исследований проводится весомое количество до сих пор многие вопросы, связанные с изучением данного феномена остаются неоднозначными, дискуссионными и требуют дополнительного поиска аргументации.

Интересным является сам факт наличия данного понятия в научном обиходе и отсутствия его описания в известных психологических словарях [2, 6, 13, 15], что может опосредованно указывать на его сложность, специфичность и использование в узкой области знания (например, в гендерной психологии).

В словаре гендерных терминов под редакцией А.А. Денисова гендер определяется как сложный социокультурный конструкт, имеющий различия в ролях, поведении, ментальных и эмоциональных характеристиках между мужским и женским, конструируемые обществом [18].

В словаре А.Л. Свенцицкого, указывается, что гендер в психологии – (от англ. gender – род в грамматическом смысле) – это социально-биологическая характеристика, с помощью которой исследователи оперируют понятиями «мужчина» и «женщина» [17].

Наличие разных подходов к изучению феномена «гендер» (классический, модернистский, постмодернистский) [3, 11], позволяет констатировать разное понимание специалистами приоритетности биологической и социальной его составляющей. Так, например, если гендер рассматривается с точки зрения природы (генетических, гормональных, анатомических факторов), то он практически отождествляется с биологическим полом (sex), который, по мнению специалистов, определяет основу распределения ролей в обществе, оказывая влияние на поведение людей [4, 5, 8]. Данный подход, благодаря исследованиям М. Мид, подвергается сомнению, так как если считать, что биологический пол формирует то или иное поведение, то следовало бы утверждать, что на протяжении многих поколений оно должно было бы оставаться неизменным, но практика показывает, что это далеко не так. Представления о характеристиках мужественности/женственности под воздействием разных факторов на протяжении многих веков претерпевают значительные изменения.

Рассматривая гендер с позиции социокультурных факторов его формирования, ученые определяют данный феномен с точки зрения социообусловленной природы мужского и женского, т.е. как психосоциальную и социокультурную роли мужчин и женщин как личностей [1] и описывают его как системную характеристику социального порядка, от которой невозможно отказаться – она постоянно воспроизводится как в структурах сознания, так и в структурах действия [7].

Зарубежным авторам (М. Мид, Д. Майерс и др.) свойственно разделять биологическое и социальное в человеке, указывая на то, что гендер – это биологические или социальные характеристики, с помощью которых людей определяют как мужчин и женщин [10].

У большинства людей гендер формируется на основе принадлежности к определенному биологическому полу под воздействием социокультурных (общественных) представлений. То есть в целом биологический пол первичен, а гендер вторичен. Согласно гендерному подходу мужчинами и женщинами не рождаются, а становятся. То есть не биологический пол, а социокультурные нормы определяют, в конечном счете, систему ценностей, стиль жизни, модели и форму поведения, психологические качества, предпочитаемые виды деятельности и пр.

Современный гендерный подход не оспаривает существование биологических, социальных и психологических различий между мужчинами и женщинами. Согласно его утверждениям, важен не сам факт этих различий, а их социокультурная оценка и интерпретация. Если пол – это биологические (анатомические, хромосомные, репродуктивные) различные характеристики мужчин и женщин, то гендер – это более широкое понятие. Гендер – это целый спектр характеристик, относящихся к маскулинности и фемининности. Он создается обществом как социокультурная модель, определяющая положение и роль мужчин и женщин в общественных институтах (семье, экономике, политике, культуре) и меняется в ходе исторического развития общества. Гендерный подход противопоставляется полоролевому, который ориентирован на жесткое подчеркивание различий между полами. Он ориентирует на смягчение границ в описании половых различий, на свободу выбора и идею равенства, независимо от половой принадлежности.

Появление новой терминологии (андрогинность), рассуждения о том, что в широком понимании гендер не обязательно совпадает с биологическим и паспортным полом индивида, а также констатация более широкого набора гендера могут вводить в некоторый диссонанс с классическим представлением о поле, включающим в себя мужское / женское начало.

Исторический экскурс изучения гендера позволяет констатировать, что интересы ученых касаются различных предметов исследований. Так, например:

– 60-е гг. XX в. – доминирует изучение мужского начала;

– 70-е гг. XX в. – взгляд ученых сосредотачивается на изучении женской психологии. В этот период появляются первые гендерные теории (например, теория социального конструирования гендера (П. Бергер, Р. Бейлс, Г. Гарфинкель, И. Гофман, Т. Лукман, Т. Парсонс и др.), теория поло-гендерной системы или гендер как способ социальной стратификации (Р. Вонк, Э. Гидденс, Р. Коннелл, К. Миллет, Г. Рубин, Г. Силласте и др.) [14], теория становления гендера культурным символом / метафорой (О.А. Воронина, Т.А. Клименкова и др.) [14, 12] и вводится понятие «андрогиния», обозначающее половую неопределенность, которая позволяет человеку относительно той или иной ситуации проявлять как женские, так и мужские черты [1];

– 80-е гг. XX в. – происходит ослабление биологического детерминизма [9];

– 90-е гг. XX в. – ученые возвращаются к изучению мужской психологии как альтернативы феминистскому гендерному исследованию;

– 2000-2009 гг. XXI в. – в. зоне интереса авторов оказываются разные аспекты проявления гендера, который чаще всего изучается в более узком контексте, например, применительно к тем или иным психическим процессам, свойствам и состояниям, с точки зрения отдельных профессиональных и социальных групп, с позиции исследования гендерных стереотипов и их влияния на различные стороны жизни, а также гендерного равенства / неравенства;

– 2010-2018 гг. XXI в. – взгляд ученых стал фокусироваться на формировании гендерной идентичности, но вопросы гендерной стереотипизации продолжают оставаться в зоне общих их интересов.

Наиболее широко в гендерных исследованиях представлены следующие направления:

– гендерная стереотипизация (Н.П. Аникеева, М.Е. Баскакова, И.А. Белобосова, Н.С. Вещева, Р.Г. Гаджиева, Т.П. Дежина, Е.А. Денисова, И.Н. Евтушенко, А.В. Емельянинкова, С.А. Ильиных, И.С. Клецина, О.И. Ключко, Е.Д. Котельникова, М.И. Кошенова, Н.В. Кулагина, Ф.М. Леханова, И.И. Лысова, Л.С. Махакова, Л.Ф. Махмутова, Д.В. Навольская, Е.Д. Назарова, В.А. Прошкина, Т.Б. Рябова, А.А. Сергиевич, Т.Л. Смолина, П.П. Хороших, М.Е. Шмуракова, М.А. Шумкова и др.);

– гендерная идентичность и самоопределение (О.А. Борисова, Д.В. Воронцов, С.Н. Иванченко, С. Иофее, И.С. Клецина, А.В. Лакреева, М.В. Микова, Н.А. Нартова, Л.Н. Ожигова, Д.В. Погонцева, Т.В. Полынцева, Ю.И. Пучкова, В.С. Романовская, Л.И. Украинка и др.);

– гендерное равенство / неравенство (Г.В. Березовская, О.А. Воронина, О.А. Гендина, Ю.В. Головинова, Н.А. Иванова, Е.В. Иоффе, М.А. Кашина, А.А. Максимов, В.В. Минеев, Л.Н. Надолинская, Г.И. Осадчая, А.П. Пятов, Н.А. Шведова, Т.Н. Юдина и др.).

К более частным, можно отнести такие направления гендерных исследований, как:

– гендерная толерантность (Е.В. Иоффе, М.И. Огарева, П.В. Румянцева, К.А. Форналева и др.);

– гендерное насилие (Л.Д. Бойченко, О.А. Дмитриева, И.С. Клецина, Т.М. Федченко и др.);

– гендер и стратегия совладания (О.Н. Волкова, Е.Г. Коссова, Е.И. Чехлатый и др.);

– и др.

Как показал анализ научной литературы, исследований, посвященных изучению гендерных особенностей психологической готовности к оказанию помощи пострадавшим в экстремальной ситуации (ЭС) пока в наличие нет. Поэтому своим исследованием мы решили восполнить имеющийся пробел. Мы выдвинули общую гипотезу о том, что женщины имеют более высокий уровень психологической готовности к оказанию помощи пострадавшим в ЭС, чем мужчины.

Под психологической готовностью к оказанию помощи пострадавшим в экстремальной ситуации мы понимаем интегральную динамическую характеристику, предполагающую понимание специфики деятельности в ЭС, осознание ценности своевременного оказания оперативной помощи пострадавшим, наличие желания, определенных знаний, умений и навыков, а также эмоционально-волевых и коммуникативных качеств, позволяющих эффективно справляться с психологическими реакциями, возникающими в связи с переживаемым кризисом [19].

Основными структурными компонентами психологической готовности к оказанию помощи пострадавшим в ЭС являются познавательно-оценочный, мотивационно-поведенческий, эмоционально-волевой и коммуникативный [19]. В качестве частной гипотезы нами было выдвинуто предположение о том, что по эмоционально-волевому компоненту женщины будут уступать мужчинам, а вот по мотивационно-поведенческому и коммуникативному их превосходить.

Для верификации/фальсификации данных гипотез нами использовался авторский опросник «Психологическая готовность к оказанию помощи пострадавшим в экстремальной ситуации» (ПГОПП), направленный на выявление индивидуальной меры выраженности и общих тенденций психологической готовности разных возрастных, социальных и профессиональных групп населения к оказанию помощи пострадавшим в экстремальной ситуации. При его создании соблюдены все необходимые процедуры, он прошел проверку на соответствие основным требованиям, предъявляемым к психодиагностическому инструментарию. Нами получены данные о его надежности, валидности (содержательной, конструктной), дискриминативности и стандартизации. Общий объем выборки при создании опросника составил 1700 чел.

Опросник состоит из 32 утверждений, имеет 5-ти бальную шкалу ответов по Ликерту и содержит четыре шкалы, сопряженные со структурными компонентами психологической готовности к оказанию помощи (познавательно-оценочную, мотивационно-поведенческую, эмоционально-волевую, коммуникативную) и общую (интегральную). Для перевода полученных сырых баллов в стандартные применяется шкала процентилей.

Использование в эмпирическом исследовании авторской методики позволило выделить некоторые гендерные особенности в психологической готовности к оказанию помощи пострадавшим в ЭС.

Наше исследование было проведено на разной половозрастной выборке (n=1141). В нее вошло 514 мужчин и 627 женщин в возрасте от 18 до 60 лет разной профессиональной принадлежности.

Сравнительный анализ полученных эмпирических данных выявил, что только 25,1% мужчин и 24,3% женщин имеют оптимальный уровень ПГОПП, который проявляется в развитом чувстве социальной ответственности и устойчивой потребности помогать людям, даже несмотря на возможное ущемление собственных интересов. Они имеют необходимые знания об особенностях острых стрессовых реакций и способах работы с ними, могут оценить психическое состояние пострадавших в ЭС, оказать им необходимую помощь и способны контактировать с большим количеством человек. У них развиты самоконтроль и

саморегуляция. Включаясь в оказание помощи, они анализируют ситуацию, адекватно оценивают свои силы, заранее продумывают алгоритм действий, сосредоточены на деятельности и корректируют ее в зависимости от складывающейся ситуации. Хорошо развитые коммуникативные способности помогают им слаженно работать в команде.

С помощью метода математической статистики с применением параметрического t-критерия Стьюдента мы провели сравнительный анализ различий между мужчинами и женщинами в плане их психологической готовности к оказанию помощи пострадавшим в ЭС. Полученные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты сравнительного анализа влияния пола на уровень психологической готовности к оказанию помощи пострадавшим в экстремальной ситуации

Компоненты	*Пол*	*Среднее значение (M)*	*Стд. отклонение (σ)*	*Значимость различий (p)*
Эмоционально-волевой	Муж	36,4	4,7	0,001
	Жен	35,4	4,8	
Познавательно-оценочный	Муж	26,8	7,0	0,000
	Жен	24,8	6,7	
Коммуникативный	Муж	32,3	4,7	0,000
	Жен	33,4	4,6	
Мотивационно-поведенческий	Муж	26,7	5,1	0,293
	Жен	27,0	4,6	
Интегральная шкала психологической готовности к оказанию помощи пострадавшим в ЭС	Муж	122,1	16,9	0,090
	Жен	120,5	15,1	

Полученные результаты сравнительного анализа (табл. 2) позволяют нам заключить, что между мужчинами и женщинами в плане психологической готовности к оказанию помощи пострадавшим в ЭС не обнаружено статистически значимых различий (p=0,090), то есть выдвинутая нами общая гипотеза исследования не подтвердилась.

Однако, если изначально на менее весомой выборке (n=496) нами были получены данные о том, что все структурные компоненты психологической готовности у мужчин и женщин проявляются одинаково и находятся в пределах средних значений [19], то увеличение выборки позволяет констатировать наличие статистически значимых различий по трем компонентам психологической готовности к оказанию помощи пострадавшим: эмоционально-волевому (p=0,001), познавательно-оценочному (p=0,000) и коммуникативному (p=0,000).

В плане эмоционально-волевой готовности к оказанию помощи более высокий уровень показывают именно мужчины (M=36,4; σ=4,7), а не женщины (M=35,4; σ=4,8). Во многом это может быть связано с тем, что социум предъявляет определенные требования к мужскому поведению, ожидая от них, что мужчины менее эмоциональны, менее подвержены различным реакциям, например, истерикам, страху и т.д., что они могут в нужный момент взять себя в руки. Поэтому, так или иначе, мужчины привыкают (или стремятся) к демонстрации подобных качеств.

С точки зрения познавательно-оценочного компонента готовности к оказанию помощи пострадавшим в ЭС мужчины так же демонстрируют более высокие результаты (M=26,8; σ=7,0), по сравнению с женщинами (M=24,8; σ=6,7). Данные результаты могут быть связаны с тем, что, во-первых мужчины могут более заинтересованными в получении таких знаний, во-вторых среди мужчин больше автолюбителей, чем среди женщин, а как известно в рамках подготовки к сдаче экзаменов по вождению слушатели курсов знакомятся с приемами оказания первой помощи, и в третьих мужчины не всегда могут признаться, даже самому себе, что они чего-то не знают, что и выражается в достаточно высоких показателях по данному критерию.

Субъективно оценивают свои коммуникативные способности выше женщины (M=33,4; σ=4,6), чем мужчины (M=32,3; σ=4,7). Данные результаты указывают на то, что по своей природе женщина склонна к установлению большего количества социальных связей, чем мужчины. Общению она уделяет куда больше времени, чем мужчины, что и находит свое подтверждение в полученных ответах.

Выводы. Таким образом, проведенное исследование позволяет нам, с помощью методов математической статистики, заключить, что между мужчинами и женщинами не существует статистически значимых различий в психологической готовности к оказанию помощи пострадавшим в ЭС, то есть выдвинутая нами в начале исследования общая гипотеза о том, что женщины имеют более высокий уровень психологической готовности к оказанию помощи пострадавшим в ЭС, чем мужчины, не нашла своего подтверждения. Однако, исследование гендерных различий в структурных компонентах психологической готовности к оказанию помощи пострадавшим в ЭС показало, что мужчины и женщины различаются между собой в плане эмоционально-волевой, познавательно-оценочной и коммуникативной готовности к оказанию помощи. Данные результаты позволили нам частично подтвердить выдвинутую частную гипотезу и констатировать, что по эмоционально-волевому компоненту женщины уступают мужчинам, а по коммуникативному их превосходят.

Литература:

1. Бем С. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов. – М.: Российская политическая энциклопедия, 2004. – 336 с.
2. Большой психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. 4-е расширенное. – М.: АСТ, АСТ-Москва, Прайм-Еврознак, 2008. – 868 с.
3. Воронцов Д.В. Современные подходы к определению понятия «гендер» в социальной психологии // Вестник Оренбургского Государственного Университета. – 2002. – №8. – С. 97-101.
4. Геодакян В.А. Эволюционная теория пола // Природа. – 1990. – №8. – С. 60-69.

5. Грейдина Н.Л. Гендерная специфика коммуникации // Антропоцентрический подход к исследованию социума: лингвистические, социолингвистические и культурологические аспекты: материалы науч.-практ. телеконф., посвященной Международному году языков и 10-летию гуманитарного отделения ИГХТУ. – Иваново. – 2002. – С. 5-14.
6. Гуревич Л.С. Психологический словарь. – М.: Молма, 2007. – 800 с.
7. Здравомыслова Е., Темкина А. Хрестоматия феминистских текстов. – СПб.: Изд-во «Дм. Буланин», 2000. – 303 с.
8. Кирилина А.В. Гендер: Лингвистические аспекты. – М.: Изд-во Института социологии РАН, 1 999. – 180 с.
9. Кон И.С. Пол и гендер. Заметки о терминах // Сексология. Персональный сайт И.С. Кона. – URL: http:// sexology.narod.ru/publ037.html.
10. Майерс Д. Социальная психология. 7-е изд. – СПб.: Питер, 2017. – 794 с.
11. Малкина-Пых И.Г. Гендерная терапия. Справочник практического психолога. – М.: Эксмо, 2006. – 928 с.
12. Морева Г.И. Гендерная психология: Учебное пособие. – Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2013. – 184 с.
13. Немов Р.С. Психология. Словарь-справочник. В 2 частях. Часть 1. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2017. – 352 с.
14. Пашукова Т.И., Тер-Акопова А.С. Теоретический анализ становления понятий гендера и гендерной идентичности в психологии // Вестник МГЛУ. – Вып. 7 (640). – 2012. – С. 122-132.
15. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. 2-изд. перераб. и доп. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 440 с.
16. Пушкарева Н.Л. Гендерные исследования. – URL: http://files.school-collection.edu.ru/dlrstore/8869a698-cb1d-580f-fb9c-0fd9f9476d5b/1010240A.htm.
17. Свенцицкий А.Л. Краткий психологический словарь. – М.: Проспект, 2015. – 512 с.
18. Словарь гендерных терминов / Под ред. А.А. Денисова. – М.: Информация-XX1 век, 2002. – 255 с.
19. Харитонова Т.Г., Ставская К.С. К проблеме психологической готовности населения к оказанию помощи пострадавшим в экстремальной ситуации // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. – Ялта. – 54 (4). – 2017. – С. 220-232.

Психология

УДК 37.015.32; 159.922
аспирант Шалина Альбина Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Российская академия народного хозяйства и государственной
службы при Президенте Российской Федерации» (г. Нижний Новгород);
аспирант Гельжинис Наталья Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Российская академия народного хозяйства и государственной
службы при Президенте Российской Федерации» (г. Нижний Новгород)

МОНИТОРИНГ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА КАК СУБЪЕКТА МОРАЛЬНО-НРАВСТВЕННОГО ВЫБОРА

Аннотация. В статье анализируются результаты мониторинга эффективности инновационной полисубъектной социкультурной коммуникативно-познавательной среды в дошкольной образовательной организации. Авторы представляют результаты сопряженной динамики когнитивных способов родительского общения и уровней развития старшего дошкольника как субъекта морально-нравственного выбора. Для анализа эффектов развития использовалась авторская анкета «Способы воздействия родителей на нравственное развитие дошкольника» и критериально-ориентированная методика развития старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора (О.В. Суворова, А.А. Шалина). Выборка составила 54 ребенка старшего дошкольного возраста и 54 родителя, преимущественно матерей. В результате формирующего эксперимента резко снизился детей с нравственно неустойчивым поведением ($p<0,01$); повысился процент родителей, использующих позитивные способы воздействия ($p<0,05$).
Ключевые слова: старший дошкольник, нравственное развитие, родительское общение.
Annotation. The article analyzes the results of monitoring the effectiveness of innovative polysubject socio-cultural communicative and cognitive environment in preschool educational organization. The authors present the results of the conjugate dynamics of cognitive methods of parental communication and the levels of development of the senior preschooler as a subject of moral choice. The author's questionnaire "ways of influence of parents on moral development of preschool children" and criterion-oriented method of development of the senior preschool child (O. V. Suvorova, A. A. Shalina) was used for the analysis of effects of development. The sample included 54 children of preschool age and 54 parents, mostly mothers. As a result of the formative experiment, children with morally unstable behavior decreased sharply ($p<0.01$); the percentage of parents using positive methods of influence increased ($p<0.05$).
Keywords: senior preschooler, moral development, parental communication.

Введение. Современное российское образование и психологическая практика в образовательных учреждениях строится сегодня на приоритетах и ценностях нравственного воспитания [1], [2], [3]. Сегодня остро стоит потребность в позитивном развитии качества взаимодействий субъектов образования, и, особенно, коммуникативной компетентности родителей [11]. В то время, как именно личностно ориентированное, субъектно ориентированное общение являются основой осознанного, а, значит, свободного, нравственного выбора ребенком поступка [6], [7], [8]. В данной статье мы представляем

мониторинг развития способов родительского общения как фактора нравственного развития старших дошкольников в условиях инновационной среды.

В рамках деятельности экспериментальной площадки Мининского университета в МАДОУ «Детский сад № 390», центром исследовательской работы явилось апробированию психолого-педагогических условий инновационной полисубъектной социокультурной коммуникативно-познавательной среды в дошкольной образовательной организации как фактора развития дошкольника как субъекта морально-нравственного выбора [4], [5], [9], [10].

Изложение основного материала статьи. Целью контрольного эксперимента, результаты которого мы представляем в данной статье, явился мониторинг эффективности инновационной полисубъектной социкультурной коммуникативно-познавательной среды в дошкольной образовательной организации как системы психолого-педагогических условий развития дошкольника как субъекта морально-нравственного выбора. Ставились задачи: изучить динамику уровней развития детей старшего дошкольного возраста как субъектов морально-нравственного выбора; изучить динамику устойчивых способов когнитивного взаимодействия родителей с детьми, способы оценки, поощрения и порицания поведения детей в ситуациях морально-нравственного выбора.

Методики контрольного эксперимента: авторская анкета направленности детско-родительского взаимодействия в процессе нравственного воспитания ребенка (О.В. Суворова, А.А.Шалина); «Волшебный мир» (Л.Д. Столяренко); методика «Решение нравственных дилемм» (О.В. Суворова, А.А.Шалина); тест «Кто Я? Какой (ая) Я?» (модификация варианта М. Куна, Т. Макпартленда, предложенного С.Г. Якобсон, Л.Р. Адиловой); тест на развитие самоконтроля: казуальная схема (внешняя – внутренняя атрибуция) успехов и неудач; методика изучения типа взаимодействия и сотрудничества детей со сверстниками «Лабиринт» (Е.Е.Кравцова).

Выборка составила 54 ребенка старшего дошкольного возраста и 54 родителя, преимущественно матерей.

В качестве критериев развития старшего дошкольника как субъекта морально-нравственного выбора использовались: степень владения детьми нравственными представлениями о базовых нравственных категориях: хорошо-плохо, можно-нельзя, вежливость-грубость, правда-ложь, сострадание-равнодушие, терпимость-нетерпимость, отзывчивость-черствость, щедрость-жадность, добро-зло, милосердие-жестокость; характер мотивационной направленности ребенка (эгоцентрическая-просоциальная-альтруистическая); особенности самооценки (стремление ребенка сохранить положительный образ «себя» и его представления о своем реальном «Я»); особенности эмоционального отношения ребенка к сверстникам и взрослым (позитивное-амбивалентное-негативное-прагматическое); особенности развития просоциальных эмоций (эмпатия-агрессия, сопричастность-обособленность); уровни и формы развития сотрудничества со сверстниками (пассивно индифферентное-конкуренция-кооперация); модели поведения в процессе решения нравственной дилеммы (осознанность-неосознанность; активность-пассивность; самостоятельность-зависимость; сотрудничество-соперничество; сопричастность-эгоцентризм).

На основе данных критериев были определены три уровня развития старшего дошкольника как субъекта морально-нравственного выбора: высокий (нравственно воспитанные); средний (нравственно зависимые); низкий (нравственно неустойчивые).

В первой части контрольного эксперимента проводились анализ и оценка результатов диагностики уровня нравственного и субъектно-личностного развития старших дошкольников. Исследование динамики уровней развития старшего дошкольника как субъекта морально-нравственного выбора показало следующее. Были получены следующие результаты распределения по уровням развития старшего дошкольника как субъекта морально-нравственного выбора (см. таблицу 1).

Таблица 1

Динамика уровней развития старшего дошкольника как субъекта морально-нравственного выбора в условиях формирующего эксперимента

Уровни развития старшего дошкольника как субъекта морально-нравственного выбора	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
	Частота	Процент	Частота	Процент
Дети с субъектно-нравственным поведением	18	33,3	25	46,29
Дети с нравственно зависимым поведением	23	42,6	29	53,71
Дети с нравственно неустойчивым поведением	13	24,1	0	0
Итого:	54	100,0	54	100,00

Из таблицы 2 следует, что по результатам контрольного эксперимента наблюдается положительная динамика уровней развития старшего дошкольника как субъекта морально-нравственного выбора на статистически значимом уровне (χ^2=32,05, p<0,01).

Наиболее выраженным результатом формирующей работы явилось абсолютное снижение процента детей с нравственно неустойчивым поведением. В группе детей с нравственно неустойчивым поведением выделялись дети с различными личностными и психологическими особенностями, которые связаны с недостаточно осознанным владением базовыми моральными категориями, или с эгоцентрической направленностью, негативным или амбивалентным отношением к сверстникам и взрослым, с тенденцией к агрессивности или обособленности. В тоже время, большая часть детей с нравственно неустойчивым поведением в процессе формирующего эксперимента стали проявлять нравственно зависимое поведение, чаще всего, с ориентацией на одобрение и положительные эмоции взрослого, или нравственно воспитанного сверстника. То есть, в формирующем эксперименте актуализировался психологический механизм перехода к более высокому уровню нравственного сознания у старшего дошкольника. Это положительное самоощущение, ощущение положительного Я трансформировалось в чувство принятия, чувство того, что ты принят близкими и значимыми взрослыми и стремление быть принятым, стремление к положительному образу Я.

Источником такого самоощущения детей экспериментальной группы с нравственно неустойчивым поведением было особое внимание в процессе формирующей работы развитию коммуникативной компетентности значимых и близких взрослых в процессе нравственного воспитания. На протяжении двух лет для педагогов и родителей проводились беседы, семинары и мини-тренинги развития когнитивных и эмоциональных способов управления нравственным поведением ребенка как субъекта морально-нравственного выбора. Для детей с нравственно неустойчивым поведением, эмоциональный аспект управления нравственным поведением явился наиболее действенным. Большая часть детей с нравственно неустойчивым поведением нуждается в теплоте принятия, участия и точном отражении чувств значимыми взрослыми. Освоение чувственного аспекта нравственного поступка для этих детей составляет основу для формирования представлений о нравственных категориях и преодоления эгоцентризма.

Кроме того, колебания дошкольников с нравственно неустойчивым поведением были связаны с когнитивными ошибками, указанными Ж.Пиаже: неспособность децентрироваться в оценке конфликта персонажей, сравнивать позиции персонажей по двум и более параметрам: с точки зрения внешнего поведения и его мотивов; «взвешивать» и оценивать поступок по значимым критериям: внешние последствия или мотивы поступка (разбил две чашки случайно, или один стакан разозлившись), оказание / неоказание помощи или ее мотивация (поделился игрушкой, чтобы получить конфету).

Наибольшую часть детей старшего дошкольного возраста по данным нашего констатирующего эксперимента и других авторов составляют дети с нравственно зависимым поведением (42,6 %), после формирующего эксперимента процент таких поведенческих проявлений детей вырос до 53,71 % за счет снижения процента детей с нравственно неустойчивым поведением.

Дети с нравственно зависимым поведением проявляют ответчивость поощрению взрослого, стремятся к выбору поступка в соответствии с морально-нравственными нормами из-за стремления к поощрению и позитивному образу Я, из-за страха наказания, или из-за определенной выгоды для себя в будущем, то есть делают выбор нравственного поступка на основе внешней мотивации. Поэтому в формирующей работе с такими детьми акцент был сделан на мотивации поступка, на развитии потребности и переживания удовольствия от помощи другому человеку, более слабому, радости от совместного успеха, снижение конкурентности, а также на понимании смысла нравственного поступка, то есть осознания и переживания сопричастности с другими детьми и взрослыми. Здесь мы сосредоточились на развитии у детей позитивного отношения к другому. Поэтому в общении с такими детьми важно было исключить негативные формы когнитивного (императивное обоснование, условное отвержение / прагматическое, отрицательная оценка личности, отрицательное сравнение) и особенно, эмоционального (эмоциональное отвержение, уменьшение веры и доверия, эмоциональное давление, страх-наказания / угроза, наказание) взаимодействия заначимых и близких взрослых. Именно данная категория детей нуждалась в «снятии» эмоционального давления взрослого и в развитии потребности в свободном самостоятельном выборе поступка, в самостоятельных суждениях о причинах конфликта и поиске примирения персонажей в познавательных проблемно-поисковых ситуациях и в процессе чтения художественных произведений.

В процессе формирующей работы 7 детей (12,96 %) с нравственно зависимым поведением проявили признаки субъектного выбора нравственного поступка: они начинали стремиться помочь сверстнику бескорыстно, даже в ущерб себе, защитить сверстника от оценки и недовольства взрослого (в эксперименте Смирновой Е.О.).

Изменение мотивации поступка проявлялось и в процессе бытовых ситуаций, что было зафиксировано в дневниках воспитателей. Дети начинали стремиться помочь сверстникам накрыть столы к обеду, стремились посочувствовать страдающим и переживающим детям, стали искренне радоваться успеху другого ребенка. При этом хвалить и порицать детей с зависимым поведением и родителям, и воспитателям важно было в соответствии с принятыми в экспериментальной программе нормами, оценивая действия, а не личность, не сравнивая ребенка с другими детьми, не давая отрицательных и положительных сравнений, описывая чувства (своих, других людей), проговаривая понимание последствий поступка, обсуждая способы действий, стимулируя осознанный выбор детей в ситуации нравственного конфликта («Как бы ты поступил? Почему? А что почувствует Петя? Ты бы хотел помочь или ты устал? Как можно ей помочь?»).

Процент детей с субъектно-нравственным поведением вырос с 33,33 % до 46,29 %, как мы сказали выше за счет развития мотивации детей с нравственно зависимым поведением. В тоже время в последующем потребуется повторный эксперимент, связанный с устойчивостью эффектов развития поведения детей в ситуациях морально-нравственного выбора.

Центром всей формирующей работы явилось развитие коммуникативной компетентности значимых и близких взрослых в процессе нравственного воспитания.

Анкетирование родителей предполагало выявление динамики когнитивных и эмоциональных способов поощрения и порицания поступка в процессе нравственного воспитания в семье [5], [10]. Динамика распределения частот когнитивного воздействия родителей (*способов поощрения)* в процессе нравственного воспитания детей в процессе формирующего эксперимента представлена в таблице 2.

Таблица 2

Динамика распределения частот когнитивного воздействия родителей (способов поощрения) в процессе нравственного воспитания детей в условиях формирующего эксперимента

Способы поощрения родителями нравственного поступка ребенка	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
	Частоты	Проценты	Частоты	Проценты
1.1. Условное принятие (прагматическое)				
1.используют	24	42,1	20	35,08
2.используют последовательно	5	8,77	23	40,35
3.не используют	28	49,12	14	24,56
Итого	57	100,0	57	100,0
1.2. Положительная оценка личности				
1.используют	23	40,35	32	56,14
2.используют последовательно	26	45,61	17	29,82
3.не используют	8	14,04	8	14,03
Итого	57	100,0	57	100,0
1.3 Положительная оценка действий				
1.используют	18	31,58	9	15,78
2.используют последовательно	39	68,42	48	84,21
3.не используют	0	0	0	0
Итого	57	100,0	57	100,0
1.4 Положительное сравнение				
1.используют	38	66,7	45	78,94
2.используют последовательно	0	0,00	12	21,05
3.не используют	19	33,3	0	0,00
Итого	57	100,0	57	100,0

Из таблицы 2 следует, что по большей части показателей наблюдается положительная динамика распределения частот когнитивного воздействия родителей (способов поощрения) в процессе нравственного воспитания детей в условиях формирующего эксперимента.

Существенно чаще родители стали использовать последовательно условное принятие (прагматическое) (8,77 % / 40,35 %); положительную оценку действий (68,42 %/ 84,21 %); положительное сравнение (0,00 % / 21,05 %). В тоже время снизилась частота настойчивого использования родителями положительной оценки личности (45,61 % / 29,82 %).

Таким образом, родители стали чаще сосредотачивать внимание в процессе нравственного воспитания на таких когнитивных способах речевых воздействий, как условное принятие, положительная оценка действий, положительное сравнение. Это позволяло закреплять выполнение детьми нравственных норм через осознанное соотнесение своего поведения с социальной нормой и идеалом поведения, а также обучать детей прогнозу последствий своих действий, осмыслению и оценке (смысловая ориентировка поступка) своих действий по отношению к сверстникам и взрослым. Динамика статистически значима ($p<0,05$).

Распределение частот способов порицания родителями нарушения нравственных норм ребенком в процессе воспитания представлено в таблице 3.

Таблица 3

Динамика распределения частот когнитивного воздействия родителей (способов порицания) в процессе нравственного воспитания детей в условиях формирующего эксперимента

Способы порицания родителями нарушение ребенком норм нравственного поведения	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
	Частоты	Проценты	Частоты	Проценты
1.1. Ограничение возможностей, потребностей, запреты				
1.используют	32	56,1	22	38,60
2.используют последовательно	4	7,0	0	0,00
3.не используют	21	36,8	35	61,40
Итого	57	100,0	57	100,0
1.2. Условное отвержение (прагматическое)				
1. используют	16	28,1	10	17,54
2. используют последовательно	13	22,8	6	10,53
3.не используют	28	49,1	41	71,93
Итого	57	100,00	57	100,00
1.3Отрицательная оценка личности				
1.используют	2	3,5	0	0,00
2. используют последовательно	0	0,00	0	0,00
3.не используют	55	96,5	57	100,00
Итого	57	100,00	57	100,00
1.4. Отрицательная оценка действий				
1.используют	27	47,4	38	66,66
2.используют последовательно	7	12,28	14	24,56
3.не используют	23	40,4	5	8,78
Итого	57	100,00	57	100,00
1.5. Отрицательное сравнение				
1.используют	0	0,00	0	0,00
2.используют последовательно	0	0,00	0	0,00
3.не используют	57	100,00	57	100,00
Итого	57	100,00	57	100,00
1.6. Императив (внушение)				
1.используют	18	31,58	10	17,55
2.используют последовательно	2	3,50	2	3,50
3.не используют	37	64,91	45	78,95
Итого	57	100,00	57	100,00

Как видим из таблицы 3, по результатам формирующей программы наблюдалась следующая динамика процентного распределения способов когнитивного воздействия родителей в процессе нравственного воспитания детей. Снизился процент родителей использующих негативные способы порицания детей по показателям: ограничение возможностей, потребностей, запретов (56,1 % / 38,60 %); условное отвержение (28,1 % / 17,54 %); отрицательная оценка личности (3,5 % / 0,00 %); императив (31,58 % / 17,55 %). Динамика статистически значима ($p<0,05$).

При этом значительно и статистически значимо выросла частота использования родителями отрицательной оценки действий (47,4 % / 66,66 %). Снижение в родительском общении частот внушений, запретов, отвержения и повышение сосредоточения на спокойном анализе действий, поведения в процессе нравственного выбора поступка ребенком формирует у старшего дошкольника способность рационально соотносить собственные действия с моральной нормой поведения и оценивать свой выбор как правильный или неправильный. Снижение родительского давления на фоне эмоционального равновесия, спокойствия родителей позволяет ребенку пережить и почувствовать оттенки собственных эмоций стыда, сострадания, сопричастности, радости от трудного и правильного выбора. В целом данная позиция родителей создает условия для субъектного, осознанного и самостоятельного поведения в ситуации морального выбора.

Выводы. Таким образом, контрольный эксперимент, проведенный в рамках практического этапа экспериментальной деятельности, позволяет сделать следующие выводы относительно эффективности психолого-педагогических условий для развития старшего дошкольника как субъекта морально-нравственного выбора.

В процессе мониторинга была зафиксирована положительная динамика уровней развития старшего дошкольника как субъекта морально-нравственного выбора на статистически значимом уровне ($\chi^2=32,05$, $p<0,01$). По результатам формирующего эксперимента вырос процент детей как с субъектно-нравственным поведением (33,3 % / 46,29 %), так и с нравственно зависимым поведением (42,6 % / 53,71 %),/ причем за счет резкого снижения процента детей с нравственно неустойчивым поведением.

Динамика нравственного развития детей позитивная, статистически значимая.

В тоже время, в рамках обобщающего этапа экспериментальной деятельности нас интересуют, прежде всего, возможности развития у «нравственно зависимых» детей более самостоятельной позиции в решении нравственных конфликтов.

Исследование родительской выборки позволило выявить положительную, статистически значимую динамику когнитивных способов взаимодействия родителей с детьми в процессе нравственного воспитания, скорректировать тактические направления предстоящей работы на обобщающем этапе.

Процент родителей, использующих позитивные способы воздействия (позитивная и негативная оценка действий, понимание последствий, разъяснение способов действий, повышение веры, доверия, социальное принятие, положительное сравнение, одобрение чувствами, благодарность), дал положительную статистически значимую динамику.

Литература:

1. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект / А.Я.Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. Рос. акад. образования. — М.: Просвещении, 2009. — 29 с. — (Стандарты второго поколения).
2. Мельникова, Н.В. Развитие нравственной сферы личности дошкольника: Автореф. дисс. … доктора психол. наук. Казань. – КГУ. 2009. – 40 с.
3. Смирнова, Е.О., Холмогорова, В.М. Соотношение непосредственных и опосредованных побудителей нравственного поведения детей // Вопросы психологии. – 2001. - № 1. – 26-36.
4. Суворова О.В., Споткай, Л.А., Шалина, А.А. Психолого-педагогические условия развития старшего дошкольника как субъекта морально-нравственного выбора // Проблемы современного педагогического образования. - 2017. - Выпуск 55. Часть VII. – С. 277-283. (0,6 п.л.)
5. Суворова О.В., Шалина А.А. Эмоционально-речевое воздействие родителей как фактор развития морально-нравственного выбора дошкольника // Вестник Московского государственного областного университета. - 2018. - № 1. - С. 12.
6. Суворова, О.В. Модель полисубъектной коммуникативно-познавательной среды образовательного учреждения // Вестник Университета (Государственный университет управления). — 2011. — № 14. — С. 127-131.
7. Суворова, О.В. Семейная и образовательная среда как факторы развития субъектности ребенка в период перехода от дошкольного к младшему школьному детству. Диссертация ... доктора психологических наук: 19.00.07 / Нижегородский государственный педагогический университет. Нижний Новгород, 2012.
8. Суворова, О.В. Структура субъектности в раннем онтогенезе // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. — 2011. — Т. 13. — № 2-6. — С. 1416-1421.
9. Суворова, О.В., Шалина, А.А. Модель психолого-педагогических условий развития старшего дошкольника как субъекта морально-нравственного выбора // 19-й Международный научно-промышленный форум «Великие реки'2017». [Текст]:[труды конгресса]. В 3 т. Т. 2 / Нижегород. гос. архит.-строит. ун-т; отв. ред. А. А. Лапшин. – Н. Новгород: ННГАСУ, 2017. – 444 с. - С. 287-289.
10. Суворова, О.В., Шалина, А.А., Таш А. Способы когнитивного воздействия родителей на развитие дошкольника как субъекта морально-нравственного выбора // Проблемы современного педагогического образования. Серия «Педагогика и психология». - 2017. - Выпуск 56 (3). – С. 346 - 353.
11. Шабанова, Т.Л., Тарабакина, Л.В. (2018) Исследование эмоциональной зрелости у студентов педагогического вуза. Вестник Мининского университета. – Т. 6. - № 1. p. 13. Retrieved from: http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/762

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Шевырева Елена Геннадиевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону);
кандидат психологических наук, старший преподаватель Бакаева Ирина Александровна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ДЕТЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОГО ПРИЮТА

Аннотация. В статье представлены результаты исследования по развитию коммуникативных навыков у детей, воспитывающихся в условиях социального приюта. По итогам ретестирования доказана эффективность целенаправленной тренинговой работы по формированию коммуникативных навыков и умений у детей, лишённых родительской заботы.

Ключевые слова: общение, коммуникация, дети, воспитанники приюта, тренинговая работа, тип поведения, депривация, эмоциональные барьеры, ситуативные и внеситуативные формы общения.

Annotation. The article presents the results of a study on the development of communicative skills in children who are brought up in a social shelter. As a result of the re-testing, the effectiveness of purposeful training work on the formation of communicative skills and abilities in children deprived of parental care has been proved.

Keywords: communication, communication, children, inmates of a shelter, training work, type of behavior, deprivation, emotional barriers, situational and out-of-context communication.

Введение. Проблема коммуникации и общения, возникшая как самостоятельная теоретическая проблема в 60-е годы XX века и по сей день занимает одно из центральных мест в современной психолого-педагогической науке [2].

Анализ научной литературы показывает, что на сегодняшний день психолого-педагогические проблемы общения, коммуникативной деятельности, коммуникативного обучения достаточно разработаны и активно используются в различных областях общественной практики как отечественных (В.Г. Афанасьев, А.А. Бодалев, Е.Н. Зарецкая, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.П. Панфилова , Б.Д. Парыгин, Л.Д. Столяренко и др.), так и зарубежных ученых (Минцберг, Дж. М.Пенроуэ, Л. Джуэдл, Т. Парсонс, И. Лингарт, Дж.М. Лэйхифф, С. Ховланд, Р. Л. Дафт и др.) [3].

Обзор теорий коммуникаций даётся в публикациях Н.И. Архиповой, С. Мики, В.В. Кульба, Ю. Подгурецкого, С.А. Косяченко, З. Ненцкого, Ф.Ю. Чанхиева. Исследованием вопросов формирования и развития коммуникативных способностей занимались следующие авторы: И.А. Алексеев, Л.В. Куликова,

В.А. Сонин, В.Н. Снетков, Е.С. Яхонтова. Следует выделить работы, посвящённые изучению коммуникативной компетентности, данной проблематикой занимались А.М. Еропкин, И.Д. Ладанов, И.П. Марченко, Л.А. Петровская, Р.Дж. Штенберг, Т.И. Шульга. Эффективность коммуникативного взаимодействия была в фокус внимания В. Долохова, В.Г. Гуранова, Н.В. Гришиной, Д.А. Левел, В. Зигерт.

Коммуникация, как отмечает Адамьянц Т.З., выступает одним из важнейших факторов социального и психического развития ребенка, от него во многом «зависит уровень социального восприятия и представлений ребенка, его направленности на социальное окружение, овладения различными формами и средствами общения (как речевыми, так и не речевыми)» [1, с. 78].

Согласно исследованиям Плясовой Г.И., все дети, поступающие в приют, как правило, испытывают трудности в общении как со взрослыми, так и со сверстниками, что, с точки зрения автора, связано с недоразвитием форм и средств общения. «Выраженный недостаток коммуникативных связей детей со взрослыми вне семьи, преобладание в общении с ними аффективных компонентов ведут к недоразвитию ситуативно-делового общения, а также его внеситуативных форм. Способы общения детей также обеднены - речь, экспрессивно-мимические средства» [4, с. 127]. На основании выше сказанного автор приходит к выводу, что у детей, воспитывающийся вне семьи, затрудняется процесс коммуникации с окружающими, и результаты этого неэффективного общения во многом определяют их дальнейшее психологическое развитие. Все это и обусловило выбор темы нашего исследования.

Эмпирическим объектом исследования выступили дети, воспитывающиеся в условиях социального приюта.

Предметом исследования выступало развитие коммуникативных умений и навыков детей, воспитывающихся в условиях социального приюта.

Гипотезы исследования:

- детям, воспитывающимся в условиях социального приюта присущи: низкие знания коммуникативных навыков и умений; преобладание агрессивного типа поведения в процессе коммуникации; эмоциональные барьеры в общении;

- при проведении комплексных коррекционных мероприятий развиваются коммуникативные умения, развивается компетентный тип поведения, эмоции явно перестают мешать устанавливать контакт с другими людьми.

Психодиагностический инструментарий включал в себя: тест оценки коммуникативных умений (А.А. Карелина), ест коммуникативных умений Михельсона (адаптация Ю. 3. Гильбуха), диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении (В.В.Бойко).

Исследования проходили на базе «Социального приюта для детей и подростков Зимовниковского района». В нашем исследовании приняли участие 15 девочек и 15 мальчиков, находящихся в социальном приюте, возраст респондентов от 13 до 15 лет. Они составили экспериментальную группу. В качестве контрольной группы выступили учащиеся 9а класса МБОУ Кировской средней общеобразовательной школы № 9. Из них 15 девочек и 15 мальчиков. Возраст респондентов также 13-15 лет.

Изложение основного материала статьи. Экспериментальная работа велась в три этапа:

1. На первом этапе мы собрали необходимый диагностический и методический материал, организовали констатирующее исследование уровня развития коммуникативных навыков детей.

2. На втором этапе нами была разработана и внедрена в практику работы социального приюта программа развития коммуникативных умений и навыков детей.

3. На заключительном третьем этапе было проведено повторное исследование уровня развития коммуникативных навыков и умений, была оценена путём сравнения результатов на начало и конец экспериментальной работы эффективность разработанной нами программы.

На констатирующем этапе исследования мы провели тестирование детей с целью определения их начального уровня развития коммуникативных умений, общительности и эмоциональных барьеров (см. табл. 1).

Таблица 1

Результаты начального уровня развития коммуникативных умений (по методике А.А. Карелина)

	Низкий	Средний	Выше среднего	Высокий	Итого
Экспериментальная группа	7 (23,3%)	17 (56,7%)	6 (20%)	-	30 (100%)
Контрольная группа	-	12 (40%)	16 (53,3%)	2(6,7%)	30(100%)

Проанализировав полученные результаты, мы видим, что в экспериментальной группе (дети из приюта) высокий уровень не выявлен, уровень выше среднего выявлен у 6 человек, что составило 20% от всех детей в экспериментальной группе, средний уровень – 17 человек (56,7%) и низкий уровень – 7 человек (23,3%). В контрольной группе: высокий уровень – 2 человека (6,7%), выше среднего – 16 человек (53,3%), средний – 12 человек (40%), а низкий уровень не выявлен. Как видно из результатов данного теста в экспериментальной группе преобладает средний и низкий уровни развития коммуникативных умений по сравнению с контрольной группой. Это объясняется тем, что дети в социальной приюте лишены общения с родителями, имеют признаки депривации. Статистическая обработка результатов показала, что результаты по методики в основной и контрольной группах значимо различаются по показателям ситуации раздражения ($U=0,044$, при $p\geq0,01$) и уровню коммуникативных умений ($U=0,032$, при $p\geq0,01$).

Далее мы провели тестирование в обеих группах по методу Л. Михельсона в адаптации Ю. 3. Гильбуха, результаты данного тестирования представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты начального уровня развития коммуникативных умений (методу Л. Михельсона в адаптации Ю. З. Гильбуха)

	Зависимый	Компетентный	Агрессивный	Итого
Экспериментальная группа	12(40%)	4(13,3%)	14 (46,7%)	30 (100%)
Контрольная группа	7(23,3%)	23 (76,7%)	-	30(100%)
U критерий Манн-Уитни	-	0,000	0,000	-

Проанализировав полученные результаты, нами было установлено, что в экспериментальной группе преобладает агрессивный тип поведения в процессе коммуникации для которого характерно, раздражительность, моментальное, спонтанное вступление в конфликт - 14 человек (46,7%), в то время как в контрольной группе он не выявлен. В экспериментальной группе компетентный тип поведения, для которого характерно совокупность знаний и умений, обеспечивающих успешное протекание процесса общения, выявлен только у 4 респондентов (13,3%), в то время как в контрольной группе он преобладает и составил 23 человека (76,7%). Сравнив результаты, видим, что дети из приюта имеют явное нарушение поведения в процессе коммуникации. Повышенный уровень агрессии говорит о недостаточном развитии коммуникационных способностей. Статистическая обработка результатов показала, что результаты по методики в основной и контрольной группах значимо различаются по показателям компетентности (U=0,000, при p≥0,01) и агрессивности (U=0,000, при p≥0,01)

Далее мы провели тестирование по методике В.В. Бойко, результаты данного тестирования были обработаны и представлены в таблице 3.

Таблица 3

Диагностика уровней эмоциональных барьеров в межличностном общении (методика Бойко В.В.)

	Первый	Второй	Третий	Четвёртый	Пятый	Итого
Экспериментальная группа	-	-	8(26,7%)	17(56,7%)	4(13,3%)	30 (100%)
Контрольная группа	7(23,3%)	9(30%)	10(33,3%)	4(13,3%)	-	30(100%)

Анализ полученных результатов по данной методике показал, что в экспериментальной группе картина обратная: пятый уровень выявлен у 4 человек (13,3%), четвёртый уровень – 17 человек (56,7%), третий уровень у 8 человек (26,7%), второй и первый уровни не выявлены.

В контрольной группе преобладает второй (9 человек – 30%) и третий уровни (10 человек – 33,3%), 7 человек показали первый уровень (23,3%) и 4 человека показали четвёртый уровень (13,3%). Пятый уровень в контрольной группе не выявлен.

Такие результаты говорят о том, что дети из приюта имеют эмоциональные барьеры в общении, некоторые из них совсем не умеют контролировать свои эмоции, из-за чего у них возникают серьёзные проблемы при выстраивании коммуникации.

Результаты, полученные посредством вычисления значимости различий по - U критерию Manna-Whitney, позволяют утверждать, что дети, воспитывающиеся в условиях социального приюта, имеют достоверно более высокую общую выраженность эмоциональных барьеров (U=0,006, при p≥0,01) в сравнении со школьниками, воспитывающихся в семьях. Также были получены значимые различия и по уровню эффективности (U=0,007, при p≥0,01).

На втором этапе нами была проведена программа развития коммуникативных умений и навыков детей, воспитывающихся в условиях социального приюта. Данная программа была разработанная нами на основе общих положений о воспитании в социальном приюте и особенностях развития коммуникативных умений, сформированных на основе теоретического анализа литературных источников и методических пособий, включала проведение цикла тренинговых занятий по проблемам коммуникативных навыков и умений, и общения.

Тренинговы занятия проводились на протяжении двух месяцев, 1 раз в неделю по 1,5 часа (общий цикл 12 часов). Основными способами работы в тренинговых занятиях выступали:

– групповые дискуссии – совместное обсуждение спорных вопросов, позволяющее прояснить позиции, мнения и установки непосредственно в процессе общения;

– игровые методы (дидактические, ситуационно-ролевые игры, творческие, имитационные, организационно-деятельностные, деловые игры), которые позволили интенсифицировать процесс обучения, закрепить приобретённые новые поведенческие навыки, отработать и закрепить вербальные и невербальные коммуникативные умения, обрести недоступные ранее способы оптимального взаимодействия подростков с другими людьми. Всё это способствовало созданию условий для самораскрытия, выявлению творческих потенциалов участников тренинга, проявлению искренности и открытости;

– методы и приёмы, направленные на развитие социальной перцепции, с помощью которых у детей, воспитывающихся в условиях социального приюта, развивались умения, воспринимать и оценивать как других людей, так и самих себя.

Занятия проводились по традиционной модели. В начале занятия давалась предварительная инструкция, в которой оговаривались задания, условия их выполнения, время, отводимое на его выполнение. Ведущий тренинга руководил всем процессом его проведения, подводил итоги. Положительные условия для работы группы создавались благодаря положительной эмоциональной атмосфере, снижающей психологическую напряженность, а также рефлексии участников.

После проведения формирующей части экспериментальной работы (тренингов) с детьми из экспериментальной группы в течении двух месяцев мы повторили диагностику, по описанным методикам, полученные результаты представлены в таблицах 4-6.

Таблица 4

Результаты ретестирования оценки коммуникативных умений (А.А. Карелина)

	Низкий	Средний	Выше среднего	Высокий	Итого
Экспериментальная группа	2 (6,7%)	20 (66,7%)	8 (26,6%)	-	30 (100%)
Контрольная группа	-	12 (40%)	16 (53,3%)	2(6,7%)	30(100%)

Как видно из рис. 4 в контрольной группе нет изменений, а экспериментальной группе изменения наблюдаются: низкий уровень был у 7 человек (23,3%), а стал у 2 человек (6,7%), средний уровень был у 17 человек (56,7%), а стал у 20 человек (66,7%), выше среднего – был у 6 человек (20%), а стал у 8 человек (26,6%), таким образом, наблюдается развитие коммуникативных умений у детей из экспериментальной группы, значит подобранные методики и разработанная программа эффективна для развития коммуникации.

Таблица 5

Результаты ретестирования уровня развития коммуникативных умений

	Зависимый	Компетентный	Агрессивный	Итого
Экспериментальная группа	11(36,7%)	9(30%)	10 (33,3%)	30 (100%)
Контрольная группа	7(23,3%)	23 (76,7%)	-	30(100%)
U критерий Манн-Уитни	-	,000	,000	-

При ретестировании по методике уровня развития коммуникативных умений, в контрольной группе есть совсем незначительное изменение балов, но в целом типы поведения не изменились, в то время как в экспериментальной группе наблюдается не только изменение баллов, но и сдвиги в типах поведения. В частности выявлено, что Компетентный тип повысился ($U=0,000$, при $p\geq0,01$), а зависимый и агрессивный уменьшился ($U=0,000$, при $p\geq0,01$).

Таблица 6

Результаты ретестирования диагностики эмоциональных барьеров в межличностном общении (Бойко В.В.)

	Первый	Второй	Третий	Четвёртый	Пятый	Итого
Экспериментальная группа	-	2 (6,7%)	10 (33,3%)	18(60%)	-	30 (100%)
Контрольная группа	7(23,3%)	9 (30%)	10 (33,3%)	4(13,3%)	-	30(100%)

Анализ полученных данных по методик Бойко В.В., показал, что в контрольной группе нет динамики, в то время как в экспериментальной группе наблюдается изменение. Результаты, полученные посредством вычисления значимости различий по - U критерию Manna-Whitney, позволяют утверждать, что дети, воспитывающиеся в условиях социального приюта после проведение коррекционных занятий, стали иметь достоверно более низкую общую выраженность эмоциональных барьеров ($U=0,015$, при $p\geq0,01$) в сравнении с констатирующим экспериментом. Также были получены значимые различия и по уровню эффективности ($U=0,032$, при $p\geq0,01$).

Выводы. Проанализировав полученные в результате ретестирования результаты, мы видим, что для детей, воспитывающихся в условиях социального приюта, после проведения коррекционных занятий стало характерно наличие конструктивных установок в межличностных отношениях, они стали менее склонны делать необоснованные обобщения негативных фактов во взаимоотношениях.

Таким образом, проведённое исследование показало, что целенаправленная тренинговая работа позволяет сформировать коммуникационные умения и навыки детей, которые находятся на воспитании в социальных приютах и лишены родительской заботы. Гипотеза нашего исследования полностью подтвердилась.

Литература:

1. Адамьянц Т.З. Социальная коммуникация. - М., 2011. - 290 с.
2. Дудко Я.О. Подходы к определению категорий «коммуникация» и «общение» в современных исследованиях / Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2017. Т.6. №5А С. 73-82.
3. Наркозиев А.К., Байменова К.С. Сущностная характеристика понятий «коммуникация» и «общение» // «Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем» Материалы Всероссийской научно-практичской конференции. Министерство образования и науки Российской Федерации; ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина». 2016. С. 67-69.
4. Плясова Г.И. Воспитание семьянина в условиях детского дома: серия «Библиотека Федеральной программы развития образования». – М.: Издательский дом «Новый учебник», 2013. – 366 с.

УДК: 159.9

старший преподаватель кафедры психологии развития личности Шелкунова Татьяна Васильевна
Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ САМОСОЗНАНИЯ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического анализа подходов к определению понятия «самосознание», определена динамика развития самосознания в старшем дошкольном возрасте. Автором статьи описан практический опыт изучения уровня развития самосознания старших дошкольников.

Ключевые слова: самосознание, развитие самосознания, самооценка, старший дошкольный возраст.

Annotation. The article presents the results of a theoretical analysis of the approaches to the definition of the concept of "self-consciousness"; the dynamics of the development of self-consciousness in the senior preschool age are determined. The author of the article describes the practical experience of studying the level of development of self-consciousness of senior preschoolers.

Keywords: self-awareness, self-awareness development, self-esteem, older preschool age.

Введение. Изучение структуры самосознания, динамики его развития представляет большой интерес как в теоретическом, так и в практическом плане, поскольку позволяет приблизиться к пониманию механизмов формирования личности в онтогенезе. Дошкольный возраст – особый, уникальный по своей значимости период в жизни человека, именно он считается начальным этапом формирования личности. В дошкольном возрасте возникновение самосознания – важнейшее достижение в развитии личности ребенка, а потому выявление психологических и педагогических условий его развития является особо актуальным для правильного построения основ будущей личности.

Изложение основного материала статьи. С.Л. Рубинштейн отмечал, что психологическое исследование личности не может состояться без полного раскрытия вопроса о ее самосознании. При этом автор подчеркивал, что «самосознание не надстраивается над личностью, а включается в нее. Оно не имеет самостоятельного пути развития, отдельного от развития личности, а включается в процесс развития личности как реального субъекта в качестве его момента, стороны, компонента» [6, с. 680].

Согласно С.Л. Рубинштейну, самосознание – это осознание самого себя как сознательного субъекта, реального индивида, а совсем не осознание своего сознания.

В рамках деятельностного подхода Ю.Б. Гиппенрейтер определяет самосознание как образ себя и отношение к себе; по ее мнению, «одна из высших форм работы самосознания заключается в попытках найти смысл собственной деятельности; нередко эти попытки вырастают в поиск смысла жизни» [3, с. 313]. Основными функциями самосознания автор называет познание себя, усовершенствование себя, поиск смысла.

А.Н. Леонтьев представлял самосознание как нечто недосягаемое и тем самым, мало изученное, он расценивал проблему самосознания в целом как нерешенную «ускользающую от научно-психологического анализа» [4, с. 98].

Зарубежные и отечественные представители научно-психологического знания подходят к трактовке понятия «самосознание» с разных сторон. Так представители отечественной психологии анализировали вопрос о становлении самосознания в контексте общей проблемы развития личности. Зарубежные авторы рассматривают более специальные вопросы, прежде всего связанные с особенностями самооценки и Я-концепции.

Английский психолог Роберт Бернс говорит о Я-концепции как о совокупности всех имеющихся у человека представлений о себе, взаимосвязанной с их оценкой. Согласно Р. Бернсу, Я-концепция – это совокупность установок на самого себя. В большинстве определений установки подчеркиваются три главных ее элемента, ее три психологические составляющие:

1. Образ Я – представление индивида о самом себе.
2. Самооценка – аффективная оценка этого представления, которая может обладать различной интенсивностью, поскольку конкретные черты образа Я могут вызвать более или менее сильные эмоции, связанные с их принятием или осуждением.
3. Потенциальная поведенческая реакция, то есть те конкретные действия, которые могут быть вызваны образом Я и самооценкой [1, с. 335].

У Р. Бернса Я-концепция представлена в виде иерархической структуры. Ее вершину составляет глобальная Я-концепция, включающая всевозможные грани индивидуального самосознания. Это чувство собственной преемственности, неповторимости.

Рассматривая развитие самосознания у детей дошкольного возраста, Н. Картышова подчеркивает, что самосознание – не изначальная данность, присущая человеку, а продукт развития. При этом зачаток сознания тождественности появляется уже у младенца, когда он начинает различать ощущения, вызванные внешними предметами, и ощущения, вызванные собственным телом. Сознание «Я» появляется, по мнению автора, примерно с трех лет, когда ребенок начинает правильно употреблять личные местоимения.

Особое место в периоде детства занимает старший дошкольный возраст. По мнению Н.В. Нижегородцевой и В.Д. Шадрикова, этот этап благоприятен для овладения социальным пространством человеческих отношений через общение со взрослыми и сверстниками. «Данный возраст приносит ребенку новые принципиальные достижения. Одним из важнейших достижений старшего дошкольного возраста является осознание своего социального «Я», формирование внутренней социальной позиции, более четких представлений о себе [5, с. 136].

Как отмечает Е. Сухова, в данный возрастной период у ребенка складываются не простые взаимоотношения со сверстниками и окружающими взрослыми. «Как известно, ведущая деятельность дошкольников – ролевая игра. Такой вид деятельности не может реализоваться без присутствия других детей. Это говорит об особо важной роли сверстников в жизни ребенка. Находясь в контакте со сверстниками, дети «учатся языку общения», в этот момент они приобретают навыки коллективной жизни, получают

возможность обмениваться знаниями, оценками, сравнивать себя друг с другом. Взаимоотношения со сверстниками составляют базу для познания ребенком самого себя» [7, с. 9].

Так, в общении со сверстниками складывается способность оценивать другого человека, которая стимулирует возникновение самооценки. У старших дошкольников преобладают положительные оценки, у детей шести-семи лет очень высокого уровня достигает умение сравнения себя с товарищами.

По мнению П. Гавердовской, правильность детской самооценки в значительной мере определяется спецификой деятельности, наглядностью ее результатов, знанием своих умений и опытом их оценки, степенью усвоения истинных критериев оценки в данной области, уровнем притязания ребенка в той или иной деятельности [2].

Старшие дошкольники могут верно осознавать свои достоинства и недостатки, учитывая при этом отношение к ним со стороны окружающих.

К концу дошкольного возраста соотношение эмоционального и когнитивного компонентов несколько гармонизируется. Создаются благоприятные условия для развития когнитивного компонента самооценки, для интеллектуализации отношения ребенка к себе, преодоления прямого воздействия на его самооценку со стороны взрослых.

Таким образом, собственная внутренняя позиция детей старшего дошкольного возраста по отношению к другим людям характеризуется осознанием собственного Я, своего поведения и интересом к миру взрослых.

К концу дошкольного возраста у ребенка появляется осознание себя во времени, личное сознание, складывается правильная дифференцированная самооценка. В старшем дошкольном возрасте ребенок отделяет себя от оценки другого. Познание дошкольником пределов своих сил происходит не только на основе общения со взрослыми или сверстниками, но и собственного практического опыта.

С целью изучения уровня развития самосознания у старших дошкольников было проведено экспериментальное исследование на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №7 «Улыбка» г. Лесосибирска. Выборка исследования представлена детьми старшего дошкольного возраста в количестве 22 человек (9 мальчиков, 13 девочек), средний возраст которых составил 6,4 года.

В диагностический инструментарий исследования вошли: методика «Изучение уровня самосознания» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина) и методика «Нарисуй себя» (А.М. Прихожан и З. Василяускайте).

Эксперимент проводился индивидуально с каждым ребенком.

Результаты исследования дошкольников по методике «Уровень развития самосознания у детей» таковы, что у 23% испытуемых (5 детей) высокий уровень самосознания. Они осознают свою деятельность, предпочтения. Понимают и умеют находить различия в ответах на вопросы, заданные в общей и более конкретной форме. Самостоятельно отвечают на все вопросы. Обосновывают и полно отвечают на все вопросы. Дети с высоким уровнем самосознания отмечают желание изменить что-то в своем нравственном облике или в отношениях со взрослыми и сверстниками в детском саду. Предпочитают занятия, виды деятельности и игры, общение в соответствии со своим полом. Осознает себя во времени, понимает свое прошлое и будущее. Эти дети относятся к товарищу как к самоценной личности, так как у них гуманная позиция по отношению к другим. Они положительно относятся к товарищам, очень чувствительны к внутреннему состоянию других, хорошо знают интересы, настроения и желания окружающих. Охотно, по своей инициативе делятся тем, что имеют, помогают другим не в расчете на похвалу, а потому что сами получают от этого радость и удовлетворение.

У 50% дошкольников (11 детей) средний уровень развития самосознания. Эти дети понимают свои предпочтения. Они способны частично осознать свою деятельность. На вопросы отвечают не полно либо не конкретно. Дети со средним уровнем самосознания отмечают желание изменить что-то во внешней обстановке детского сада. Не до конца осознают свою половую принадлежность, это выражается в выборе занятий, видов деятельности, игр, общения без опоры на свою половую принадлежность. Не до конца осознают себя во времени, возникают трудности с пониманием прошлого и будущего. Они имеют конкурентную позицию, которая состоит в том, что ребенок понимает: чтобы тебя любили, уважали и ценили, нужно быть послушным, хорошим, никого не обижать. Такого ребенка любят и хвалят воспитатели. Он добивается признания в группе сверстников. Но они интересуют его только как средство самоутверждения. Малыш напряженно следит за успехами других и радуется их неудачам. Он оценивает сверстника неадекватно, с точки зрения своих достоинств. Конечно, такая позиция в какой-то мере выступает как возрастная черта поведения в общении с ровесниками, но она не должна оставаться главной до конца дошкольного возраста.

27% респондентов (6 детей) демонстрируют низкий уровень развития самосознания. Такие дети не могут осознать своих предпочтений. Ребенок переспрашивает вопросы, не способен ответить на них самостоятельно. Обосновать свой ответ не может. Они имеют эгоистическую позицию по отношению к другим, которая заключается в том, что ребенку безразличны другие дети, а его интересы сосредоточены на предметах. Поэтому такие дети часто допускают в адрес товарища грубость, агрессивность. Обычно дошкольники с такой позицией ничего не знают о своих ровесниках и даже не всегда помнят их имена. Зато игрушки, которые приносят другие, ребенок замечает всегда. Такая позиция вредна не только для сверстников, но и для самого ребенка. Его не любят товарищи, не хотят с ним играть или дружить. От этого он становится еще агрессивнее.

По методике «Нарисуй себя» 23% детей (5 человек) с высоким уровнем самосознания моральных норм, которые ассоциируются у них с понятием «хороший». В рассказе о себе в основном описывают свои умения, личностные качества, умственные возможности и переживания. Дошкольники данной группы обосновывают положительные характеристики самих себя с точки зрения наличия каких-либо нравственных качеств. Дети делают выводы о своих достижениях в разных видах деятельности. Они замечают, что с чем-то справляются лучше, а с чем-то хуже, то есть у них дифференцированная самооценка.

50% респондентов (11 детей) продемонстрировали средний уровень самосознания; при объяснении понятия «хороший» в отношении сверстника и себя называют качества, касающиеся только отношений в детском саду и семье (защищать детей, не кричать, не баловаться, быть аккуратным, не жалеть, когда что-то даешь, помогать маме, делиться игрушками). В рассказе о себе в основном описывают характеристики внешнего облика. Дети со средним уровнем самосознания отмечают желание изменить что-то во внешнем

облике. Самооценка в основном общая, недифференцированная. Возникают трудности при ответе на вопросы: что лучше всего умеет? чего не умеет?, но при небольшой помощи справляется с заданием.

У 27% дошкольников (6 детей) выявлен низкий уровень самосознания. Диапазон моральных проявлений, который ассоциируется у него с понятием «хороший» в отношении сверстника и себя, невелик (не бить никого, слушать воспитательницу, маму). Затрудняется в оценивании самого себя. Не могут мотивировать самооценку связывают самооценку в основном не с собственным опытом, а с оценочными отношениями окружающих: «Я хороший, потому что меня воспитательница хвалит».

23% дошкольников (5 детей) обладают адекватной самооценкой. Они хорошо представляют свои физические возможности, оценивают их правильно, у них складываются представления о личностных качествах и умственных возможностях. Они имеют точное представление о результатах своих действий и критически относятся к оценкам взрослых и в какой-то мере противостоят им, так как они имеют установки и выводы, которые подсказывает им их собственный практический опыт (продуктивные виды деятельности и игры с правилами, где наглядно можно увидеть и сравнить свой результат с результатом других детей). Имея реальную опору: рисунок, конструкцию, дошкольникам легче дать себе правильную оценку.

9% испытуемых (2 ребенка) имеют заниженную самооценку. Скорее всего, дети систематически получают, хотя и заслуженные, но только отрицательные оценки. Это приводит к тому, что дети, чрезвычайно чувствительные к оценке взрослого, имеют низкую самооценку. Их активность, любознательность внутренне ограничивается боязнью промаха. Отрицательная оценка угнетает инициативу и самостоятельность, держит ребенка в постоянном напряжении.

У большинства респондентов (68% - 15 дошкольников) завышенная самооценка, что согласно теоретическим данным выступает нормой данного возрастного периода. Им бывает трудно отделить свои умения от собственной личности в целом. Для них признать то, что они что-то сделали или делают хуже других детей, значит признать, что они вообще хуже сверстников. Дети с завышенной самооценкой приписывают себе определенные качества, которыми гордятся, но не всегда понимает значение соответствующего слова, а осознает только его оценочный смысл: таким быть хорошо. Кроме того, дошкольники гордятся качествами, которыми обладают в незначительной степени, это происходит из-за того, что они не могут в полной мере разобраться в своей психической жизни и осознать свои реальные качества или свойства. Отсюда и несовпадение их самооценки с реальностью. Завышенные оценки взрослых искажают представления детей о своих возможностях в сторону преувеличения результатов. Но в то же время играют положительную роль в организации деятельности, мобилизуя силы ребенка.

Выводы. Таким образом, среди старших дошкольников нашей выборки исследования половина детей продемонстрировали средний уровень самосознания, с высоким уровнем самосознания выявлено наименьшее количество старших дошкольников. Достаточно большую часть составляют дети с низким уровнем самосознания.

Согласно теоретическим положениям, дети, как с низким уровнем самосознания, так и со средним имеют неадекватную оценку своих возможностей в достижении результата, мало или недостаточно знают о личностных качествах и познавательных возможностях, внешнем облике, зачастую смешивают конкретные достижения с высокой или низкой личной оценкой [8, с. 209].

В связи с полученными результатами, необходимо организовывать работу по развитию самосознания старших дошкольников в рамках их ведущего вида деятельности.

Литература:

1. Бернс Р. Что такое Я-концепция // Психология самосознания. Хрестоматия. Самара: Бахрах-М, 2003. С. 333–392.
2. Гавердовская П. Самооценка, самосознание, самоподдержка или почему не будет «все хорошо»? [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://gaverdovskaya.ru/public/old/story1784.htm (дата обращения: 03.10.2018).
3. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева, Е.Е. Соколовой. Москва: Смысл, 2015. 509 с.
4. Нижегородцева Н.В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе / Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков. Москва: ВЛАДОС, 2014. 256 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2005. 712 с.
6. Сухова Е.И. Формирование личностной компетенции у детей старшего дошкольного возраста // Воспитание дошкольников. 2012. №4. С. 4–10.
7. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. Москва: Академия, 2016. 336 с.

Психология

УДК 159.9.07

кандидат исторических наук, доцент Шувалова Юлия Борисовна
Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования «Пермский государственный аграрно-технологический университет имени академика Д. Н. Прянишникова» (г. Пермь);
кандидат психологических наук, доцент Воронова Елена Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь)

ВЗАИМОСВЯЗЬ СТИЛЯ РУКОВОДСТВА СТУДЕНТАМИ И НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ: РЕЗУЛЬТАТЫ ПИЛОТНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема взаимосвязи стиля педагогического руководства и направленности личности преподавателя. Методологическим основанием исследования служат теории интегральной индивидуальности и индивидуального стиля деятельности. В результате пилотного исследования (49 преподавателей вузов) определены средние значения стилевых характеристик руководства, направленности личности, мотивационной и ценностно-ориентационной сфер личности педагога. Выявлены достоверные различия двух групп преподавателей по критериям «общий авторитаризм» и «общий конфликт осуществления ценностей». Установлены значимые взаимосвязи между стилевыми особенностями

педагогического руководства, направленностью личности и ценностно-мотивационной сферой у преподавателей.

Ключевые слова: интегральная индивидуальность, индивидуальный стиль деятельности, направленность личности, ценностно-мотивационная сфера, стиль руководства преподавателя.

Annotation. This article deals with the issue of interrelation between the style of pedagogical guidance and the teacher's personality orientation. The methodological basis of the research involves the theory of integral individuality and individual style of activity. Due to the pilot study (49 university teachers), the average values of the characteristics of leadership style, the personality orientation, the motivational and value-orientation areas of the teacher's personality were determined. Significant differences between the two groups of teachers according to the criteria of "general authoritarianism" and "general clash of values" are revealed. Significant interrelations between style features of the pedagogical management, the personality orientation and the teachers' value-motivational sphere are established.

Keywords: integral individuality, individual style of activity, personality orientation, value-motivational sphere, teacher's management style.

Введение. Рубеж XX – XXI вв. для отечественной системы образования ознаменовался сменой педагогической парадигмы. В соответствии с мировыми трендами во главу угла был поставлен личностно-ориентированный подход. Новая парадигма образования, реализуемая на уровне государственной политики, задает вполне определенный вектор осуществлению педагогической деятельности, требующий применения релевантных принципов и методов обучения. Актуальным становится изучение условий организации деятельности педагога и свойств его личности, необходимых для реализации в педагогическом процессе субъект-субъектной модели образовательного процесса. Малоизученным в этом отношении вопросом является проблема зависимости стиля педагогического руководства от направленности личности педагога.

Методологическими основаниями исследования служат теории интегральной индивидуальности и индивидуального стиля деятельности, точнее – стиля педагогического общения [6; 8; 13; 17]. Категория направленности личности рассматривается в единстве ее мотивационной и ценностно-ориентационной сферы в русле концепции С.Л. Рубинштейна [21]. При анализе системы мотивов и ценностных ориентаций учитывались идеи и концепции А.Н. Леонтьева [14], Л.И. Божович [3], В.Ф. Ломова [15], Б.Г. Ананьева [1]. Типология стилей руководства изучается в соответствии с идеями К. Левина. Эмпирические основания исследования были заложены трудами пермской психологической школы [4; 5; 6; 7; 8; 9; 11; 12; 19; 20; 21].

Объект исследования – стиль педагогического руководства и направленность личности преподавателя вуза. *Предмет исследования* – особенности стиля руководства студентами в зависимости от направленности личности преподавателя вуза.

Формулировка цели статьи и задач. Цель исследования – изучение взаимосвязи направленности личности преподавателя и стилевых характеристик руководства студентами. Задачи: выявить особенности ценностных ориентаций и стилевых характеристик руководства у преподавателей с разным типом направленности личности; выявить взаимосвязи типа направленности личности и стилевых характеристик руководства.

Гипотеза исследования – между направленностью личности, ведущими мотивами, ценностными установками и стилевыми особенностями педагогического руководства (общения) существуют взаимосвязи.

Вспомогательные гипотезы:

1) Вероятно, преподавателям с авторитарным стилем руководства свойственна направленность личности на задачу / на общение и на внешние ценности видимого благополучия с возможным высоким уровнем конфликтности осуществления ценностей. В общении он будет демонстрировать авторитарную, манипулятивную и индифферентную направленность.

2) Возможно, преподаватели с демократическим стилем руководства ориентированы в большей степени на задачу / на себя и на внутренние ценности личностного роста при низком уровне конфликтности осуществления ценностей. В их общении будет преобладать диалогичная направленность, возможно – альтероцентристская направленность в общении.

Изложение основного материала статьи. Диагностический инструментарий исследования: Ориентационная анкета Б. Басса в модификации В. Смекала, М. Кучера (диагностики направленности личности); диагностика мотивационной структуры личности В.Э. Мильман; методика «Ценностные ориентации» О.И. Моткова и Т.А. Огневой; методика «Направленность личности в общении» (НЛО – А) С.Л. Братченко; опросник «Склонность к определенному стилю руководства» Е.П. Ильина; тест «Авторитарный стереотип» Р.Ф. Баязитова и Б.С. Алишева.

В выборку пилотного исследования вошли 49 преподавателей вузов (Пермский ГГПУ и Пермский ГАТУ) с законченным высшим образованием, защитившие кандидатские диссертации, в возрасте от 30 до 44 лет, со стажем работы свыше 7 лет.

Проведенный анализ эмпирических данных позволил выявить степень выраженности у преподавателей авторитарного поведенческого стереотипа в межличностных отношениях, в организационной и социально-политической сферах, а также – стилевых особенностей руководства учебным процессом и деятельностью студентов. Кроме того, были определены средние значения личностного уровня (направленности личности и ценностно-мотивационной подструктуры) интегральной индивидуальности преподавателя (Табл. 1).

Таблица 1

Средние значения и стандартные отклонения стилевых характеристик руководства, направленности и ценностно-мотивационной сферы личности в структуре интегральной индивидуальности преподавателя вуза

Название Методик	Названия шкал	Me	Min	Max	Std.Dev.
Склонность к определенному стилю руководства	демократический стиль	11,8200	8,0000	16,0000	2,19173
	либеральный стиль	2,7200	0,0000	7,0000	1,78474
	авторитарный стиль	3,4400	1,0000	9,0000	1,80882
Авторитарный стереотип	межличностный авторитаризм	36,0000	12,0000	60,0000	10,22801
	организационный авторитаризм	34,5200	11,0000	54,0000	9,85660
	социально-политический авторитаризм	41,4600	13,0000	61,0000	10,66026
	общий авторитаризм	111,9800	47,0000	163,0000	25,86582
Направленность личности в общении	диалогическая	6,1000	0,0000	50,0000	9,75673
	альтероцентристская	13,4000	0,0000	35,0000	9,11603
	авторитарная	11,0000	0,0000	35,0000	8,14411
	индифферентная	31,0000	10,0000	55,0000	11,69336
	конформная	19,8000	5,0000	45,0000	8,07869
	манипулятивная	18,7000	0,0000	55,0000	9,99030
Направленность личности	на себя	30,5200	16,0000	45,0000	5,51895
	на взаимодействие с другими	25,9000	1,0000	37,0000	6,01444
	на задачу	33,5000	23,0000	44,0000	4,34835
Диагностика мотивационной структуры личности	поддержание жизнеобеспечения	18,6000	9,0000	29,0000	4,60700
	комфорт и безопасность	17,2200	7,0000	32,0000	4,70471
	социальный статус	18,2800	7,0000	30,0000	5,70728
	общение	20,8400	9,0000	30,0000	3,95567
	общежитейская мотивация	74,9400	39,0000	110,0000	15,39336
	активность	16,2800	7,0000	35,0000	4,91163
	творческая активность	25,0000	15,0000	34,0000	4,50397
	общественная польза	19,7200	7,0000	35,0000	5,94890
	рабочая мотивация	61,0000	31,0000	93,0000	12,87776
Ценностные Ориентации	значимость внешних ценностей	3,3000	1,4000	5,0000	0,70941
	значимость внутренних ценностей	4,0080	3,2000	5,0000	0,45885
	реализация внешних ценностей	2,7440	1,4000	4,2000	0,60615
	реализация внутренних ценностей	3,6080	2,0000	4,6000	0,54654
	конфликтность реализации внешних ценностей	0,5760	-0,4000	3,2000	0,62550
	конфликтность реализации внутренних ценностей	0,3940	-0,4000	1,6000	0,41816
	конфликтность реализации ценностей	0,4860	-0,3000	1,6000	0,38545

Анализ средних значений по выделяемым признакам показал следующее. Стратегия поведения преподавателя в ходе организации педагогического взаимодействия характеризуется тяготением к демократическому стилю руководства (средние значения, Me = 11,82). Степень выраженности авторитарного (Me = 3,44) и либерального (Me = 2,72) стиля руководства по выборке, в целом, находится на низком уровне. При этом у педагогов фиксируется средний уровень выраженности авторитарного стереотипа (Me = 111,98). Это объясняется, вероятно, тем, что, отвечая на опросник «Склонность к определенному стилю руководства», педагоги в большей степени ориентировались на социально желательные ответы.

В общении у педагогов преобладает индифферентная направленность (средний уровень, Me = 31,00), что может объясняться феноменом скрытого авторитаризма. Менее значима в структуре направленности личности в общении конформная (Me = 19,80) и манипулятивная (Me = 18,70) направленность (низкий уровень). Диалогическая направленность личности в общении имеет крайне низкие значения (Me = 6,10).

Направленности личности преподавателя присуще превалирование направленности личности на задачу (Me = 33,50; средний уровень по критериям автора методики) и на себя (Me = 30,52), направленность на взаимодействие с другими менее выражена (низкий уровень, Me = 25,90).

Судя по всему, психологическая готовность к реализации субъект – субъектной модели обучения у опрошенных преподавателей не вполне сформирована. Важные в этом отношении ядерные образования в структуре интегральной индивидуальности, такие, как диалогическая направленность личности в общении и направленность на взаимодействие с другими, слабо выражены. Данный феномен может объясняться спецификой педагогической деятельности опрошенных. Большую часть выборки пилотного исследования (71,4%) составили педагоги, преподающие специальные (негуманитарные) дисциплины. При изучении цикла естественнонаучных и технических дисциплин большое значение приобретает практическая деятельность обучающихся, в результате чего общение преподавателя и студента опосредуется предметной деятельностью. Соответственно, диалогическая направленность личности в общении и направленность на взаимодействие с другими для педагога, читающего естественнонаучные и технические дисциплины, становятся менее востребованными, чем для преподавателя-гуманитария. Это подтверждают и исследования индивидуального стиля деятельности учителей-предметников [23]. В частности, у учителей, преподающих гуманитарные дисциплины, фиксируется четко выраженная направленность на ученика, в то время как у учителей, преподающих предметы естественнонаучного цикла преобладает направленность на предмет.

Компоненты мотивационного континуума, измеряемые методикой В.Э. Мильмана, имеют средний уровень выраженности. Превалирует мотивация к творческой активности и стремление получить творческие результаты (Me = 25,00), что объясняется спецификой профессиональной деятельности преподавателя (научно-исследовательская работа). Далее по убыванию идет мотивация к общению (Me = 20,84), также непосредственно связанная с особенностями трудовой деятельности, мотивы общественной пользы (Me = 19,72), поддержания жизнеобеспечении (Me = 18,60), социального статуса (Me = 18.28), комфорта и безопасности (Me = 17,22) и общей активности и энергичности (Me = 16,28). В мотивационной сфере преподавателей превалирует общежитейская мотивация (Me = 74,94).

Поскольку значения мотивационных шкал не превышают средние значения методики, можно говорить об уплощенном мотивационном профиле у преподавателей. По-видимому, современного педагога отличает отсутствие четкой дифференциации мотивов, их иерархическая структура слабо выражена, вследствие чего преобладают равноценные мотивы. Отсюда – ситуация неопределенности в их реализации.

Ценностные ориентации преподавателей вузов характеризуются превалированием значимости внутренних ценностей (способствующих личностному развитию) над внешними. Значимость внешних ценностей ниже (Me = 3,30), чем нормативные данные. Зафиксирован низкий уровень конфликтности реализации внешних и внутренних ценностей (Me = 0,49).

Анализ стандартных отклонений измеряемых признаков выявил следующее. Распределение выборки оказалось нормальным по следующим шкалам: манипулятивная направленность в общении; мотивы поддержания жизнеобеспечения, комфорта и безопасности, общей и творческой активности; межличностный авторитаризм, организационный авторитаризм, социально-политический авторитаризм, общий авторитаризм.

Нестандартное (однородное) распределение выявлено по следующим признакам: авторитарный, либеральный и демократический стили руководства; направленность на себя, направленность на задачу, направленность личности на взаимодействие с другими; диалогическая, альтероцентристская, авторитарная, конформная направленность личности в общении; мотивы социальной значимости (статус), общения, общежитейская и рабочая направленность в мотивации, мотивы общественной пользы; значимость внутренних ценностей, реализация внутренних ценностей, конфликтность реализации внутренних ценностей, конфликтность реализации внешних ценностей, общая конфликтность в реализации ценностей.

Выявленная ассиметрия в эмпирическом распределении выборки по ряду признаков свидетельствует о том, что структура интегральной индивидуальности преподавателя вуза в современных условиях стабилизировалась и не развивается.

В целом, однородность стилевых особенностей педагогической деятельности современного преподавателя, таких, как внешняя ориентированность на демократический (развивающий) стиль руководства при средне выраженном уровне авторитаризма и доминировании индифферентной направленности в общении, позволяет говорить о феномене скрытой авторитарности.

Личностный уровень интегральной индивидуальности преподавателя вуза менее вариативен. Педагога отличает средне выраженная деловая и личностная направленность, которая сочетаются со слабо выраженной коммуникативной направленностью.

В мотивационной сфере, согласно полученным данным, устойчиво доминирует общежитейская мотивация, общественная польза и рабочая мотивация. В ценностно-ориентационной сфере устойчиво доминируют ценности личностного роста, привязанности и любви, служению обществу (внутренние ценности).

Для проверки первой вспомогательных гипотез выборка была разделена на два кластера по критериям «общий авторитаризм» и «конфликт ценностей». Для сравнения выделенных с помощью кластерного анализа подгрупп использовался t-критерий Стьюдента.

В первом случае (критерий – «общий авторитаризм») в одну группу вошли преподаватели с показателями по шкале авторитарный стереотип («общий авторитаризм») выше теоретического среднего (127,9), в другую – с показателями ниже теоретического среднего (86,3). Сравнение групп преподавателей между собой выявило несколько достоверных различий.

В первой группе преподавателей, с более выраженным авторитарным стереотипом, менее выражена склонность к демократическому стилю руководства. Средний показатель по группе – 11,2, что более соответствует «смешанному» стилю. Во второй группе преподавателей, с менее выраженным авторитарным стереотипом, склонность к демократическому стилю руководства более выражена. Средний показатель по группе (12,7) соответствует критериям оценки выраженности демократического стиля руководства, предложенным в методике Е.П. Ильина.

В первой группе преподавателей с более выраженным авторитарным стереотипом более выражена направленность личности на себя. Во второй группе преподавателей с менее выраженным авторитарным стереотипом направленность на себя выражена в меньшей степени. Подобные результаты были получены на экспериментальной выборке студентов А.Р. Каримовой [10].

Во второй группе педагогов, с менее выраженным авторитарным стереотипом, больше выражена индифферентная направленность личности в общении. Возможно, данный феномен объясняется слабой инициативностью авторитарной личности в социальных контактах, проблемами в микросоциальных отношениях с конкретными людьми, недостаточной развитостью коммуникативных качеств [16], отсюда – «уход» от общения, как такового. Кроме того, исследователи отмечают [16], что средние значения уровня авторитарности личности коррелируют с высокой значимостью личного положения в социуме, по мере роста уровня авторитарности ориентированность личности на свой социальный статус в обществе уменьшается, а значимость интересов «своей» группы увеличивается.

Далее выборка была разделена на две группы по другому критерию: «общий конфликт осуществления ценностей». В первую группу вошли преподаватели с показателями по шкале «общий конфликт осуществления ценностей» с показателями низкий уровень, но ближе к среднему (0,7769), во вторую – с показателями низкий уровень (0,1478). Сравнение групп преподавателей между собой выявило несколько достоверных различий.

В первой группе педагогов (с более выраженной конфликтностью осуществления ценностей) более выражена конфликтность осуществления ценностей видимого благополучия и ценностей личностного роста и творческого самовыражения.

Во второй группе педагогов (с менее выраженной конфликтностью осуществления ценностей) более выражена мотивация к творческой активности и стремлению получить творческие результаты.

Таким образом, вспомогательные гипотезы частично не подтвердились. У преподавателей с более выраженной склонностью к авторитарному стилю руководства более выражена направленность личности на себя и менее выражена индифферентная направленность в общении, чем у преподавателей с менее выраженным авторитаризмом. Достоверных различий у преподавателей с более и менее выраженным авторитарным стереотипом по конфликтности в осуществлении ценностей не выявлено.

Для проверки основной и вспомогательных гипотез, далее был проведен корреляционный анализ по К. Пирсону и однофакторный дисперсионный анализ.

Показатель «демократический стиль руководства» обнаружил статистически значимую обратную связь с направленностью личности на себя ($r = -0,49$), что подтверждается исследователями [10]. Авторитарный стиль руководства оказался связан с манипулятивной направленностью ($r = 0,39$), и обнаружил обратную связь с конформной направленностью ($r = -0,43$) личности в общении, что не всегда подтверждается исследованиями авторитарной личности [17].

В мотивационной и ценностно-ориентационной сферах педагогов выявлены следующие значимые взаимосвязи. Конфликтность в осуществлении ценностей внешнего благополучия у преподавателей имеет сильную прямую связь с мотивацией на творческую активность и достижение творческих результатов. Ориентация на творческую активность, в свою очередь, имеет менее выраженную прямую связь с конфликтностью в осуществлении ценностей личностного развития (внутренних ценностей). Конфликтность в осуществлении ценностей личностного развития взаимосвязана с рабочей или производительной направленностью мотивации.

Менее значимые прямые связи конфликтность в осуществлении ценностей внешнего благополучия обнаруживает с статусно-престижной мотивацией, обжещитейской мотивацией (суммарный показатель) и с рабочей или производительной мотивацией (суммарный показатель) преподавателей. Последняя также взаимосвязана с показателем «значимость ценностей личностного развития». Таким образом, мотивационная и ценностно-ориентационная сфера у педагогов образуют самостоятельный симптомокомплекс.

В целом, преподавателю с выраженным демократическим стилем руководства будет определенно не свойственна направленность на себя. Преподаватель, выстраивающий свою профессиональную деятельность с позиций авторитарного руководителя, будет отличаться склонностью к манипулятивной направленности в общении. Для него, согласно данному исследованию, не будет характерен конформизм в общении. Незначительное количество значимых взаимосвязей между стилевыми характеристиками преподавателей и их направленностью личности свидетельствует о том, что в настоящий момент времени начинается реорганизация устоявшегося в образовательной практике стиля педагогического взаимодействия. Об этом же свидетельствует полное отсутствие у педагогов сильных связей между стилевыми и личностными признаками, с одной стороны, и ценностно-мотивационной сферой – с другой.

Ценностно-мотивационная сфера представляет собой в структуре интегральной индивидуальности преподавателя вуза единый симптомокомплекс с достаточным количеством сильных и средних по значению прямых связей. Педагог с конфликтностью в осуществлении ценностей личностного развития, как правило, ориентирован на творческую активность, стремиться реализовать себя в производственной сфере. Также для него важны мотивы внешнего благополучия, в частности, социальный статус и престиж. Вероятно, сложно объяснимое переплетение в ценностно-мотивационной сфере преподавателей (мотивов общежитейской и рабочей направленности, творческой активности, осознаваемой неудовлетворенности уровнем реализации ценностей внешнего благополучия) объясняется введением в вузах эффективного контракта. Последний может восприниматься педагогами как действенный способ улучшить свое материальное положение.

Выводы. В целом, гипотеза о существовании взаимосвязи между направленностью личности и стилевыми особенностями педагогического руководства (общения) подтвердилась. Гипотеза о свойственной преподавателям с авторитарным стилем руководства направленности личности на задачу / на общение и на внешние ценности видимого благополучия с возможным высоким уровнем конфликтности осуществления ценностей и ориентацией на авторитарную, манипулятивную и индифферентную направленность в общении частично подтвердилась.

Преподаватели ориентированы на демократический стиль руководства, как наиболее желательный для современного педагога. В то же время, психологическая готовность организовывать учебный процесс с позиций равноправного общения не сформирована. Такие важные качества личности, как коммуникативная направленность, мотивы общественной пользы, слабо выражены. Это может быть связано со спецификой педагогической деятельности опрошенных преподавателей.

Стилевые характеристики деятельности – средний уровень выраженности авторитаризма и индифферентной направленности личности в общении, - свидетельствуют о наличии скрытой авторитарности в организации педагогического взаимодействия.

Сравнение двух кластеров выборки по критериям «общий авторитаризм» выявило значимые различия в группах в ядерном образовании личности (направленность личности) и не выявило значимых различий в мотивационной и ценностно-ориентационной сферах. Это свидетельствует о том, что ценностно-мотивационная сфера, с одной стороны, и направленность личности и стилевые характеристики, с другой стороны, - представляют собой самостоятельные симптомокомплексы в структуре интегральной индивидуальности преподавателя вуза. Этот вывод подтверждают результаты корреляционного анализа выделяемых признаков.

Ценностно-мотивационная сфера преподавателя вуза отличатся большим количеством сильных и средних по значимости прямых связей и образует единый симптомокомплекс. Стилевые характеристики педагогической деятельности (стиль руководства) имеют ограниченное количество значимых прямых и обратных связей с направленностью личности и при этом не связаны с ценностно-мотивационной сферой.

Это позволяет выдвинуть тезис о том, что изменение стиля педагогического взаимодействия в настоящий момент происходит в большей степени вынужденно, под влиянием внешних условий. Стиль деятельности (стиль руководства) в структуре интегральной индивидуальности преподавателей вузов выполняет в большей степени приспособительную и компенсаторную функции. Для видоизменения сложившихся симптомокомплексов и гармонизации структуры интегральной индивидуальности в условиях новой образовательной парадигмы необходимы не только личные усилия преподавателей, но и создание внешних благоприятных условий для саморазвития и самоактуализации личности педагога.

Литература:

1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев / – М.: Наука, 2000. – 351 с.
2. Баязитов Р.Ф. Авторитарный стереотип: сущность и проявления в социальных взаимодействиях / Р.Ф. Баязитов. – Нижнекамск: Изд-во НМИ, 2013. – 175 с.
3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Под ред.акций Д.И. Фельдмана / Л.И. Божович / Вступительная статья Д.И, Фельдмана. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 352 с.
4. Волочков А.А. Активность субъекта бытия: Интегративный подход / А.А. Волочков; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2007. – 376 с.
5. Воронова Е.Ю. Пермская научная психологическая школа: история и современность: монография / Е.Ю. Воронова; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2008. – 141 с.
6. Вяткин Б.А., Щукин М.Р. Психология стилей человека: учеб. Пособие / Б.А. Вяткин, М.Р. Щукин; Рос. Академия образования; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь: Книжный мир. 2013. – 128 с.
7. Долгополова И.В. Стиль деятельности в системе управления образовательным пространством: монография / И.В. Долгополова. – Пермь: Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2015. – 211 с.
8. Исмагилова А.Г. Психология стиля педагогического общения: Полисистемное исследование: монография / А.Г. Исмагилова; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2003. – 272 с.
9. Калугин А.Ю. Ценностная направленность личности студентов-гуманитариев / А.Ю. Калугин, А.А. Волочков // Вопросы психологии. – 2016. - № 4. – С. 28-42.
10. Каримова А.Р. Динамика направленности личности студентов в процессе изучения дисциплины «Мотивация трудовой деятельности» / А.Р. Каримова. http://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/33112/bmph2015_407_414.pdf?isAllowed=y&sequence=-1
11. Кирилова Н.А. Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старших школьников // Вопросы психологии. – 2000. – С. 29-37.
12. Кишиков Р.В. К вопросу о стиле деятельности преподавателя вуза / Р.В. Кишиков // Вестник МГГУ: Серия психология. – 2010 - №3. http://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-stile-deyatelnosti-prepodavatelya-vuza
13. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы (к психологическим основам научной организации труда, учения, спорта) / Е.А. Климов. – Казань: Изд-во Казан. Ун-та, 1969. – 278 с.
14. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во МГУ, 1971. – 147 с.
15. Ломов Б.Ф. Методические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1999. – 350 с., ил. – (Памятники психологической мысли).
16. Меркель Р.В. Взаимосвязь авторитарности с регулятивными и коммуникативными свойствами личности): Автореф. дис. .... канд. психол.. наук:. Казань, 2011. – 13 с.
17. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В.С. Мерлин. – М.: Педагогика, 1986. – 256 с., ил.
18. Мильман В.Э. Мотивация творчества и роста: Структура. Диагностика. Развитие / В.Э. Мильман. – М.: Мирея и ко, 2005. – 166 с.
19. Полисистемное исследование индивидуальности человека / Под ред. Б.А. Вяткина. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 383 с.
20. Попова Т.А. Эмоциональное выгорание, стресс и совладающее поведение в педагогической деятельности / Т.А. Попова / Под ред. О.Н. Богомягковой. – Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь, 2013. – 76 с.
21. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – С.-Пб.: Питер, 2002. – 720 с.: ил.
22. Хрусталева Т.М. Психология педагогической одаренности: монография / Т.М. Хрусталева; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2003. – 163 с.
23. Шведчикова Ю.С. Взаимосвязь профессиональных способностей и стиля деятельности учителя-предметника в связи со свойствами индивидуальности: Дис. .... канд. психол.. наук. Пермь, 2012. – 207 с.

УДК: 370

доктор философских наук, доцент Шукшина Людмила Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова» (г.Москва);
кандидат философских наук, доцент Мизонова Ольга Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарёва» (г. Саранск)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ К ГРАЖДАНСКОМУ БРАКУ И СЕМЬЕ

Аннотация. В последнее время в современном обществе традиционная семья постепенно теряет свою привлекательность для значительной части населения. Наметилась четкая тенденция изменения семейно-брачных отношений. Распространяется практика, когда формирующаяся семья уходит от официальной регистрации отношений, создавая семью на основе так называемого «гражданского брака».В статье представлены результаты экспериментального исследования отношения современной молодежи к браку.

Ключевые слова: семья, семейные отношения, ролевые позиции в семье, сожительство, функции семьи,ожидания в браке.

Annotation. Recently, in modern society, the traditional family is gradually losing its appeal to a large part of the population. There has been a clear trend of change in family and marital relations. It is common practice for an emerging family to move away from the formal registration of a relationship by creating a family on the basis of so-called "civil marriage".The article presents the results of an experimental study of the relationship of modern youth to marriage.

Keyword: family, family relations, role positions in the family, cohabitation, family functions, expectations in marriage.

Введение. Сегодня наиболее активный период социализации подрастающего поколения протекает в сложных условиях экономической и политической нестабильности, ломке традиционных ценностей [1]. И именно поэтому, в контексте социальных перемен семья призвана стать эффективным инструментом формирования новых ценностей и норм поведения Процесс формирования личности протекает бесконфликтно в том случае, когда семейные образцы поведения и общественные нормативы не вступают в противоречие. Семья в силу своего постоянного и концентрированного воздействия на индивида способна сформировать у него устойчивые ценностные ориентации [2], она является одним из фундаментальных институтов общества, придающим ему стабильность и способность восполнять население в каждом следующем поколении. Состояние семьи является одновременно как следствием, так и причиной целого ряда процессов, происходящих в современном обществе. Она не просто испытывает на себе мощное влияние всех действующих факторов социальной динамики, но во многом и сама эти факторы определяет и воспроизводит [4].

В настоящее время в России наметилась четкая тенденция изменения семейно-брачных отношений. Распространяется практика, когда формирующаяся семья уходит от официальной регистрации отношений, создавая семью на основе так называемого «гражданского брака» [10].. Понятие «гражданский брак» появилось в России в XIX в. среди части передовой интеллигенции как альтернатива церковному браку, который в сознании большинства населения был единственно законным. После отделения церкви от государства единственным легитимным браком в России становится официальный, государственный, т. е. гражданский брак. Однако часть населения по-прежнему стала называть гражданским браком неофициальные брачные отношения. Возник феномен российского «гражданского брака». По существу «гражданский брак» в России – это сожительство людей, не желающих связывать себя супружескими и родительскими правами и обязанностями.

«Гражданский брак» также в целом характеризуется лояльным отношением к нему полов, однако здесь еще четче проявляются гендерные различия в оценках [6].

Молодые люди в наше время считают, что гражданский брак – это приемлемый этап в построении семейной жизни и положительно его расценивают [7]. Они определяют это как способ изучения поведения партнёра в семейной обстановке – это очень важный показатель совместного проживания т.к. бытовые проблемы часто становятся причиной разногласий и расставания [8].

Изложение основного материала статьи. Семья традиционно остается ведущим социальным институтом в формировании и развитии социально значимых ценностей и установок личности подростка, его социализации.

Главным способом семейной социализации является копирование детьми моделей поведения взрослых членов семьи.

Трудности социализации возникают в том случае, если ребенок ориентируется на неудачные, антисоциальные образцы поведения родителей, которые приходят в противоречие с тем, что он видит в других семьях. Усваиваемая в семье информация может отличаться от принятых в обществе ценностей и норм и даже противоречить им. Семья, как правило, формирует собственную социально-ценностную направленность, которую и передает детям.

Целью экспериментально-диагностического этапа исследования состояло в изучении особенностей отношении студентов к семье и гражданскому браку, в котором участвовало 15 официально зарегистрированных пар (проживших вместе 1-3 года), и 15 пар, состоящих в гражданским браке (проживших вместе 1-3 года).

Для получения необходимых эмпирических данных об особенностях отношения студентов к гражданскому браку и семье были выбраны следующие методики:

– Анкета «Отношение молодежи к семье и гражданскому браку»;
– Опросник «Ролевые ожидания в браке» (А. Н. Волковой);
– Опросник «Шкала семейной адаптации и сплоченности» (faces-3);

– Методика «Распределение ролей в семье».

С помощью анкеты «Отношение молодежи к семье и гражданскому браку» выявляется общее представление о семье и браке Данная анкета включает в себя ряд аспектов как отношение молодежи к семье, гражданскому браку, влияния уровня образования на брак, преимущества гражданского и официального брака и ряд других аспектов.

По результатам проведенной анкеты, мы выяснили, что 50 % находятся в гражданском браке (15 пар). Большинство студентов (67 %) принимают современную трактовку термина «семья» как семейного союза, признанного церковью и государством (15 пар состоящих в браке; 5 пар состоящих в гражданском браке).Также нами было установлено, что большинство студентов (67 %) отрицательно относятся к гражданскому браку (15 пар состоящих в официальном браке; 5 пар – в гражданском).

С помощью опросника «Ролевые ожидания и притязания в браке» исследовались иерархии семейных ценностей супругов.

Данные, полученные с помощью опросника «Ролевые ожидания в браке» (А. Н. Волковой), свидетельствуют о том, что у 27 % студентов выражена такая ценность как «Внешняя привлекательность» (7 пар состоящих в гражданском браке; 1 пара в официальном). Это отражает установку личности на значимость внешнего облика, его соответствие стандартам современной моды. Для 17 % студентов свойственна «Интимно-сексуальная» ценность (3 пары состоящих в гражданском браке; 2 пары в официальном). Это означают, что партнер считает сексуальную гармонию важным условием супружеского счастья, отношение к партнеру существенно зависит от оценки ее (его) как сексуального партнера. 13 % студентам характерна ценность «Социальная активность» (2 пары состоящих в гражданском браке; 2 в официальном). Это отражает установку на значимость внешней социальной активности (профессиональной, общественной) для стабильности брачно-семейных отношений.

В равной степени по 13 % у студентов выражены ценности «Личностная идентификация с супругом» (3 пары состоящих в гражданском браке; 1 пара в официальном) отражающая установку партнера на личностную идентификацию с брачным партнером: ожидание общности интересов, потребностей, ценностных ориентаций, способов время препровождения и «Хозяйственно-бытовая» (4 пары состоящих в официальном браке) ценность измеряет установку партнеров на реализацию хозяйственно-бытовой функции семьи.

Для 10 % испытуемых характерна «Родительско-воспитательная» (3 пары состоящих в официальном браке) ценность, она позволяет судить об отношении супругов к своим родительским обязанностям. У 7 % студентов выражена «Эмоционально-психотерапевтическая» ценность (2 пары состоящих в официальном браке, она выражает установку на значимость эмоционально – психотерапевтической функции брака.

Исходя из данных, полученных по данной методике, выявлено, что у студентов доминируют ценности «Внешняя привлекательность», «Интимно-сексуальная» и «Социальная активность».

Опросник «Шкала семейной адаптации и сплоченности» (faces-3 предназначен для оценки семейной структуры. По результатам проведенной методики наибольшее число официально зарегистрированных пар обладают эмоциональной связью (27 %), семейной сплоченностью (27 %). Также такие пары обладают семейными границами (13 %), принятие решений (13 %). В меньшей степени (7 %) у официально зарегистрированных пар проявляется семейная, адаптация, контроль и правила.

У пар, находящихся в гражданском браке преобладает категория друзья (27 %), время (20 %). Также проявляются интересы и отдых (13 %), лидерство (13 %). В меньшей степени (7 %) у пар находящихся в гражданском браке проявляется эмоциональная связь, семейная сплоченность и роли.

Методика «Распределение ролей в семье» предназначена для оценки распределения ролей в семье».

При анализе распределения ролей пар находящихся в гражданском браке, и пар, официально зарегистрированных, нами не был выявлено существенных различий. Следовательно, мы можем сделать вывод о том, что на распределение ролей в семье влияют другие факторы, среди которых можно выделить личностные особенности обоих партнеров, тип взаимоотношений в семье и другое.

Выводы. Выбранный комплекс методик помог диагностировать особенности отношения студентов к гражданскому браку и семье, а также по результатам проведенной анкеты, и психодиагностических методик нами было установлено, что 50 % испытуемых находятся в гражданском браке (15 пар). Большинство студентов (67 %) принимают современную трактовку термина «семья» как семейного союза, признанного церковью и государством (15 пар состоящих в браке; 5 пар состоящих в гражданском браке). Также нами было установлено, что большинство студентов (67 %) отрицательно относятся к гражданскому браку (15 пар состоящих в официальном браке; 5 пар – в гражданском). У 27 % студентов выражена такая ценность как «Внешняя привлекательность». По результатам проведенной методики наибольшее число официально зарегистрированных пар обладают эмоциональной связью (27 %), семейной сплоченностью (27 %). У пар, находящихся в гражданском браке преобладает категория друзья (27 %), время (20 %).

По результатам диагностики были даны рекомендации для улучшения психологического климата в семье и взаимопонимания супругов [9]. Таким образом, соблюдение вышеупомянутых нами рекомендаций, позволит супругам значительно улучшить климат в своей семье и со временем выйдут на новый, более высокий уровень отношений.

Литература:

1. Гаспарян Ю. А. Семья на пороге XXI века / Ю. А. Гаспарян. – СПб, 2013. – 217 с.
2. Голикова С. В. Гуманитарные проблемы современности: человек и общество / С. В. Голикова. – Новосибирск.: Центр развития научного сотрудничества, 2014. – 248 с.
3. Голод С. И. Семья и брак: историко-социологический анализ / С. И. Голод. – СПб.: Речь, 2013. – 272 с.
4. Данилова Е. А. Семья как важнейшая ценность молодежи / Е. А. Данилова. – Москва, 2010. – 54 с.
5. Запесоцкий А. И. Молодежь в современном мире / А. И. Запесоцкий. – СПб, 2012. – 120 с.
6. Разумова И. А. Гражданский брак: понятие, статус, исследования // И. А. Разумова / Труды Кольского научного центра РАН. – 2010. – № 2. – С. 9-24.
7. Троицкая И. Ю. Гражданский брак: за и против / И. Ю. Троицкая, Е. Н. Трухманова, Э. В. Тихонова, А. А. Домахин, А. В. Бондарева // Молодой ученый. – 2015. – № 23-2 (103). – С. 77-80.
8. Шукшина Л.В. Представления студентов о социальных иллюзиях / Л.В. Шукшина.Среднерусский вестник общественных наук. 2011. № 4 (21). С. 48-52.

9. Шукшина Л.В. Экзистенциальная ценность социальных иллюзий. / Л.В. Шукшина. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора философских наук / Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева. Саранск, 2010 12. с.

10. Шукшина Л.В., Мизонова О.В., Морозова Н.Н., Симонова М.М. Психологическое здоровье как основа формирования здорового образа жизни у современной студенческой молодежи. / Л.В. Шукшина, О.В. Мизонова, Н.Н. Морозова, М.М. Симонова. Теория и практика физической культуры. 2017. № 9. С. 56-58.

Психология

УДК: 616.89-008.42:616-018.2

ассистент кафедры клинической психологии Яворская Марина Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тихоокеанский государственный медицинский университет» Минздрава РФ (г. Владивосток);
кандидат психологических наук,
доцент кафедры клинической психологии Хмелевская Ольга Евгеньевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тихоокеанский государственный медицинский университет» Минздрава РФ (г. Владивосток);
доктор психологических наук,
заведующая кафедры клинической психологии Кравцова Наталья Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тихоокеанский государственный медицинский университет» Минздрава РФ (г. Владивосток)

ОТНОШЕНИЕ К ТЕЛУ У ПАЦИЕНТОВ С СИНДРОМОМ ДИСПЛАЗИИ СОЕДИНИТЕЛЬНОЙ ТКАНИ

Аннотация. Данное исследование поведено у пациентов в возрасте 16-18 лет, у которых диагностированы диспластические изменения средней степени выраженности. В результате исследования выявлено, что пациенты с ДСТ не удовлетворены своими отдельными частями тела больше, чем обследуемые такого же возраста без диспластических признаков. Неудовлетворённость пациентов с ДСТ касается их отдельных частей тела, которые проявлялись сколиозом; воронкообразной деформацией грудной клеткой; рубцовыми изменениями после оперированных ранее грыж: пупочной, паховой; диспластическими деформациями в области плеч, предплечий, костей таза, коленей, голеней; наличием продольного и поперечного плоскостопия. Пациенты с диспластическими аномалиями по сравнению с контрольной группой наиболее удовлетворены такими частями тела как: лицо, глаза, нос, уши, губы, область челюсти, кисть, кожа, волосы, рост, т.е. теми частями, где нет деформаций.

Ключевые слова: пациенты с ДСТ, отношение к телу, удовлетворённость\неудовлетворённость отдельными частями тела.

Annotation. This study was conducted in patients aged 16-18 years, diagnosed as having moderate dysplastic changes. As a result of the study, it was found that patients with dysplastic manifestations are not satisfied with their individual parts of the body more than those of the same age without dysplastic features. The dissatisfaction of patients with DST concerns their individual parts of the body, which were manifested by scoliosis; funnel-shaped deformation of the chest; cicatricial changes after previously operated hernia: umbilical, inguinal; dysplastic deformations in the region of the shoulders, forearms, pelvic bones, knees, shins; the presence of longitudinal and transverse flat feet. Patients with dysplastic abnormalities compared with the control group are most satisfied with such body parts as: face, eyes, nose, ears, lips, jaw area, brush, skin, hair, growth, i.e. those parts where there are no deformations.

Keywords: Patients with DST, attitude to the body, satisfaction / dissatisfaction with individual parts of the body.

Введение. Изучение отношения к телу представляется одной из важных составляющих задач психокоррекционной работы с пациентами, страдающими заболеваниями, изменяющими телесный образ. Имеющаяся удовлетворённость или неудовлетворённость своей внешностью влияет на эмоции и когнитивные функции человека, что изменяет поведение и качество жизни человека [22]. Л.С. Выготский подчёркивал значимость общественного мнения по отношении к телу [5]. Самым важным в период ранней юности является принятие своего тела, переосмысление и преодоление сформированных стереотипов для формирования своего образа тела [1]. Внешность состоит из физического облика, функциональных признаков и наружной составляющей внешнего облика [2]. Утверждается, что в юношеском возрасте внешний облик и отношение к нему влияют на формирование таких личностных качеств, как жизнерадостность, замкнутость, индивидуализм [18]. Важными факторами для гармоничного и полноценного формирования личности являются умение владеть своим телом. В повседневной жизни это отражается у человека на походке, движении тела, ощущении своего собственного тела. Неудовлетворенность собственным телом и внешним обликом может приводить к усилению тревожности и к негативным психическим последствиям (стресс, депрессия). Чтобы сохранить целостность своего «Я», человек вырабатывает защитные механизмы, которые искажают образ я, но сохраняют положительное отношение к себе [8]. Позитивный образ тела ассоциируется с такими качествами личности, как уверенность в себе, коммуникабельность, ответственность, самостоятельность, и зависит от того, насколько человек удовлетворен своей внешностью [1]. По мнению Скугаревского О.А. и Сивухи С.В. (2006 г.), на качество психологического функционирования индивида влияет то, как индивид удовлетворён своей внешность [22].

Необходимо отметить, что исследований, связанных с изучением отношения к своему телу у пациентов с различными заболеваниями найдено недостаточно. Особенно малочисленны работы, связанные с синдромом дисплазии соединительной ткани.

Дисплазии соединительной ткани (ДСТ) - группа наследуемых или врожденных нарушений соединительной ткани мультифакторной природы, характеризующихся генетической неоднородностью и относительно доброкачественным течением, объединенных в синдромы и фенотипы на основе общности

внешних и/или висцеральных признаков [9]. Распространенность этой патологии в популяции составляет от 26 до 80 процентов в зависимости от группы исследования [9; 12; 19].

За последние годы авторы проведенных исследований отмечают у пациентов с диспластическими аномалиями возрастающие эстетические требования к своему внешнему виду. Состояние внешности причиняет пациентам с ДСТ большой психологический дискомфорт, что отражается на построении межличностных отношений и способствует социальной дезадаптации [10; 7; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17]. Выраженные внешние диспластические проявления непосредственно влияют на качество жизни пациентов, ухудшает его, снижает его самооценку и формирует негативное отношение к своему образу [10; 3]. Диспластические изменения кожного покрова описываются в составе разной степени выраженности «косметического синдрома», который проявляется просвечивающейся сухой кожей с растяжениями и обвисанием, рубцовыми деформациями, нередкими кровоподтеками. Пациенты с косметическими дефектами, костными деформациями, заболеваниями внутренних органов наблюдаются у различных специалистов, каждый из которых работает самостоятельно, не всегда согласовывая свои действия с коллегами. Это не способствует ни физическому ни психологическому комфорту больных, потому что приносит временное облегчение [3; 11]. Пациенты с соединительнотканными дисплазиями страдают от дефектов своей внешности: гипотрофии мышечной ткани, особенностей формы головы, неправильного роста зубов, деформации грудной клетки, искривления позвоночника. Женщины тяжело переживают свои внешние дефекты и пытаются их скрыть, что отражается на качестве их социальной адаптации [20]. По мнению Н.Ю. Кононовой с соавт. (2016), у женщин с недифференцированными соединительнотканными дисплазиями в исследованиях были выявлены признаки раннего старения. Имеются данные, указывающие на факт превышения календарного возраста на восемь лет у пациентов с диспластическими аномалиями, по сравнению с респондентами без диспластических процессов. Разница в биологическом возрасте между обследуемыми пациентками этих групп составила девять лет, скорость старения в основной группе была больше единицы [15].

Критическим периодом диспластических проявлений является пубертатный период, во время которого отмечается увеличение количества признаков несостоятельности соединительной ткани в несколько раз. Именно для подросткового и юношеского возраста характерно максимальное проявление диспластических аномалий [4]. У абсолютного большинства пациентов с диспластическими признаками в возрасте старше 35 лет риск появления новых проявлений становится незначительным. В основном отмечаются осложнения диспластических синдромов, определяющих инвалидность пациентов [4; 21; 6].

Работ, направленных на изучение отношения к телу при ДСТ в доступной литературе, практически не выявлено. Это делает значимым практически любое исследование нарушений отношения образа тела и служит углубленному пониманию психологических переживаний пациентов с диспластическим синдромом. Актуальным решением может стать разработка психокоррекционных программ, направленных на изменение отношения к своему телу у пациентов с длительно текущими заболеваниями, принятие тела, настрой на позитивные эмоции, что, как следствие, повысит качество жизни и улучшит психосоциальную адаптацию.

Изложение основного материала статьи. Данное эмпирическое исследование проведено в период с января 2017 по апрель 2018 года. Всего было осмотрено 500 человек с хирургической патологией, обратившихся на госпитализацию в Краевой клинический центр специализированных видов медицинской помощи г. Владивостока. Группу пациентов с диспластическим синдромом средней степени выраженности в возрасте 16-18 лет составили 21 человек: девятнадцать девушек и двое юношей. Встречаемость диспластического синдрома в данной выборке составила 4,2%. В контрольную группу включён 21 пациент, у которых во время обследования синдрома дисплазии не выявлено. Синдром дисплазии соединительной ткани выставлен специалистами ККЦ СВМП: хирургом, кардиологом, педиатром, гинекологом по фенотипическим признакам, подтверждён инструментальными методами, биохимическими результатами исследования, основываясь на Национальных рекомендациях российского научного медицинского общества терапевтов по диагностике, лечению и реабилитации пациентов с дисплазиями соединительной ткани [20].

Для изучения особенностей отношения к собственному телу у пациентов с ДСТ были использованы следующие психодиагностические методы: наблюдение, беседа, тестирование. Составленная тестовая диагностическая батарея включила: Опросник образа собственного тела (ООСТ) О.А. Скугаревского для диагностики недовольства собственным телом; Шкала оценки уровня удовлетворенности собственным телом (ШУСТ) (О.А. Скугаревского) предназначена для оценки компонента удовлетворённости\неудовлетворённости образом собственного тела; Тест цветоуказания неудовлетворенности собственным телом (The Color-A-Person body dissatisfaction Test, CAPT), предназначенный для оценки уровня удовлетворенности (неудовлетворенности) отдельными частями тела.

Для оценки достоверности различий в группах был применен статистический критерий U Манна – Уитни. На первом этапе обработки данных был проведен качественный анализ результатов исследования.

Результаты опросника образа собственного тела О.А. Скугаревского в баллах представлены в виде диаграммы на рисунке 1.

Рисунок 1. Результаты опросника образа собственного тела О.А. Скугаревского в баллах

Качественный анализ выявил преобладающее количество баллов в основной группы с диспластическими изменениями (19 баллов) неудовлетворённость собственным телом в связи с наличием у пациентов деформаций позвоночника, грудной клетки, деформациями в области плеч, предплечий, костей таза, коленей, голеней, оперированных пупочных грыж, рецидивирующих паховых грыж, наличием плоскостопия. Всего два балла диагностировано у пациентов, которых в целом устраивает их внешность, они не очень переживают по поводу своих рубцовых деформаций кожи. Несмотря на то, что в контрольной группе не было выявлено внешних деформаций в области костей, кожи, мышц и внутренних органов, большинству обследуемых, которые не удовлетворены своим внешним видом, выставлено 12 баллов. Они считают свою внешность не совершенной, испытывают стыд, и чувство неудовлетворения по поводу как они выглядят. Остальные обследуемые в контрольной группе удовлетворены своей внешностью, принимаются себя, такими, какими они есть, ощущают себя позитивно.

Оценка уровня удовлетворенности собственным телом проводилась по тесту ШУСТ О.А. Скугаревского и определила удовлетворённость \неудовлетворённость пациентов отдельными частями тела. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты шкалы оценки уровня удовлетворенности/ неудовлетворённости отдельными частями тела в баллах

части тела	0 баллов		1 балл		2 балла		3 балла		4 балла		5 баллов		6 баллов	
	контро льная	основ ная	контро льная	основ ная	контро льная	основ ная	контро льная	основ ная	контро льная	основ ная	контро льная	основ ная	контро льная	основ ная
лицо					2		6	2	3	5	8	8	2	6
глаза									2		10	10	9	11
нос			2		4		3		4	3	4	7	4	11
уши					1		2		5	5	4	6	9	10
зубы			3		2		2		5	4	6	6	3	11
челюсть			1		2		3		5	5	6	7	4	9
шея					1	1	2	2	2	2	6	6	10	10
грудная клетка		2		6	2	2		5	2	6	9		8	
грудь		2		4	3	7	1	4	2	3	11	1	4	
спина	1	1		9	3	4	1	7	2		8		6	
живот		3	2	6	3	7	6	5	3		4		3	
кисть					1	1	3	1	1	2	11	9	5	8
ягодицы			2	7	2	9	2	2	2	2	8	1	5	
таз		2	2	5	1	7	1	1	5	3	9	3	3	1
бедро		3	3	3		7	1	6	6	5	10		1	
колени		2	2	5	3	4	2	5	3	3	4	4	7	
голень			1	4	2	6	1	1	5	4	8	5	4	1
ступня					1	4	2	6	5	5	7	5	6	1
кожа	1				1		7		6	6	5	6	1	9
волосы			2		1	1	1	1	5	4	8	8	4	7
рост	3		3	1	1	1	1	3	4	4	4	5	5	7

Качественная обработка полученных результатов в баллах показала, что пациенты с диспластическими аномалиями по сравнению с контрольной группой наиболее удовлетворены такими частями тела как: лицо, глаза, нос, уши, зубы, область челюсти, кисть, кожа, волосы, рост (таблица 2).

Таблица 2

Общее количество баллов Шкалы оценки уровня удовлетворенности/неудовлетворённости отдельными частями тела (ШУСТ)

части тела	контрольная группа	ранг 1	основная группа	ранг 2
лицо	82	19	102	32
глаза	66	10.5	116	44
нос	69	13	113	42
уши	68	12	110	40
зубы	107	37	112	41
челюсть	88	20.5	109	39
кисть	100	31	114	43
кожа	78	18	108	38
волосы	88	20.5	103	33
рост	75	15	95	27.5

Достоверность имеющихся различий в оценке уровня удовлетворенности собственным телом между основной и контрольной группами по ШУСТ О.А. Скугаревского определялась с помощью U-критерия Манна-Уитни (Uэмп= 4; критические значения Uкр 19; 27). Полученное эмпирическое значение находится в зоне значимости, гипотеза об имеющихся различиях принимается ($p \leq 0.01$).

Таблица 3

Общее количество баллов Шкалы оценки уровня удовлетворенности/неудовлетворённости отдельными частями тела (ШУСТ)

части тела	контрольная группа	ранг 1	основная группа	ранг 2
грудная клетка	105	34	55	6
спина	93	25	38	1
живот	76	16	40	2
плечо и предплечье	95	27.5	44	3.5
ягодицы	70	14	44	3.5
таз	90	22	55	6
колени	94	26	60	9
голени	92	23.5	66	10.5
ступни	99	30	77	17

Пациенты с наличием диспластических процессов не удовлетворены грудной клеткой, спиной, животом, плечами и предплечьями, ягодицами, тазом, коленями, голенями, ступнями в большей степени, чем пациенты без диспластических проявлений. Потому что грудная клетка у них деформирована (воронкообразная, килеобразная) или изменена из-за сколиоза. На коже живота имеются рубцовые изменения после оперированных ранее грыж: пупочной, паховой, белой линии живота, диспластическими деформациями в области плеч, предплечий, костей таза, коленей, голеней, наличием продольного и поперечного плоскостопий. Оценка достоверности наиболее выраженных различий между группами по Шкале оценки уровня удовлетворенности собственным телом (ШУСТ) проведена с помощью U-критерия Манна-Уитни. В результате: UЭмп = 2; (критические значения UКр 14; 21). Полученное эмпирическое значение Uэмп (2) находится в зоне значимости.

Таблица 4

Общее количество баллов Шкалы оценки уровня удовлетворенности/неудовлетворённости частями тела: грудь, бедро и шея (ШУСТ)

части тела	контрольная группа	ранг 1	основная группа	ранг 2
грудь	96	29	92	23.5
бедро	56	8	55	6
шея	106	35.5	106	35.5

Отношение к таким частям тела как грудь, бедро и шея у обследуемых находятся в зоне не значимости: (Uэмп= 3,5; критические значения Uкр -; 0), что указывает на отсутствие различий в отношении обследуемых к этим частям тела.

тест цветоуказаний на неудовлетворенность собственным телом представлен на Рисунке 2.

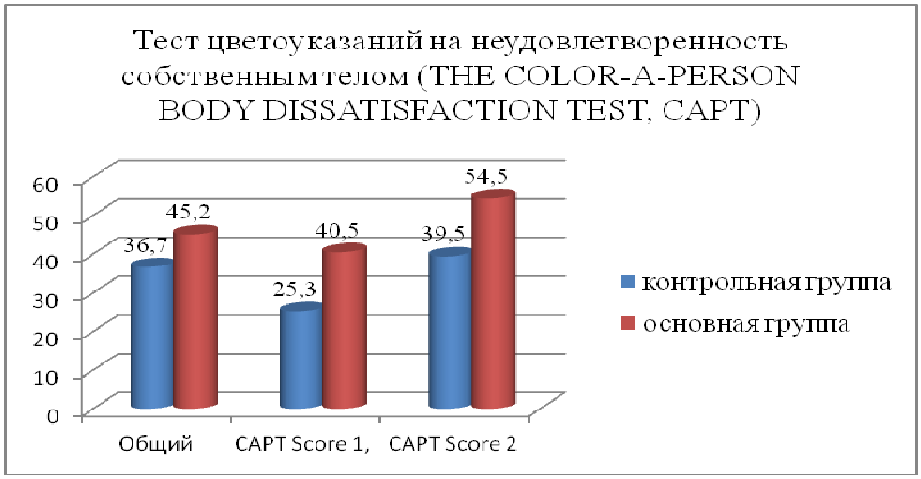


Рисунок 2. Результаты теста цветоуказаний на неудовлетворенность собственным телом в средних значениях

Расчет U-критерия Манна-Уитни теста цветоуказаний на неудовлетворенность собственным телом показал результат: UЭмп = 0. (Критические значения UКр (-); 0). Следовательно, полученное эмпирическое значение Uэмп (0) находится в зоне значимости.

Выводы. Результаты проведённого исследования позволяют говорить, что пациенты с диспластическими проявлениями не удовлетворены отельными частями своего тела больше, чем обследуемые без диспластических признаков. Их неудовлетворённость касается отдельных частей тела, которые проявились сколиозом; воронкообразной деформацией грудной клетки; имеющимися и оперированными ранее грыжами: пупочной, паховой; диспластическими деформациями в области плеч, предплечий, костей таза, коленей, голеней; наличием продольного и поперечного плоскостопий. Пациенты с диспластическими аномалиями по сравнению с контрольной группой наиболее удовлетворены такими частями тела как: лицо, глаза, нос, уши, губы, область челюсти, кисть, кожа, волосы, рост, т.е. теми частями тела, где нет деформаций.

Литература:

1. Авдюнина Н.А. Образ тела как компонент самосознания в юношеском возрасте // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса / Т. 10. 2016. № 2. С. 77-85.
2. Бодалёв А.А. Восприятие и понимание человека человеком М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. 200 с.
3. Бычкова Н.Ю. Патология соединительной ткани в практике врача-косметолога Здоровье, демография, экология финно-угорских народов // Материалы республиканской научно-практической конференции «Актуальные вопросы дерматовенерологии и косметологии» 20–21 октября 2016 года г. Ижевск. № 4. С. 47-48.
4. Викторова И.А., Нечаева Г.И., Киселева Д.С. Калинина И.Ю. Дисплазия соединительной ткани: особенности амбулаторного ведения пациентов в различных возрастных периодах. Лечащий врач. 2014. № 9. С. 76-80.
5. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса // Собр. соч. в 6-ти т. / Под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1982. Т. 1. С. 228-291.
6. Друк И.В., Нечаева Г.И., Осеева О.В. и др. Персонифицированная оценка риска развития неблагоприятных сердечно-сосудистых осложнений у пациентов молодого возраста с дисплазией соединительной ткани. Кардиология. 2015. № 3. С. 75–84
7. Загртдинова Р.М., Кононова Н.Ю., Данилова О.В. Методы коррекции преждевременного старения кожи при дисплазии соединительной ткани. Здоровье, демография, экология финно-угорских народов. 2013. № 3. С. 82-84.
8. Исаев Д.Н., Каган В.Е. Половое воспитание детей. М.: Медицина, 1988. 160 с.
9. Кадурина Т.И. Опыт реабилитации больных с наследственными болезнями соединительной ткани // Педиатрия. 1999. Т. 78. № 4. С. 30 – 34
10. Кадурина Т.И., Горбунова В.Н. Дисплазия соединительной ткани: рук. для врачей. СПб.: Элби. 2009. 704 с.
11. Кононова Н.Ю., Чернышова Т.Е., Бутолин Е.Г., Данилова О.В. Косметологические проблемы дисплазии соединительной ткани: клинико-экспериментальное обоснование перспектив мезотерапии. Справочник врача общей практики. 2014. № 10. С. 59-61.
12. Кононова Н.Ю. Анализ показателей качества жизни у пациентов с недифференцированной дисплазией соединительной ткани / Н.Ю. Кононова, Т.Е. Чернышова, И.А. Иванова // Архивъ внутренней медицины. 2015. Т. 5. № 3 (23). С. 23–26.
13. Кононова Н.Ю., Чернышева Т.Е., Стяжкина С.Н. Является ли дисплазия соединительной ткани предиктором преждевременного старения? (результаты 5-летнего мониторинга). Медицинский Вестник Северного Кавказа. 2016 № 11(2.2) С. 326-330.
14. Кононова Н.Ю., Чернышова Т.Е., Загртдинова Р.М. Оценка биологического возраста и темпа старения у пациенток с недифференцированной дисплазией соединительной ткани. Архивъ внутренней медицины. 2017. № 4. С. 287-291
15. Кононова Н.Ю., Чернышова Т.Е., Загртдинова Р.М. Биологический возраст как показатель преждевременного старения у пациенток с недифференцированной дисплазией соединительной ткани. Здоровье, демография, экология финно-угорских народов // Материалы республиканской научно-практической конференции «Актуальные вопросы дерматовенерологии и косметологии» г. Ижевск. 20–21 октября 2016 года. № 4. С. 45-47
16. Кононова Н.Ю., Загртдинова Р.М. Клинические маркеры преждевременного старения у женщин с недифференцированной дисплазией соединительной ткани. Российский журнал кожных и венерических болезней. 2017 № 20(2). С. 96-97.
17. Кононова Н.Ю., Чернышова Т.Е., Загртдинова Р.М. Оценка биологического возраста и темпа старения у пациенток с недифференцированной дисплазией соединительной ткани. Архив внутренней медицины. 2017. № 7(4) С. 287-291.
18. Куницина В.Н. К вопросу о самооценке подростка //Экспериментальная и прикладная психология. Вып. 2. Л.: ЛГУ. 1970. С. 62—69.
19. Ляховецкий Б.И. Кожные проявления недифференцированной дисплазии соединительной ткани Автореф. дис. к.м.н. Екатеринбург. 2012. 26 с.
20. Национальные рекомендации российского научного медицинского общества терапевтов по диагностике, лечению и реабилитации пациентов с дисплазиями соединительной ткани // Всероссийское научное общество терапевтов. Медицинский вестник Северного Кавказа, 2016. Т. 11. № 1. 76с.
21. Нечаева Г.И., Конев В.П., Викторова И.А. Методология курации пациентов с дисплазией соединительной ткани семейным врачом в аспекте профилактики ранней и внезапной смерти. Рос.мед. вести. 2004. № 3 (IX). С. 25–32.
22. Скугаревский О.А., Сивуха С.В., Образ собственного тела: разработка инструмента для оценки / Психологический журнал. 2006. № 2. С. 40-48

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Акишева М. С.	ИСТОРИОГРАФИЯ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ РЕЛИГИОЗНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НАРОДОВ КРЫМА	4
Аладышкина Л. В.	ОРГАНИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНО-ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ	7
Александрова О. Б. Дрожжин М. А. Моисейкин Д. А.	ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КУРСАНТОВ ВЫСШЕГО ВОЕННОГО АВИАЦИОННОГО УЧИЛИЩА КУЛЬТУРЕ БЕЗОПАСНОСТИ	10
Алексеева А. Г. Сакердонова А. С.	РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ С ОВЗ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	13
Аметова Э. К.	СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФИЛОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ	15
Андреева А. А.	ВЛИЯНИЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ПЕДАГОГА НА ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ КЛАССНОГО КОЛЛЕКТИВА В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	17
Андросова М. И. Афанасьева Л. И. Иванов М. А.	ВОСПИТАНИЕ МАЛЬЧИКОВ НА ОСНОВЕ ТРАДИЦИОННЫХ ВИДОВ ЗАНЯТИЙ НАРОДОВ СЕВЕРА	20
Анисимова Л. С. Бажан З. И.	СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРИЕМА МОДЕЛИРОВАНИЯ СО СТАРШИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ ПРИ РЕШЕНИИ ПРОСТЫХ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ	22
Арсалиев Ш. М.-Х.	ПРОБЛЕМЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОСНОВ В РАЗРАБОТКЕ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА	26
Бамбурова Е. А. Набатова Л. Б.	МОДЕЛЬ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ АВИАЦИОННОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВОЕННОМ ВУЗЕ	28
Бахарева С. В.	ОСОБЕННОСТИ ОЛИМПИАДНЫХ ЗАДАЧ ПО ОРГАНИЧЕСКОЙ ХИМИИ	33
Безносюк Е. В.	РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ МАГИСТРАТУРЫ	36
Бекирова Э. Ш. Бекиров С. Н.	ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ РОССИИ	39
Белик Е. В.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИОННЫХ УСТАНОВОК ЛИЧНОСТИ	42
Белинова Н. В. Брызгалова Ю. В.	ИЗУЧЕНИЕ ВЛИЯНИЯ РЕКЛАМЫ НА РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ	45
Борисенко Т. Г.	СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ИСПОЛНИТЕЛЕЙ НАРОДНОЙ ПЕСНИ	48
Бузинская Я. М.	МЕТОДИЧЕСКИ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ДИАЛОГОВОЙ РЕЧИ В СИСТЕМЕ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	51
Валит Э. А.	ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	54
Васильцов В. С.	ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ АНИМАЦИОННЫХ НАВЫКОВ У БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В ПРОЦЕССЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ	56
Васянина О. Л.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ КОНСТРУКТИВНОГО РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В МЕЖЛИЧНОСТНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ	59
Везетиу Е. В.	МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	64

Витольник Г. А.	**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ**	**66**
Вовк Е. В.	**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ГОТОВНОСТИ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ**	**69**
Войнова Ж. Е. Сергина Е. А.	**РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БАКАЛАВРОВ**	**72**
Воронин Д. М. Золотова М. Ю. Глачаева С. Е.	**ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕФОРМИРУЮЩЕЙ СРЕДЫ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ**	**76**
Гаджиев М. А.	**ИЗУЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ ДОСУГА КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД РОССИИ**	**79**
Галимова А. Г. Толстихин А. Н. Кудрявцев М. Д. Панов Е. В.	**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МЕТОДИКИ ПОДГОТОВКИ К ПРЕОДОЛЕНИЮ ПОЛОСЫ ПРЕПЯТСТВИЙ СО СТРЕЛЬБОЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ**	**82**
Галлини Н. И.	**ТИПОЛОГИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-КРИАТИВНЫХ РЕСУРСОВ ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ТЕХНОЛОГИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТРУКТУРНЫХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ НА ОСНОВЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЕДИНОГО ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**85**
Гиниятуллина Д. Р.	**ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ МЕЖДУ ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ И СТУДЕНТАМИ**	**88**
Гиниятуллина Д. Р.	**ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ К УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**	**90**
Гиниятуллина Д. Р.	**О РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ДИАЛОГА КУЛЬТУР ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ (ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ)**	**93**
Гиниятуллина Д. Р.	**ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ДИАЛОГА КУЛЬТУР**	**95**
Глузман Ю. В. Глузман Я. А. Мамонько О. В.	**ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ: ОПЫТ РОССИЙСКИХ И БЕЛОРУССКИХ УЧЕНЫХ**	**97**
Горбунова Н. В.	**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ТЕХНОЛОГИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**	**100**
Горобец Д. В.	**АНАЛИЗ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МИРОВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**	**103**
Грахова С. И.	**ФАСИЛИТАЦИОННОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КРАЕВЕДЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ШКОЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ**	**107**
Григорьева А. А. Парникова Г. М.	**ОСОБЕННОСТИ И ТРУДНОСТИ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА В РЕСПУБЛИКЕ САХА (ЯКУТИЯ)**	**111**
Гуралев В. М. Осипов А. Ю. Шнаркин С. М.	**ОБОСНОВАНИЕ ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТИ ОБУЧЕНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ БРОСКОВОЙ ТЕХНИКИ СОТРУДНИКАМИ ОВД**	**113**
Гучетль С. К.	**СКАФФОЛДИНГ КАК ИНТЕРАКТИВНЫЙ МЕТОД ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**	**117**
Дельвиг Н. А. Лурис А. Е.	**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ С ПОМОЩЬЮ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕДИАМАТЕРИАЛОВ**	**119**
Доненко Н. Н.	**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРАВОСЛАВНЫХ БРАТСТВ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА**	**122**
Донина И. А. Омарова Н. Ю.	**ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ОБЩЕСТВЕННОСТИ К ВОСПРИЯТИЮ БРЕНДА РЕГИОНА**	**124**

Дубогрызова Г. Н.	ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ К РЕАЛИЗАЦИИ ЭТНОМУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	127
Дюкина Л. А. Игнатьев С. В.	ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВЛЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ ЗАНИМАЮЩИХСЯ ВОЛЬНОЙ БОРЬБОЙ	131
Евдокимова М. Г.	К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ АНАЛИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КУРСАНТОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	134
Ежова Т. В.	АКТУАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТНЫХ СМЫСЛОВ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	138
Ежова Т. В. Этманова Э. Р.	МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНЫХ КОНЦЕПЦИЙ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ	141
Ефимова С. К.	ПРИНЦИПЫ И УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА (ЯПОНСКИЙ ЯЗЫК)	144
Жажева Д. Д. Хапачева С. М.	СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ К РАБОТЕ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	146
Жарова М. В. Кравцов А. О.	ПРОЕКТИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВУЗА И РАБОТОДАТЕЛЕЙ НА ОСНОВЕ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ МОДЕЛЕЙ	150
Жулина Е. В. Дадашова С. Д.	ЗНАЧЕНИЕ СКАЗКИ В КОРРЕКЦИИ НЕДОСТАТКОВ ПОСТРОЕНИЯ СВЯЗНОГО РЕЧЕВОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ	155
Жулина Е. В. Дадашова С. Д.	ВЛИЯНИЕ СКАЗКИ НА ПРОЦЕСС РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	158
Замчевская Е. С. Бондарь Е. А. Амельченко И. А.	ИЗУЧЕНИЕ ВЛИЯНИЯ ЗАНЯТИЙ ЛЕЧЕБНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ НА ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА	161
Зарубин В. Г. Семёнова А. А.	ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСТВА В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	165
Ильевич Т. П.	ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА И КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА	169
Исаев И. Ф. Михайлова Д. И.	ИНФОРМАЦИОННО-ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В СТРУКТУРЕ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ	172
Капунова М. И.	РОЛЬ И ВЛИЯНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ	175
Каримова Т. С.	ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ	178
Каримова Р. М.	О МЕТОДИКЕ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕТСКОЙ И МОЛОДЕЖНОЙ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОРГАНИЗАЦИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ КАЗАХСТАНА	181
Карлина М. А. Ивашкина Т. А.	ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ У СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ	183
Картавых М. А. Аракелян А. А.	МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ АКТИЭКСТРЕМИСТСКОЙ ЛИЧНОСТНОЙ ПОЗИЦИИ В ОБУЧЕНИИ ОБЖ	187
Коблов Ф. Ч.	К ВОПРОСУ О ПЕДАГОГИЧЕСКОМ МАСТЕРСТВЕ КАК СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ОСНОВУ ОБУЧЕНИЯ	189
Кожурова А. А. Андросова А. Т.	РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ЯКУТСКИХ НАСТОЛЬНЫХ ИГР	191
Койкова Э. И.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	196
Колобова Л. В.	ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ)	199

Колобова Л. В.	ОБРАЗОВАНИЕ И СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЕ МНОГООБРАЗИЕ	202
Конышева Ю. Р. Осокина Н. К.	ВИДЕОМАТЕРИАЛЫ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ	204
Королев Г. Н. Салмова А. И. Ермолаев В. М.	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОГРАММ СОРЕВНОВАНИЙ И ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ В МНОГОБОРЬЯХ КОМПЛЕКСА ГТО	208
Кот Т. А.	ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	211
Кривых С. В.	ОРГАНИЗАЦИЯ СОПРОВОЖДАЕМОГО ПРОЖИВАНИЯ УЧАЩИХСЯ-СИРОТ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ	214
Кузьмина О. Г. Ханова Т. Г.	ВОЗМОЖНОСТИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА	217
Курганская М. Ю. Пертая М. В.	ГЕНДЕРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ГЛАВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ОСЛАБЛЕНИЯ ГЕНДЕРНОЙ ДИСКРИМИНАЦИИ НА РЫНКЕ ТРУДА	221
Логинов Д. В. Осипов А. Ю. Петрова С. С.	АНАЛИЗ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ СТУДЕНТОВ В РОССИИ, СТРАНАХ ЕВРОПЫ И СЕВЕРНОЙ АМЕРИКИ	223
Ломова Е. С.	МАСТЕР-КЛАСС КАК ФОРМА ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В СИСТЕМЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	227
Луньков В. Ю.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ КАК ФЕНОМЕН ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ	229
Мазанюк Е. Ф.	ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ КРИТЕРИЕВ, ПОКАЗАТЕЛЕЙ И УРОВНЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ КОЛЛЕДЖЕЙ РЕСПУБЛИКИ КРЫМ	231
Мазурова Н. А.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА	234
Макаренко Ю. В.	ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ТУРИЗМ КАК МЕХАНИЗМ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ	237
Мащенко М. В. Волкова Е. А.	МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РАЗРАБОТКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВЕБ-КВЕСТА ПО ПРОГРАММИРОВАНИЮ КАК СПОСОБУ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ	240
Мелихова Т. М. Аюпов Р. А.	СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МАКСИМАЛЬНОЙ СИЛЫ ХВАТОВ С УРОВНЕМ СПОРТИВНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ СКАЛОЛАЗОВ 11-13 ЛЕТ	244
Мельниченко О. И.	ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	247
Мокроусова О. А.	ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ МАГИСТРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «ТЕХНОСФЕРНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ»	250
Наимова Е. А.	ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ НА ПРАКТИЧЕСКИХ И ЛАБОРАТОРНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ДИАЛОГОВОМ ОБУЧЕНИИ	254
Неустроева Е. Н. Николаева М. И.	РАЗВИТИЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЯКУТИИ В ДОРЕВОЛЮЦИОННОМ ПЕРИОДЕ	257
Новик И. Р. Беляева Т. К. Рузанова Ю. В.	РАЗВИТИЕ ПРОФМОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ПОМОЩЬЮ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ	260
Нурутдинова А. Р. Дмитриева Е. В.	ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ НА РЫНКЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ	263

Овчинникова М. В.	**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОГО ИСЧИСЛЕНИЯ ДЛЯ РЕШЕНИЯ ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ЗАДАЧ КАК ПРЕДМЕТ ИЗУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ**	**266**
Онищенко Э. В.	**ДИНАМИКА ОСВОЕНИЯ КУЛЬТУРЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**	**271**
Парникова Г. М.	**РАЗРАБОТКА УПРАЖНЕНИЙ, НАПРАВЛЕННЫХ НА РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В РЕГИОНАЛЬНО-ЭТНИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ**	**274**
Петрова С. С.	**РАЗВИТИЕ ТОНКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**	**277**
Пирожкова А. О.	**УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА БУДУЩИМИ ЭКОНОМИСТАМИ**	**280**
Плотникова И. И. Кудрявцев М. Д. Сухинина К. В.	**МОДЕРНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ПОДХОДА В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ В ФУТБОЛ**	**283**
Подпорин И. В.	**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ КАК РЕСУРС ОЦЕНКИ МОТИВАЦИИ И ПОДГОТОВЛЕННОСТИ БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ**	**287**
Пожидаева Т. В.	**ПРОЦЕСС ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**289**
Попова Н. В. Клейменова М. Н.	**ВЛИЯНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**	**292**
Попова Н. В. Баянкина Д. Е.	**ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ КАК УСЛОВИЕ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ**	**295**
Редькина Л. И.	**ИДЕЯ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ**	**298**
Романюк О. Н.	**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА АКТУАЛЬНЫХ УГРОЗ БЕЗОПАСНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОМ ОБЩЕСТВЕ**	**301**
Рубцова О. Л. Сычева И. А.	**ФИНАНСОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК ЭЛЕМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ**	**304**
Санина Е. И. Ахмадов М. М.	**ПОНЯТИЕ ГОТОВНОСТИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ К ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ОТКРЫТОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**	**307**
Сизова О. А.	**СРЕДСТВА ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА**	**310**
Скоробогатова М. Р.	**ПОЛИТИКА РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ НАУЧНЫХ КАДРОВ В ЕВРОПЕ В УСЛОВИЯХ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА**	**313**
Смирная А. А. Шепелева Ю. С.	**ОВЛАДЕНИЕ БУДУЩИМ ПЕДАГОГОМ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫМИ ОРИЕНТИРАМИ ДЛЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ-МИГРАНТАМИ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**	**317**
Смирнова О. Ю.	**ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ С ПОМОЩЬЮ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**	**321**
Соболев С. В.	**МЕТОДИКА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-СПОРТСМЕНОВ, СПЕЦИАЛИЗИРУЮЩИХСЯ НА ПЕШЕХОДНЫХ ДИСТАНЦИЯХ**	**324**

Списивцев С. А.	О МЕРАХ АНТИТЕРРОРИСТИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ КАК ФАКТОРЕ МИНИМИЗАЦИИ РИСКА ТЕРРОРИСТИЧЕСКИХ УГРОЗ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ГЕОПОЛИТИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ	327
Стафеева А. В. Иванова С. С. Денисов Н. В.	МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ КООРДИНАЦИИ ГИМНАСТОВ КАК УСЛОВИЯ ДЛЯ СОЗДАНИЯ БАЗЫ ТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ	330
Таран В. Н.	ПРИМЕНЕНИЕ ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ	333
Тращенкова С. А.	РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В СЕМЕЙНО-РОДОВЫХ ДЕТСКО-ВЗРОСЛЫХ СООБЩЕСТВАХ	337
Троян Е. И. Денисенко А. А.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМА ОТЯГОЩЕНИЯ ДВИЖЕНИЯ ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ВЫПОЛНЕНИЯ БОЛЕВЫХ ПРИЕМОВ СТОЯ СОТРУДНИКАМИ ПОЛИЦИИ	339
Усков С. В. Бокий А. Н. Гладников А. В.	ПРОБЛЕМАТИКА ГАРМОНИЧНО РАЗВИВАЮЩЕГО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ	342
Усков С. В. Коваленко Ю. А. Гринёв В. В.	КАТЕГОРИЯ «ЗДОРОВЬЕ» И ЕЁ ОСНОВНЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ – КАК НАУЧНО ОБОСНОВАННАЯ КОНЦЕПЦИЯ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ И СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ	345
Файзрахманов И. И. Антонова Т. В. Кожанов В. В.	ВОЗРАСТНЫЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ РАЗВИТИЯ КООРДИНАЦИИ ДВИЖЕНИЙ РУК У ДЕВОЧЕК 4-8 ЛЕТ	349
Филимоненкова Т. Н. Сомова Е. В.	ОБУЧАЮЩИЕ ПРОГРАММЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ	353
Фонсека А. А.	ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЙ ТЕКСТ КАК КОМПОНЕНТ СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНИКА ИСТОРИИ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ	359
Хурамшина А. З. Норден А. П. Чубатова Г. В.	ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДИКИ РАЗВИТИЯ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПРИМЕНЕНИЕМ ПОДВИЖНЫХ ИГР	362
Цыплакова С. А. Быстрова Н. В. Сундеева М. О.	МЕТОД ПРОЕКТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	366
Челнокова Е. А. Казначеева С. Н. Емельянова А. М.	ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ	369
Челнокова Е. А. Казначеева С. Н. Емельянова А. М.	СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВЫХ КУРСОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗА	373
Ческидова И. Б.	РОЛЬ УГЛУБЛЕННОЙ ПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА	375
Четвертакова С. Н.	РОЛЬ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНФОРМАТИКИ В ШКОЛЕ	378
Швалюк Я. А.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДОВ ПООЩРЕНИЯ И НАКАЗАНИЯ В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	380
Шерайзина Р. М. Донина И. А. Лукконен О. А.	РЕФЛЕКСИВНОЕ УПРАВЛЕНИЕ КАК ФАКТОР САМОРАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПЕРСОНАЛА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	383
Якоб А. А.	УЧЕТ ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧАСТНИКОВ ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ КАК ДЕТЕРМИНАНТА ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ	387
Яшкова Е. В. Синева Н. Л. Исламова Г. И.	ИССЛЕДОВАНИЕ КАЧЕСТВ МЕНЕДЖЕРА ПО УПРАВЛЕНИЮ ПЕРСОНАЛОМ КАК ЭФФЕКТИВНОГО МАРКЕТОЛОГА: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД	390

ПСИХОЛОГИЯ

Алексеев И. А. Пяшкур Ю. С.	ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ БИОЛОГИЧЕСКОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПОСЫЛОК ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	393
Асланян В. Ю.	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ВЫДЕЛЕНИЯ ТИПОВ РЕЛИГИОЗНОЙ ЖИЗНИ ПРЕПОДОБНОМУЧЕНИЦЫ МАРИИ (СКОБЦОВОЙ)	395
Бадина А. Н. Кисова В. В.	ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ПОДРОСТКОВ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ	399
Галкина Н. Ю.	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ПРОФИЛАКТИКИ СТРЕССА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	403
Ерина И. А.	ТОЛЕРАНТНОСТЬ ПОДРОСТКОВ КАК ОСОБЕННОСТЬ МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ	407
Зябкина И. В. Синицкая Ю. Е.	ОБРАЗ ЗДОРОВЬЯ У ПОДРОСТКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ И ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	411
Казакова Т. В. Фирер Н. Д.	УСТОЙЧИВОСТЬ ЖИЗНЕННОГО МИРА И ЕЕ ПРОЯВЛЕНИЕ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	415
Караулова С. Н. Ольшанская С. А. Кадырова Е. Р.	ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ КАК ЛИЧНОСТНЫХ РЕСУРСОВ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ИНСТРУКТОРОВ ПО ФИТНЕСУ	419
Коданева М. С.	ЛИЧНОСТНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК РЕСУРС РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ ОСУЖДЕННЫХ ЖЕНЩИН	422
Конева И. А. Кривоногова Е. Л.	МНОГОУРОВНЕВАЯ СИСТЕМА РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ, ИМЕЮЩИХ РАССТРОЙСТВА АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	425
Королева Ю. А.	МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ	428
Король О. Ф.	ПРЕЗЕНТАЦИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНИЗАЦИЙ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ КРЫМ)	431
Коротовских Т. В. Пяшкур Ю. С.	КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ	434
Литвиненко Н. В. Прокопенко Т. И.	СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ: ПОСТАНОВКА И РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ	438
Маричева А. В. Курикша С. И.	ФЕНОМЕН КОНТРПЕРЕНОСА КАК «ЭМПАТИЧЕСКОЙ ОШИБКИ» АНАЛИТИКА С ПОЗИЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФАЙЛИНГА НЕВЕРБАЛЬНОЙ ЭКСПРЕССИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ЛИЧНОСТИ	443
Минуллина А. Ф. Пыркова К. В.	ОПЫТ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ В ПРОГНОЗИРОВАНИИ ПОДРОСТКОВ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ	447
Никифорова А. И. Неустроева Е. А. Ковтун Т. Ю.	ИССЛЕДОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ МОЛОДЕЖИ К СЕМЬЕ И СЕМЕЙНЫМ ЦЕННОСТЯМ	450
Пономарёва Е. Ю.	АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	453
Рудакова О. А.	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОПТИМИЗАЦИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	455
Соловьева О. В. Кущев П. М.	ПРОБЛЕМА ДИАГНОСТИКИ СТРАТЕГИЙ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ СОТРУДНИКОВ МВД РОССИИ	459
Халфина Р. Р. Сафронова Е. В. Сафронов А. М.	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАНКОВСКИХ СЛУЖАЩИХ И СТЕПЕНИ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ТРУДОМ	462

Харитонова Т. Г. **Ставская К. С.**	**ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ОКАЗАНИЮ ПОМОЩИ ПОСТРАДАВШИМ В ЭКСТРЕМАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ**	**465**
Шалина А. А. **Гельжинис Н. А.**	**МОНИТОРИНГ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА КАК СУБЪЕКТА МОРАЛЬНО-НРАВСТВЕННОГО ВЫБОРА**	**469**
Шевырева Е. Г. **Бакаева И. А.**	**РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ДЕТЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОГО ПРИЮТА**	**474**
Шелкунова Т. В.	**ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ САМОСОЗНАНИЯ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**	**478**
Шувалова Ю. Б. **Воронова Е. Ю.**	**ВЗАИМОСВЯЗЬ СТИЛЯ РУКОВОДСТВА СТУДЕНТАМИ И НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ: РЕЗУЛЬТАТЫ ПИЛОТНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**	**480**
Шукшина Л. В. **Мизонова О. В.**	**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ К ГРАЖДАНСКОМУ БРАКУ И СЕМЬЕ**	**486**
Яворская М. В. **Хмелевская О. Е.** **Кравцова Н. А.**	**ОТНОШЕНИЕ К ТЕЛУ У ПАЦИЕНТОВ С СИНДРОМОМ ДИСПЛАЗИИ СОЕДИНИТЕЛЬНОЙ ТКАНИ**	**488**

Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996

Проблемы современного педагогического образования
Серия: Педагогика и психология.
Выпуск 60. Часть 2.

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 29.08.2018. Сдано в набор 03.09.2018. Дата выхода 14.09.2018
Формат 210х297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 57,75.
Тираж 500 экз. Цена свободная.